

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRENCİ KOÇLUĞU DESTEKLİ KUANTUM ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA VE
DERSE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Fatih KALÇIK

DANIŞMAN
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

BARTIN-2018

KABUL VE ONAY

Fatih KALÇIK tarafından hazırlanan “**Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi**” başlıklı bu çalışma, **10 / 09 / 2018** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği/oy çokluğu** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Nuriye SEMERCI (Danışman)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ

Bu tezin kabulü Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCI
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Nuriye SEMERCI danışmanlığında hazırlamış olduğum "Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi" adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

İmza

10 / 09 / 2018

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Nuriye SEMERCI danışmanlığında hazırlamış olduğum "Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi" adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Fatih KALCIK

Fatih KALCIK

İmza

10 / 09 / 2018

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Nuriye SEMERCI danışmanlığında hazırlamış olduğum "Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi" adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmamda rehberliğini eksik etmeden gece gündüz demeden tüm sorularıma cevap veren ilgisini eksik etmeyen, çalışma süresi boyunca fikirleriyle, sözleriyle bana yol gösteren yüksek lisans tez çalışması süresince beni destekleyen, duygu ve düşünce dünyamı paylaşan ve bilim insanı kimliği kazanmamda büyük emeği geçen kendisinden çok şey öğrendiğim saygı değer danışmanım Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye teşekkür ederim. Umarım akademik hayatımı devam ettirebilir ve kendisinden edindiğim mesleki ve insani bilgileri yaşam boyu aktarabilirim.

Çalışmam süresince bana rehberlik eden, araştırmanın kapsamlı ve kalıcı olması için teşvik eden, beni en doğru şekilde yönlendiren ve bana çalışmam süresince vakit ayırıp yardımcı olan saygı değer hocalarım Prof. Dr. Çetin SEMERCİ, Doç. Dr. Fatma ÜNAL ve Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK ve Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN'a içtenlikle teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim süresince kendisinden ders aldığım, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN, Doç. Dr. Cemal TOSUN ve jürideki değerli hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Varlığından güç aldığım tüm lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca beni hep destekleyen bana sadece bir eş değil aynı zamanda bir dost, arkadaş olan ve yol gösteren her zorluk çektiğimde işlerimi kolaylaştırarak bana yardımcı olan sevgili eşim ve meslekdaşım Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Uzmanı Cansu KALÇIK'a da sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Gönül desteğini aldığım ailem ve tüm dostlarıma, teşekkür ederim.

Bu tez, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2017-SOS-CY-005 proje numarası ile desteklenmiştir.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRENCİ KOÇLUĞU DESTEKLİ KUANTUM ÖĞRENME YAKLAŞIMININ FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA VE DERSE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ

Fatih KALÇIK

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Bartın-2018, Sayfa: XXI+235

Bu çalışmanın amacı, öğrenci koçluk destekli kuantum öğrenme yaklaşımı temel alınarak yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisini araştırmaktır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma (mixed method) yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda deneysel bir çalışma yapılırken eş zamanlı olarak uygulanan nitel bir aşama eklemesiyle oluşan iç içe desen araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri gerçek deneme modellerinden ‘ön test-son test kontrol gruplu’ desenle yürütülmüştür. Bu süreçte Fen Bilimleri dersi öğretiminde öğrenci koçluk destekli kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumuna etkisi araştırılmıştır. Bunun için yansız bir şekilde bir deney bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Burada öğrencilerin derse karşı tutumları ve akademik başarıları bağımlı değişkenler iken, öğrenci koçluk destekli kuantum öğrenme yaklaşımı bağımsız değişkendir. Burada bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında, nitel deney deseni izlenerek eylem araştırması yöntemi basamakları kullanılarak deneysel olarak öğrenci koçluğu yapılmıştır. Bu araştırma yaklaşımının seçilmesinin nedeni yedinci sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında sınıf içerisinde uygulanan kuantum öğrenme yaklaşımı ile sınıf dışında uygulanan öğrenci koçluğu uygulamalarının öğrencilerin görüşlerine göre yararlılıklarının, derse yönelik başarı ve tutumlarına olan etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada yapılan öğrenci koçluğunun öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesini sağlamak ve öğrenci koçluğu

içerisinde bulunan öğrencinin kendisini keşfetmesini sağlama, farkındalık oluşturmada koçun sürece müdahalesinin olmasından dolayı nitel deney deseni kullanılmış nitel deney desenin altında eylem araştırması yönteminin basamakları izlenmiştir. Her öğrenciye özgü bir eylem planı hazırlanmıştır. Böylece nitel deneysel desende eylem araştırması kapsamında uygulanan öğrenci koçluğunun, nicel deneysel desen kapsamındaki kuantum öğrenme yaklaşımı ile desteklenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz bölgesindeki bir ortaokulun yedinci sınıf öğrencileri üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ölçüt örneklem kullanılarak yansız ataması kümeleme analizi ile yapılmıştır. Elde edilen veriler öncelikle SPSS22 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve ortalamalarına göre yansız deneysel yöntem uygulanmıştır. Buna göre elde edilen veriler değerlendirilerek K – Ortalamalar Kümeleme analizi tekniğine göre beş gruplu atama yapılmış ve toplam 33 öğrenci örnekleme girmiştir. Var olan üç yedinci sınıf şubelerine bu kişi sayısının eşit şekilde dağıldığı görülmüş ve araştırmaya 7A sınıfından 28 öğrenciden 11 kişi deney, 7B sınıfından 25 öğrenciden 11 kişi kontrol grubunu oluşturmuştur. Böylece 11 deney ve 11 kontrol grubundaki toplam öğrenci sayısı 22 olmuştur.

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi incelenmek amacıyla kullanılacak sayısal veriler için araştırmacı tarafından fen bilimleri başarı testi geçerliliği ve güvenilirliği sağlanarak öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca Şener ve Taş (2016) tarafından geliştirilmiş fen bilimleri tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS-22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerinin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, Shapiro-Wilk, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretler Testi puanları hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında deney grubu öğrencilerini oluşturan 11 kişi aynı zamanda birebir koçluk uygulamalarının yapıldığı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel verilerin toplanmasında dört öğretim üyesi görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve koçluk görüşmelerinde öğrenci başarı durumlarını ortaya koymak için “Başarı Çemberi” ayrıca öğrenme stillerini ortaya koymak için Ekiz (2016)’in tez çalışmasında kullandığı “Temsil Sistemleri Testi” kullanılmıştır. Elde edilen veriler NVIVO 8 Plus paket programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Fen bilimleri dersi başarı testine ilişkin sonuçlar; öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile fen bilimleri ders kitabına dayalı olarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerine ait öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla puan ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark görülmezken, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir.

Fen bilimleri dersi tutum ölçeğine ilişkin sonuçlar; araştırma bulgularına göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumuna yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak fark görülmemiştir. Fakat sontest puanlarının pozitif sıralar lehine olması, öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretiminin öğrencilerin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir.

Yapılan koçluk görüşmelerine ilişkin sonuçlar; öğrenciler kendileriyle birebir yapılan ders çalışma planı, çalışma teknikleri ve zaman çizgisi çalışmalarını, en faydalı uygulamalar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan uygulamalar ve koçluk görüşmelerinin, öğrencilerin ders başarılarına, derse karşı tutumlarına ve kendileri ile alakalı farkındalık oluşturmaya katkı sağlaması yönüyle faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanında diğer derslere ve okula karşı da olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı ve öğrendikleri ders çalışma teknikleri sayesinde de derse katılımlarının arttığı, öğrencilerin görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Koçluk görüşmelerine katılan öğrenciler okullarda koç öğretmenlerin olması, daha sık aralıklarla koçluk görüşmelerinin yapılması ve görüşmelerde yapılan uygulamaların ders programına eklenerek ders içinde de olması hususunda öneride bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri, Koçluk, Öğrenci koçluğu, Kuantum düşünme, Kuantum öğrenme.

ABSTRACT

Master's Thesis

THE EFFECT OF QUANTUM LEARNING APPROACH SUPPORTED BY COACHING ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES OF STUDENTS IN SCIENCE COURSE

Fatih KALÇIK

Bartın University

Institute of Education Of Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Bartın-2018, Page:XXI+235

The purpose of this study is to investigate the effect of teaching based on quantum learning approach on supported by student coaching on students' academic achievement and attitude towards the course. The mixed method method, in which quantitative and qualitative methods are used together, has been used in the research. While doing an experimental study on the quantitative and qualitative dimension of the research, it forms the design of the research pattern which consists of a qualitative step joint applied simultaneously. The quantitative data of the study was carried out with the 'pre-test-post-test control group' design from the real trial models. In this process, students' coaching-supported quantum learning approach in the science lessons teaching was investigated on the academic achievements and attitudes of the students. An experiment and a control group were set up in an unbiased manner. Here students' attitudes towards the course and their academic success are dependent variables, while the student coaching-supported quantum learning approach is an independent variable. Here, the answer was sought in order to determine whether the independent variables are effective on the dependent variable.

In the qualitative part of the study, the qualitative experimental design was followed using the action research method, which is a qualitative research method. The selection of this research approach is based on the quantum learning approach to be

implemented in the classroom within the scope of the seventh grade science course, and the effect of student coaching practices to be applied outside the classroom to the students' views on their usefulness, success and attitudes towards the course. In order to examine the effect of the student coaching on the students and to enable the student to discover himself / herself in the student coaching, the steps of the action research method under the qualitative experimental design using the qualitative experiment design were followed because of the intervention of the coach during the awareness formation. An action plan specific to each student was prepared. Thus, it was aimed to support the student coaching applied within the scope of qualitative experimental design action research with the quantum learning approach within quantitative experimental design.

The study was carried out on the seventh grade students of a middle school in the Western Black Sea region during the fall semester of the academic year 2017-2018. In the study, the experiment and control groups were constructed by using unbiased assignment cluster analysis using criteria sample. The obtained data were analyzed by using SPSS22 packet program and unbiased experimental method was applied according to the average. According to the results obtained, five groups were assigned according to K - Average Clustering analysis technique and 33 students were sampled. This number of people was found to be evenly distributed to the existing three seventh grade branches, and 11 subjects from 28 students from 7A class and 11 control subjects from 25 students from 7B classes formed the study group. Thus, the total number of students in the 11 experimental and control groups was 22.

The students' coaching-supported quantum learning approach was applied to the students by providing the validity and reliability of the science achievement test by the researcher for the numerical data to be used to examine the effects of the students on the achievements and attitudes towards the science course. In addition, science scales developed by Şener and Taş (2016) were used. The obtained data were analyzed with SPSS-22.0 packet program. Arithmetic mean, frequency, percent, standard deviation, Shapiro-Wilk, Mann Whitney U Test, Wilcoxon Signs Test scores were calculated in the analysis of the data.

In the qualitative part of the study, eleven people who constituted the experimental group constituted the study group where the individual coaching practices were carried out. A semi-structured interview form developed by the researcher with four faculty members in the collection of qualitative data and a "Success Circle" to reveal the student

achievement status in the coaching interviews and a "Representative Systems Test" used by Ekiz (2016) in the thesis study to reveal the learning styles . The obtained data were analyzed using NVIVO 8 Plus package program.

The following results were obtained:

The results of the science test course success test; it was observed that there was not a significant difference between the test group scores of the control group students who were taught based on the science course textbook and the experimental group students whose structure and characteristics of the substance were taught by the student coaching supported quantum learning approach.

According to the research findings, it was found that there was a meaningful difference in favor of the experimental group when there was no significant difference in favor of the control group when comparing the point averages in order to determine whether there was a meaningful difference between the student coaching supported quantum learning approach and the pretest and posttest scores of the experimental group . In this context, the student coaching-assisted quantum learning approach shows a significant effect on the structure and properties of the material. Consequences of science sciences attitude scale; According to the research findings, there was no statistically significant difference between the students 'coaching supported quantum learning approach and the point averages in order to determine whether there was a meaningful difference between experimental group students and control group students' attitudes towards science classroom attitude and posttest scores. However, the fact that the posttest scores are favorable for positivity suggests that the students 'coaching-assisted quantum learning approach and the teaching of the structure and properties of the substance have a significant effect on the students' structure and properties of the substance.

Conclusions on coaching interviews; students expressed that the study plan, the study techniques and the timeline studies, which were constructed individually, were seen as the most useful applications. They also stated that the applications and coaching negotiations are beneficial in helping students contribute to the success of the course, their attitudes towards the course, and their awareness of themselves. It also contributes to the development of positive attitudes towards the other courses and the students and it is understood from the opinions of the students that the course attendance increases due to the course study techniques they have learned.

The students who participated in the coaching interviews suggested that coach teachers should be in the schools, more frequent coaching interviews and interviews should be added to the curriculum.

Key Words: Science, Coaching, Student coaching, Quantum thinking, Quantum learning.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME.....	III
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
TABLolar LİSTESİ	XVII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIX
EKLER LİSTESİ.....	XXI
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlamalar.....	6
1.7.Kısaltmalar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. KURAMSAL ÇEVÇEVE	8
2.1.1.Fen Bilimleri Dersi	9
2.1.2. Fen Bilimleri Eğitim Programı	9
2.1.3. Fen Bilimleri Öğretim Yöntemleri	13
2.1.3.1. Düz Anlatım Yöntemi.....	13
2.1.3.2. Soru-Yanıt Yöntemi.....	14

2.1.3.3. Gösteri Yöntemi.....	14
2.1.3.4. Tartışma Yöntemi	14
2.1.3.5. Laboratuvar Yöntemi.....	15
2.2. Kuantum Öğrenme Yaklaşımı ve Fen Bilimleri Eğitimi.....	15
2.2.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Dayandığı Temeller.....	17
2.2.2. Kuantum Öğrenmede Akademik Beceriler	20
2.2.2.1. Not Alma Teknikleri.....	20
2.2.2.2. Zihin Haritası	20
2.2.2.3. Not AY Tekniği	21
2.2.3. Kuantum Öğrenmede Hafıza Teknikleri	22
2.2.3.1. Kuantum Okuma.....	23
2.2.4. Kuantum Öğrenme Döngüsü.....	24
2.3. Kuantum Öğrenme Düzeni.....	25
2.3.1. Temsil Sistemleri.....	25
2.3.2. Öğrenme Ortamı	26
2.4. Kuantum Öğrenme Yaklaşımı ve Fen Bilimleri Eğitimi.....	26
2.5. Koçluğun Temelleri ve Koçluk Kavramı	27
2.5.1. Koçluk İlkeleri.....	29
2.5.2. Koçluk Yaklaşımının Felsefesi.....	36
2.5.3. Mentörlük Danışmanlık ve Koçluk Arasındaki İlişki.....	36
2.6. Öğrenci Koçluğu Tanımı	42
2.6.1. Öğrenci Koçluğu Eylem Planı	44
2.6.1.1. Öğrenenle İlgili Faktörler	44
2.6.1.2. Öğrenme Yöntemleriyle İlgili Faktörler	46
2.6.1.3. Öğrenilecek Olanla İlgili Faktörler.....	46
2.6.2. Öğrenci Koçluğu Süreci Bileşenleri	48
2.6.2.1. Öğrenci Koçluğu Sürecinde İletişim	49

2.6.2.2. Öğrenci Koçluğu Sürecinde Hedef Belirleme	50
2.6.2.3. Öğrenci Koçluğu Sürecinde Değerlendirme.....	51
2.7. Öğrenci Koçluğu ve Kuantum Öğrenme İlişkisi	53
2.7.1. Kuantum Koçluk	54
2.7.2. Kuantum Koçluk İletişim ve Analiz Teknikleri	54
2.7.2.1. İlk İletişim.....	54
2.7.2.2. Dikkatle Dinlemek.....	55
2.7.2.3. Dikkatle Gözlemlemek	55
2.7.2.4. Temsil Sistemini Saptamak	56
2.7.2.5. Uyum Sağlamak.....	56
2.7.2.6. Alışkanlıkları ve Davranış Kalıplarını Fark Etmek	56
2.7.2.7. Değişim İhtiyacını ve İsteğini Belirlemek	57
2.7.2.8. Çelişkili Önergeleri Belirlemek.....	57
2.7.2.9. Güçlü Zayıf Yönlerini Belirlemek.....	57
2.7.3. İç Gözlem Dış Gözlem Tekniği.....	57
2.7.4. Zaman Çizgisi Çalışması	57
2.7.5. Sihirli Gözlük Tekniği	58
2.7.6. Swish Tekniği.....	58
2.8. Koçluk Mesleğinin Mevcut Durumu	58
2.9. İlgili Araştırmalar	58
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	58
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	66
YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırmanın Modeli	66
3.1.1. Nicel Desen	71
3.1.2. Nitel Desen	73

3.2. Çalışma Grubu.....	76
3.2.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	77
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	79
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	79
3.3.2. Fen Bilimleri Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	80
3.3.3. Fen Bilimleri Tutum Ölçeği Özellikleri	86
3.3.4. Nitel Veri Toplama Araçları.....	87
3.4. Nicel ve Nitel Verilerin Toplanması	87
3.4.1. Uygulama Öncesi Dönem.....	87
3.4.2. Uygulama Dönemi.....	89
3.4.2.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması.....	89
3.4.2.2. Öğrenci Koçluğunun Uygulanması	92
3.5. Nicel ve Nitel Verilerin Analizi.....	94
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	94
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	95
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	97
BULGULAR	97
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	97
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	97
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	98
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	99
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
4.7. Öğrenci Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	102
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	165
4.8.1. Faydalı Görülen Koçluk Uygulamalarına İlişkin Bulgular	166
4.8.2. Öğrenci Koçluğunun Faydalarına İlişkin Bulgular	169

4.8.3. Öğrenci Koçluğu Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	170
4.8.4. Öğrenci Koçluğu Uygulamalarının Öğrencilerin Günlük Yaşantıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	173
4.8.5. Öğrenci Koçluğu Uygulamalarının Ders Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	175
4.8.6. Öğrenci Koçluk Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri	176
BEŞİNCİ BÖLÜM	180
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	180
5.1. Tartışma	180
5.2. Sonuçlar	180
5.2.1. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırılması	184
5.3. Öneriler	185
KAYNAKÇA	187
ÖZ GEÇMİŞ	200
EKLER	201

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
No	No
2.1. Koçluk mentörlük ve danışmanlık.....	37
2.2. Koçluk ve mentörlük arasındaki farklar.....	40
3.1. Nicel ve nitel araştırmaların karşılaştırılması.....	66
3.2. Karma yöntem desen çeşitleri.....	69
3.3. Araştırma yaklaşımının simgesel görünümü.....	72
3.4. Eylem araştırmasının ana yöntemleri.....	75
3.5. Değişkenlerin kümelerdeki dağılımı.....	78
3.6. K-ortalamlar kümeleme analiz sonuçları.....	79
3.7. Örneklemin gruplara ve cinsiyete göre dağılımı.....	79
3.8. Uzman grubunun demografik özellikleri.....	80
3.9. Kazanımlar ve bilişsel alan düzeyleri.....	81
3.10. Pilot uygulama sonucu alt ve üst gruptaki öğrencilerin doğru cevap sayısına göre madde analizi.....	82
3.11. Madde ayırt edicilik indeksi değerleri.....	84
3.12. MYÖB testine ait istatistiksel sonuçlar.....	85
3.13. Fen bilimleri başarı testinin öntest sontest puanlarının grup değişkenine göre Shapiro-Wilk testi sonuçları.....	94
3.14. Fen bilimleri tutum ölçeği öntest sontest puanlarının grup değişkenine göre Shapiro-Wilk testi sonuçları.....	95
4.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri testi sontest puanları arası Mann Whitney U testi sonuçları.....	98
4.2. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	98
4.3. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	99
4.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutum ölçeği öntest puanları arası Mann Whitney U testi sonuçları.....	100
4.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutum ölçeği sontest puanları arası Mann Whitney U testi sonuçları.....	100

4.6. Deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	101
4.7. Kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	102



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1. Fen Bilimleri dersi öğretim programının genel amaçları.....	11
2.2. Zihin Haritası.....	21
2.3. Not AY tekniği.....	22
2.4. Kuantum okuma.....	24
2.5. Kuantum öğrenme döngüsü.....	25
2.6. Koçluk türleri.....	35
2.7. Koçluk ve mentörlük arasındaki ilişki.....	39
2.8. Yakınsal gelişim alanı.....	48
2.9. Koçluk süreci bileşenleri.....	48
2.10. Tek döngülü koçluk.....	52
2.11. Çift döngülü koçluk.....	53
2.12. Uluslararası koçluk federasyonu yetkinlikleri.....	54
3.1. Kuantum uygulamaları.....	90
3.2. Koçluk uygulamaları.....	92
4.1. E1 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	103
4.2. E1 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	104
4.3. E1 kodlu öğrenciye ait çalışma planı.....	106
4.4. E2 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	109
4.5. E2 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	110
4.6. E2 kodlu öğrenciye ait Not AY tekniği çalışması	112
4.7. E2 kodlu öğrenciye ait çalışma planı.....	113
4.8. Zaman çizgisi çalışması.....	113
4.9. E3 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	115
4.10. E3 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	116
4.11. E3 kodlu öğrenciye ait çalışma planı.....	118
4.12. Bütünsel karar verme tekniği.....	119
4.13. E4 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	121
4.14. E4 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	122
4.15. E5 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	126
4.16. E4 kodlu öğrenciye başarı çemberi.....	127

4.17. K1 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	132
4.18. K1 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	133
4.19. K1 kodlu öğrenciye ait çalışma planı.....	136
4.20. K2 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	138
4.21. K2 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	139
4.22. K3 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	142
4.23. K3 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	143
4.24. K4 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	147
4.25. K4 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	148
4.26. K4 kodlu öğrenciye ait yaşam çemberi.....	149
4.27. K4 kodlu öğrenciye ait çalışma planı.....	151
4.28. K5 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	153
4.29. K5 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	154
4.30. K6 kodlu öğrenciye ait eylem planı.....	159
4.31. K6 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi.....	160
4.32. K6 kodlu öğrenciye ait çalışma planı.....	162
4.33. K6 kodlu öğrenciye ait günlük örneği.....	163
4.34. K6 kodlu öğrenciye ait Not AY tekniği örneği.....	164
4.35. Koçluk uygulamalarından en faydalı bulunan uygulamalar.....	166
4.36. Öğrenci koçluğunun faydalarına ilişkin bulgular.....	168
4.37. Koçluk uygulamaları ile fark ettiklerine ilişkin bulgular.....	171
4.38. Koçluk uygulamaları ile yaşantılarında fark ettiklerine ilişkin bulgular.....	173
4.39. Koçluk süreci ile ilgili beklentilere ilişkin bulgular.....	177

EKLER LİSTESİ

EK	Sayfa
No	No
1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgeleri.....	201
2. Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi ile ilgili kazanımlar	205
3. Fen Bilimleri Tutum Ölçeği.....	206
4. Başarı Çemberi ve Temsil Sistemleri Testi.....	209
5. Ders planları.....	212
6. Veli izin belgesi.....	229
7. Maddenin yapısı ve özellikleri başarı testi.....	230
8. Koçluk meslek standardı.....	234
9. NLP eğitim sertifikası.....	235

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Günümüzde bireylerin bilimsel anlamda hayat boyu sürebilecek daha çok bilgi birikimine sahip olmaları, değişen ve gelişen toplumda hedeflediği şekilde yaşayabilmesi için gerekmektedir. Bireylerin ve özellikle toplumların günümüz dünyasında, gelişmekte olan ve gelişmiş birçok ülke kendi eğitim sistemlerini sorgulamaktadır. Bu nedenle bireyi ve toplumu doğrudan etkileyen eğitim süreçlerinde kişilerin eğitilmiş olmalarını sağlama adına eğitim sistemlerine büyük roller düşmektedir (Şentürk, 2008, 495).

Eğitimin amacı günümüz dünyasının gerektirdiği donanıma sahip, değişen teknolojiye ayak uydurabilen üretken ve günlük hayatında araştıran, öğrenebilen, birey yetiştirmektir. Fen bilimleri eğitimi bu noktada yeni yetişen nesiller için önem taşımaktadır. Çünkü eğitim programlarında yer alan fen bilimleri dersi öğrenciye bilimsel bilgi edinip anlama, araştırma ve keşfedebilme, zihin süreçlerini kullanarak tasarlama ve üretme, öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilme gibi temel beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Böylece fen bilimleri dersi kapsamında öğrenciye hayat boyu sürebilecek temel yeterlilikler verilebilir ve öğrenci günlük yaşamının içinde karşılaştığı durumları fark edip, fen bilimleri dersi konularına ait olay ve olguları anlamlandırabilir. Fen bilimleri dersi ile öğrenciler çevresinde, doğada meydana gelen olaylara karşı farkındalığı arttırılarak bir yaratma sürecine merak uyandırılabilir. Bu bireyler yaşadığı çevrede toplumsal sorunların çözümüne ilişkin sorumluluk hisseder ve analitik düşünerek yaratıcı, bireysel veya işbirliğine dayalı akıllı çözüm yolları üretebilirler. Ancak bu noktada öğrencilere hangi

yöntemlerle fen bilimleri eğitimi verilirse fen okuryazarı bireyler yetiştirilebilir sorusu karşımıza çıkmaktadır.

Fen bilimleri eğitiminde klasik yöntemlerin yanı sıra günümüzde yeni öğrenci merkezli anlayışla birlikte gelen aktif öğrenme yöntemleri de kullanılmaktadır. Bunlardan biri de temeli kuantum fiziğine dayanan kuantum öğrenme yaklaşımıdır. Kuantum öğrenme; beynin tamamını oluşturan sinir ağı örgüsünün kullanılıp bilginin anlamlandırılması için kullanılan yapıların bireysel olarak organize edilmesi ve bireyin bütün olarak kendini gerçekleştirmesidir (Çakmak, 2009, 152). Bu eğitim yaklaşımı sayesinde öğretici ile öğrenenlerin motivasyonlarının artması, okuma-yazma ve hayat boyu öğrenme gibi faydalar sağlanabilmektedir. Eğitim programlarında yer alan içerikleri öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerinin sağlaması amacı kuantum öğrenme yaklaşımını karşımıza çıkartmaktadır.

Kuantum öğrenme yaklaşımı kazandırdığı akademik ve öğrenmeyi öğrenme kapsamındaki becerileri yönüyle fen bilimleri eğitiminde kullanılabilecek önemli yaklaşımlardan biridir. Bu yolla öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olunabilir. Bu etkiyi ortaya çıkarmak amacıyla fen bilimleri dersinde kuantum öğrenme yaklaşımı kullanılarak yapılan öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencinin akademik başarısı, içinde bulunduğu öğretim kademesinde öğretilen dersin veya derslerin amacına ne kadar ulaşılabilirdiğinin kontrol edilmesi amacıyla yapılan ölçme değerlendirme sonucunda öğrencinin ilgili dersten veya derslerden aldığı notların ortalaması olarak tanımlanabilir (Onuk, 2007, 13) ve öğrencinin akademik başarısı başta kendisi olmak üzere akrabaları ve içinde yaşadığı toplum için de önemlidir. Çünkü bir toplumun gelişip kalkınmasında nitelikli insan gücünün ve akademik bakımdan başarılı insan gücünün en önemli etmen olduğu kabul edilmektedir. Öğrencinin akademik anlamda başarısızlık yaşaması onda hayal kırıklığı yaşatabildiği gibi okulu terk etme ve işe yaramazlık duygusunun gelişmesine sebep olabilmekte ayrıca nitelikli insan gücü potansiyelinin toplumun kalkınması için zamanında topluma kazanılmamasına sebep olmaktadır (Yıldırım, 2000, 167).

Öğrencinin akademik anlamda başarısına etki eden birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler aileden, öğrencinin kendisinden ve okulun yapısı ve işleyişinden kaynaklanan etmenler ve öğrenciden kaynaklanabilecek etmenler olarak sayabileceğimiz

öğrencinin zihinsel, duygusal, sosyal gelişim düzeyi, motivasyonu, ders çalışırken edindiği çalışma alışkanlıkları ve okulu hakkında algısı da akademik başarısına önemli düzeyde etki etmektedir (Razon, 1987, 17). Bu etmenler göz önünde bulundurulduğunda sadece fen bilimleri eğitiminde kullanılabilecek yöntemlerin değil öğrencilerin başarısızlıklarına neden olabilecek etkenlerinde araştırılması ve çözümlenmesi gerekmektedir. Bir öğrencinin derse karşı tutumu, kendi içinde yaşadığı duyguları, kaygıları, kendini keşfedememesi, hedeflerinin olmaması gibi birçok durumu eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle burada “öğrenci koçluğu” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci koçluğunda rehberlik ve mentörlükte olduğu gibi tecrübe aktarma ve yönlendirme olmadan öğrencinin kendisini keşfetmesini sağlayarak farkındalık oluşturmalarını destekleyen bir süreç izlenmektedir. Bu süreçte kuantum öğrenmenin temellerinde de var olan NLP teknikleri de işe koşularak koçluk uygulamalarının etkinliği artırılabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının Fen Bilimleri dersi öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisini araştırmak, öğrenci koçluğu uygulamalarının etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının uygulandığı fen bilimleri dersinde yapılan etkinliklerin ve ders dışında birebir yapılan öğrenci koçluğu görüşmeleri ve çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi ortaya konulmak istenmiştir.

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının Fen Bilimleri dersi öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkileri nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı yapılan deney grubu öğrencileri ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri konusunda öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı yapılan deney grubu öğrencileri ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle öğretim

yapılan kontrol grubu öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri konusunda son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı yapılan deney grubu öğrencileri ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri konusunda ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı yapılan deney grubu öğrencileri ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine yönelik tutumlarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı yapılan deney grubu öğrencileri ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine yönelik tutumlarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı yapılan deney grubu öğrencileri ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine yönelik tutumlarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Öğrenci koçluğu uygulamalarıyla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim sisteminde öğrenim gören bireylerin ders içinde anlama, öğrenme ve başarılarının nasıl artırılabilceği tartışılırken birçok ülkede uygulanan ve Türkiye de son on yıldır ortaya çıkan koçluk uygulamalarının eğitimde de önemi artmaktadır (Özgür Yazır, 2015, 9) Özellikle öğrenci koçluğu, uygulamalarıyla bir öğrenme modeli olan kuantum öğrenmenin birçok noktada örtüşmesiyle “kuantum koçluk” kavramı ortaya çıkarmaktadır. Kuantum koçlar hem koçluk sıfatlarını hem NLP (neuro linguistic programming) tekniklerinin özelliklerini taşır (Efeçinar, 2013, 22). Bu noktada öğrenci koçluğu uygulamalı kuantum öğrenme yaklaşımının eğitim programları içinde öğrencilerin başarılarına ve derse karşı tutumlarına olan etkisi araştırılması gerekli olan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe ve İngilizce alan yazında yapılan çalışmalarda koçluk uygulamaları başta işletmelerde olmak üzere, kamu yönetiminde, tıp, sağlık ve birçok alanda sağladığı faydalar olduğu gibi eğitim alanında da muhatabı olan öğrenciye çok yönlü faydalar sağlayabileceği söylenebilir. Bu nedenle başta öğrencide farkındalık oluşturmak ve buna bağlı olarak performans artışı sağlayarak derslerinde başarı sağlamaları açısından, öğrenci koçluğunu üzerinde durup çalışılması gereken önemli bir yöntem olarak göstermek mümkündür. Koçluk ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde koçluk uygulamalarına olan ilginin son yıllarda arttığı ve koçluk uygulamaları ile ilgili çalışmalarda özellikle işletme anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının nicelik olarak önde olduğu görülmektedir. Ancak, eğitim alanında öğrenci koçluğu ile ilgili çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu ve bu çalışmalarda da kullanılan eğitim modeli ile birlikte bilişsel koçluk yöntemlerinin etkileri üzerine çalışıldığı görülmektedir. Alan yazında öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının eğitim programları çerçevesinde yapılan uygulamalarına rastlanmamıştır.

Bu çalışma ile tüm dünyada ve Türkiye’de gün geçtikçe önemi artan ve öğrencilerin akademik anlamda başarısına ve derslere karşı tutumuna olumlu yönde katkı sağlayıp etki eden öğrenci koçluğu ile desteklenmiş kuantum öğrenme yaklaşımının 7.sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan koçluk uygulamaları ile öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde nasıl bir rol oynadığının ortaya konulması gerekli olduğu düşünülerek alanyazına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda öğrenci koçluğu ile desteklenmiş kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki başarısına ve derse karşı tutumlarına etkisi incelenmiş ve böyle bir araştırmayla alan yazına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

1. Öğrencilerin maddenin yapısı ve özellikleri başarı testi öntest, sontest puanları gerçek başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
2. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Tutum testi öntest, sontest puanları gerçek tutum düzeylerini yansıtmaktadır.
3. Deney ve kontrol gruplarında deneysel işlem süresince, bağımlı değişkenleri etkileyen değişkenlerin etkilerinin aynı olduğu varsayılmıştır.

4. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde ele alınan ölçütler yeterlidir
5. Kontrol grubunda uygulamayı yürüten sınıf branş öğretmenin Fen Bilimleri Eğitim Programındaki etkinlikleri aynen uyguladığı varsayılmıştır.
6. Araştırmada kullanılacak veri toplama aracında yer alan sorular amaçlanan verileri toplamaya uygun niteliktedir.
7. Görüşme yapılacak öğrenciler koçluk uygulamalarındaki sorulara samimi ve içten cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma

1. 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz bölgesinde bir ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinden deney grubunda 11 ve kontrol grubunda 11 olmak üzere toplam 22 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Fen Bilimleri dersi içinde bir ünite kapsamında sınırlandırılmıştır.
3. Uygulama haftada iki ders saati olmak üzere kuantum öğrenme yaklaşımıyla hazırlanmış ders planları ile yedi haftalık deneysel uygulama ile sınırlıdır.
4. Uygulama deney grubundaki her öğrenciyle bire bir olmak üzere haftada bir saatlik öğrenci koçluğu görüşmeleriyle sınırlıdır.
5. Deney grubunda uygulanan öğrenci koçluğu ve kuantum öğrenme yöntemleriyle sınırlıdır.
6. Deney ve kontrol grubunda dersi yürüten öğretmenlerin farklı olması ile sınırlıdır.
7. Çalışma gruplarından toplanan nicel ve nitel verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlamalar

Koç: Bireyi direkt yönlendirmek yerine, ona sorular sorarak cevapları kendisinin bulmasına ve yaşamında istediği sonuçları elde etmesine yardım eden kişidir.

Koçluk: istenen performansa ulaşmak için, koç (coach) ve danışan (coachee) arasında kurulan planlı bir gelişim ilişkisidir.

Kuantum öğrenme: kuantum fiziğinin bulgu ve varsayımlarından yola çıkarak bireyin bir bütün olarak kendini gerçekleştirmesini hedeflemektedir.

Mentörlük: deneyimli ve konusunda uzman bir kişinin (mentor) bilgi ve deneyimini, diğer bir kişiye aktardığı ve ona örnek olduğu öğrenme ve gelişim ilişkisidir.

1.7. Kısaltmalar

ÇASGEM: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi

ICF: Uluslar Arası Koçluk Federasyonu

IQC: Uluslararası Kuantum Koçluk

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NLP: Neuro Linguistic Programing (Beyin Dili Programlama)

OECD: Ekonomik Kalkınma İşbirliği Örgütü

QCF: Kuantum Koçluk Federasyonu

TDK: Türk Dil Kurumu

TTK: Talim Terbiye Kurulu

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal kısmına kaynaklık edeceği düşünülen ilgili literatür taraması sunulmuştur. Talim Terbiye Kurulu 7.sınıf Fen Bilimleri eğitim programı incelenmiş, kuantum öğrenme yaklaşımı ve uygulama süreci, koçluk ve öğrenci koçluğu açıklanarak uygulama süreci anlatılmış, kuantum öğrenmenin ve öğrenci koçluğunun faydaları, kazandırdığı beceriler karşılaştırmalı olarak açıklanarak kuantum öğrenme ile öğrenci koçluğu arasındaki ilişki kuramsal çerçevede ele alınmıştır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim insanların ve yaşadıkları toplumların gelişmesinde en büyük etki mekanizmasıdır. Eğitimin en önemli görevi, toplumsal gelişmenin kaynağı olacak, dünü bugünü ve yarını anlayıp yorumlayabilecek bireylerin, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte yetiştirmesidir (Ay, 2010, 2). Günümüzde içinde bulunduğumuz eğitim sistemleri, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmak yerine onlara bilgiye erişebilecekleri yollara ulaşma becerileri kazandırmaya çalışmalıdır. Bu manada eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimler, yeni bilgiler ve dünyada meydana gelen teknolojik gelişmeler fen bilimleri öğretimine de etki etmektedir. Toplumların gelişmesi ve yaşam standartlarının artması, fen bilimlerindeki gelişmelerle gerçekleşme fırsatı bulmaktadır. Ülkemizde eğitim sistemimize değerlendirme açısından bakılırsa öğrencilerin başarılı olup olmadıkları sınavlar aracılığıyla ortaya konmakta ve bu sınavlar öğrencinin bilgisini ölçerken bireysel olarak kişilik özellikleri ve derslere uyum becerilerini de ölçmektedir (Özgür Yazır, 2015, 11). İlköğretim ikinci kademesinde bulunan öğrencilerin başarılı olmaları beklenen derslerden biride Fen Bilimleri dersi.

2.1.1. Fen Bilimleri Dersi

Fen Bilimleri, ilgi alanı olan doğayı ve doğada meydana gelen olayları inceleme ve başkaları tarafından gün yüzüne çıkarılmamış olayları anlayabilme çabası olarak ifade edilebilir ki bu açıdan Fen Bilimleri dersi olgu, kavram, ilke ve genellemeler, kuram ve doğa kanunlarından oluştuğu söylenebilir. Bu nedenle Fen Bilimleri dersi diğer dersleri vücuda getiren temel bir derstir denebilir (Kaptan, Korkmaz, 2001; 1). Bu anlamda Fen Bilimleri dersinin, fen okuryazarlığı, zihin ve el becerileri geliştirmek ve fen ve teknoloji alanlarının da uygulanacak mesleki eğitime temel atmak şeklinde amaçları bulunmaktadır. Kaptan ve Korkmaz (2001; 1)'e göre Fen Bilimleri dersinde öğrencilere temelde şu beceriler kazandırılmalıdır;

1. Bilimsel anlamda bilgi bilme ve bunu anlama,
2. Araştırıp keşfedebilme,
3. Öğrendiklerini zihinde tasarlama ve yaratma,
4. Duygusal anlamda değer verme; derse okula öğretmene ve kendine karşı pozitif tutum sergileme,
5. Öğrendiklerini günlük hayatta kullanma ve uygulama gibi beceriler kazandırılmalıdır.

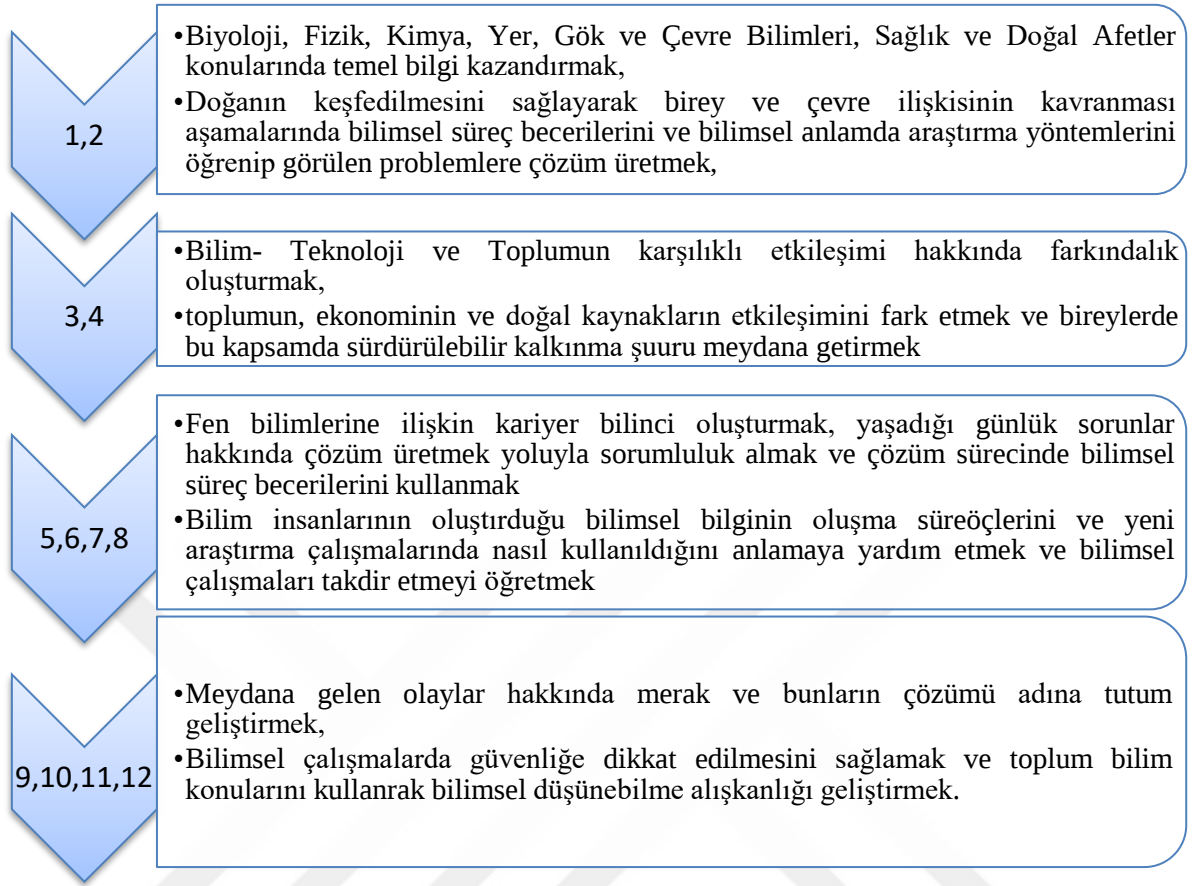
Böylece fen bilimleri dersi kapsamında öğrenciye hayat boyu sürebilecek temel yeterlilikler verilebilir ve öğrenci günlük yaşamının içinde karşılaştığı durumları fark edip, fen bilimleri dersi konularına ait olay ve olguları anlamlandırabilir.

2.1.2 Fen Bilimleri Eğitim Programı

En genel manada Fen Bilimleri eğitimi, Piaget'e göre 06-14 yaş aralığında 06-11 yaş sonrası 11-14 yaşta somut düşüncelerden daha çok soyut düşüncelere ulaşma döneminde (Doğan, 2007, 164) olan öğrencilerin çevresinde bulunan çeşitli zenginliklerin eğitimidir. Bu manada Fen Bilimleri eğitimi öğrencinin gelişim düzeyini de göz önünde bulundurarak, öğrencinin alakaları doğrultusunda ihtiyaçlarını, isteklerini çevresindeki ihtiyaçları da dikkat

olarak uygun teknik ve yöntemlerle yapılması gerekli olan somut manada bir eğitimidir (Gürdal, 1988, 34-49).

Fen Bilimleri eğitimi kapsamında Fen Bilimleri dersi öğretim programının TTK (2013, 3)'e göre hedefi; “tüm öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmek”tir. Araştıracı, öğrenirken sorgulayan, karar verirken etkin olabilen, problem çözebilen ve kendine güvenen, işbirliği yapabilen, işbirliğinde diğerleriyle etkili bir iletişim kurabilen, yaşam boyu öğrenen yetişmiş fen okuryazarı bireyler; teknolojik gelişmelerin çevre ve fen bilimleri ile olan ilişkisine ve fen bilimleri dersi kapsamında olması gereken bilgi, beceri, algı ve bir takım değerlere sahiptirler. Bu bireyler yaşadığı çevrede toplumsal sorunların çözümüne ilişkin sorumluluk hisseder ve analitik düşünerek yaratıcı, bireysel veya işbirliğine dayalı akıllı çözüm yolları üretebilirler. Bunlara ek olarak fen okuryazarı bireyler bilgiyi araştırmasını bilir ve bilgiyi sorgulayarak zaman içerisinde değişebileceğini bilirler. Bunun yanı sıra öğrendiklerinin zihinde işleme süreçlerinde bireyin yaşadığı toplumun kültürüne ait değerlerin, inançların etkili olduğunun farkında olur ve sosyal ve teknolojik anlamda meydana gelen dönüşüm süreçlerindeki değişimlerin fen bilimleri ve doğal çevre ile olan ilişkisini fark eder ve fen bilimleri ile ilişkili olan mesleklerin toplumsal bir takım problemlerin çözümünde etkili olabileceğini kavrarlar (TTK, 2013, 3). Bu doğrultuda Fen bilimleri dersi öğretim programının genel amaçları 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2 maddesine göre şöyledir;



Şekil 2.1: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları

Şekil 2.1 incelendiğinde Fen Bilimleri dersi öğretim programında öğretme öğrenme kuram ve yaklaşımları bakımından bütüncül bir bakış açısıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğrenme süreçlerinde bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaya ve sürece aktif katılımına olanak sağlayan araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme stratejilerinin (TTK, 2013, 5) benimsenmesinin gerektiği görülmektedir. Bu anlamda Fen Bilimleri eğitim öğretiminde amaç öncelikle öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneği kazanması olmalıdır (Aktepe ve Aktepe, 2009, 71).

Etkili bir eğitim sisteminde önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencide meydana gelen değişiklikler ile o sistemin verimliliği ölçülebilir. Eğitimin amaçlara ulaşma ölçüsü öğrencilerin zihinlerindeki öğrenme şemalarının gelişmesine ve öğrenme seviyelerinin de ilerlemesine olanak sağlar ancak bu etkili bir öğrenme ve öğretme süreciyle mümkündür. İçerisinde olan öğrencilerle alakalı olan “öğrenme” ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan ve öğrenme ortamını uyarıcılar yönüyle şematize eden “öğretme”

bu süreci oluşturan iki boyuttur (Öztürk, 1999, 1). Bu boyutlardan öğrenme, öğrencilerin pasif olduğu ve öğrenileceklerin direkt öğrencilere aktarıldığı bir yol olmayıp onların katılımlarını ve uygulamalarına olanak sağlayan öğrenerek kendi yaşantılarını şekillendirdiği bir eylemdir. Bu nedenle (Lubbers, Gorcyca, 1997, 67-80)'e göre öğrenme boyutuyla öğrencilerin konuşmasına, tartışmasına, araştırma ve problem çözmesine olanak sağlayan etkinliklere yer verilmelidir.

Öğrenme öğretmenler ile öğrencilerin beraber gerçekleştireceği bir eylemdir (Pinkerton, 1994; Akt., Hançer, Şensoy, Yıldırım, 2003; 83). Öğretim kademelerinde zorlanılan Fen Bilimleri dersindeki zorlukları aşmak ve dersin öğrenciler açısından daha zevkli hale getirilmesi için öğretmenlerin, öğrenme-öğretme stratejileri ve öğrenme yöntemleri hakkında gerekli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öte yandan bu stratejileri mükemmel şekilde uygulamaları gerekmektedir. Aynı sınıftaki öğrencilerin; kabiliyetleri, gelişimleri ilgi ve alakaları birbirine göre bireysel farklılık gösterebilir (Hançer, Şensoy, Yıldırım, 2003; 84). Bilişsel öğrenme anlayışları; öğrencinin bilgiyi öğrenme sürecini yönetme, bilgiyi işleme ve bu dönemde kullanılan bilişsel stratejiler ve öğrencinin bilgiyi yapılandırması gibi kişisel özelliklerini irdelemiş ve bu özelliklerde bireysel farklılıklar olduğunu gösterdiği gözlenmiştir. Öğrencilerin, sahip oldukları bu öğrenme stillerine uygun öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi yapılan öğretime karşı olumlu tutum, kendinden farklı özellikte olanı kabullenme, akademik başarıda artış, sınıf içi davranış ve disiplin konusunda olumlu yönde artış ve ev ödevlerini yerine getirmede içten gelen disiplinde artış olmasına olanak sağlamıştır (Veznedaroğlu, Özgür, 2005; 3).

Okullarda okutulan dersler adına geliştirilen eğitim programlarının belirlenen amaçlara ulaşip hedeflerin gerçekleşmesi için eğitim programlarında temel oluşturan öğrenme kuramları ve stratejileri ve bu yöntem-stratejilerle uyumlu olan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından ders içinde işe koşulması önemli bir yere sahiptir (Demirel, 1999, 153). Bu noktadan hareketle öğretim yöntem ve teknikleri; öğrenmeyi en etkili ve verimli olarak sağlayabilmek için öğrencilerde öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenler ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklar (Senemoğlu, 2013; 428).

Fen Bilimleri dersi eğitiminde de fen öğretim programında da belirtilen hedefleri gerçekleştirebilmenin en basit yolu doğru zamanda seçilen öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasıdır. Doğru bir şekilde kullanılan öğretim yöntem-teknikleri, öğrenciye sunulan

uygun öğrenme süresi ve olanak tanınan tüm öğrencilerin öğretilenleri öğrenebileceği kavranmalı ve bu yönde harekete geçilmelidir (Çelikkaya, Kuş; 2009; 324). Aksi halde öğrencilerin konuları öğrenmesi, anlamlandırması, kavraması ve fen bilimleri dersi kapsamındaki temel becerileri kazanması zorlaşacağı ya da mümkün olmayacağı söylenebilir.

2.1.3 Fen Bilimleri Öğretim Yöntemleri

Eğitim aracılığıyla öğrencilerde kazanılması istenen davranışın nasıl meydana getirileceği sorusu, öğretimde yöntem konusuyla cevap bulmaktadır. Öğretim yöntemleri, başlıca öğretim teknikleri ve araç gereçleri kullanılarak sınıf ortamında öğrenen ile öğretene arasında belli bir plan dahilinde etkinliklerin düzenlenmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Bir öğretim yönteminin seçiminde birçok etmen göz önünde bulundurulur ki bunlar amaçlar, ilgili konunun özelliği, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, süre ve fiziksel anlamda imkanlar ve maliyettir. Fen Bilimleri eğitiminde öğretim yöntemlerini öğretmen ve öğrenci merkezli olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür. Bunlardan düz anlatım, soru-yanıt ve gösteri yöntemleri öğretmen merkezli öğretim yöntemi grubunda iken tartışma, laboratuvar, proje, ders gezileri ve beyin fırtınası yöntemleri ise öğrenci merkezli öğretim yöntemi grubuna dahil edilmektedir (Yaşar, 1998; 78). Bu yöntemleri tek tek açarak ele almak konuya açıklık getirecektir.

2.1.3.1. Düz anlatım Yöntemi

Oldukça eski ve çok kullanılan bir yöntem olan düz anlatım direkt öğrenim stratejisi içerisinde yer alır. Öğretmen merkezli bir yöntemdir ve öğrencilerin sadece dinleyip not aldığı için pasif olduğu ve yanlış kullanıldığı için etkisiz bir yöntem olarak bilinmektedir. Bu yöntemde anlatım, konuşmacının bir konu hakkında açıklama yaparken onu dinleyenlerin de not alması ya da sadece dinlemesi durumlarını içerir, (Şahin, Güven, 2016, 51)'e göre ders sürecinin erken bitmesi kaçınılmazdır. Etkisiz bir yöntem olarak nitelense de bilişsel alan içerisinde yer alan bilgiyi, duyuşsal alandaki alma ve tepkide bulunma ve devinişsel alandaki uyarılma basamağına ait davranışlar öğrencilere edindirilebilir (Akpınar, 2012; 217).

Düz anlatım yönteminin avantajlarına bakıldığında özellikle öğrencinin kendi başına ulaşamayacağı bilgilerin verilmesinde, öğrencilerin derse güdülenmesinde, öğrencilerin

bilgi edinmesinde ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı noktaların izah edilmesi yönüyle diğer yöntemlerden daha avantajlıdır. Hatta öğrencilerin bilgi edinmesi yönüyle tartışma yönteminden daha iyidir de denebilir. Sayıca fazla kişiye bir kişinin sunum yapması yönüyle ekonomiktir. Kaliteli bir sunum bilginin düzenli bir şekilde öğrenciye sunulması olanağı tanır. Kısacası yeni bir konunun öğretilmesinde, öğrencilere düzenli olarak bilgi kazandırmada düz anlatım vazgeçilmez bir yöntemdir. Uzun tekrarların olması sebebiyle sıkıcı olması ve tutum ile psiko motor becerilerin kazandırılması yönüyle yetersiz kalması bu yöntemin sınırlılıkları içerisinde (Akpınar, 2012; 218).

2.1.3.2. Soru- Yanıt Yöntemi

Öğreticinin daha önceden sözlü olarak yönelteceği ve önceden hazırladığı soruların öğrenenler tarafından yanıtlanması şeklinde işleyen bir yöntemdir. Öğretmenin öğrencilere soracağı soruların çeşidi bu yöntemde kalitesini meydana getirecektir. Öğretmenler öğrencilere bazen tek yanıt olana kapalı uçlu sorular sorarken bazen de öğrencilerin problem çözebilme kabiliyetlerini geliştirici açık uçlu sorularda sorabilmektedir ki bu yöntemi kullanmak isteyen öğretmen öğretim sürecinde bu iki tür soruya da yer vermelidir (Yaşar, 1998; 69).

2.1.3.3. Gösteri Yöntemi (Direct Method)

En çok kullanılan yöntemlerden biri olan fen eğitiminde gösteri yöntemiyle bilimsel genellemelerin öğretilmesi amaçlanır ve bu doğrultuda, öğretim sürecinde çeşitli araç gereklere yardımıyla, sınıf içi öğrencilere gösteriler yapılarak öğrencinin ilgili konuya dikkatinin canlı tutulmasına çalışılır; bu gösteriler canlı olabilmekle birlikte resimler kullanılarak görsel sunumlar yoluyla da yapılabilir (Yaşar, 1998; 70).

Fen bilimleri eğitiminde öğrenci merkezli öğretim yöntemleri onların sürece katıldığı ve çeşitli sorumluluklar üstlendiği yöntemlerdendir. Bu yöntemlerde öğretmen ders ortamını düzenleyici olarak, süreçte öğrencilere danışmanlık türü davranışlarda bulunur.

2.1.3.4. Tartışma Yöntemi

Öğrencinin sürece katılımına olanak sağlayacak ve aktif öğrenmeyi meydana getirecek olan yöntemlerden biri olan ve grup veya sınıf tartışması olmak üzere ikiye ayrılan tartışma yöntemine geniş kapsamlı soru-cevap yöntemi de denilebilir. Sınıf içerisinde bilimsel

anlamda yapılan tartışma, işbirliğine dayalı uygulamalar ve böylece bilimin doğasının kavranması fen öğreniminde etkili bir yaklaşımdır (Eichinger vd., 1991, Akt., Uluçınar Sağır, Kılıç 2013, 308).

Burada öğretmen fen bilimleri dersi için; tartışılacak ilgili konu ile alakalı sorular belirler ve soruları sırasıyla teker teker yöneltmek sınıftaki öğrencilerini görüşlerini alır ancak konu güncel değilse gerekli ön bilgilendirmelerin sağlanması için yeterli kaynaklar öğrencilere önceden verilir, eğer konu güncel ise öğrenciler gerekli ön bilgilere hazır durumda olacaklarından buna gerek yoktur. Tartışma sürecinde öğrencilerin de işin içinde, soru sormaları teşvik edilir ve öğretmenin sorduğu sorulara gelen öğrenci cevaplarından önemli noktalar tahtaya not edilerek yanlış anlaşılan noktalara öğretmen vurgu yaparak hem öğrenme kolaylaştırılır hem de bu yöntemle öğrenme kalıcı hale getirilmiş olabilir.

2.1.3.5. Laboratuvar Yöntemi

Teorik olarak edinilen bilgilerin öğrenciler tarafından deneyler yapılarak öğrenilmesi yöntemidir. Böylece öğrenciler deneyler yaparak fen bilimleri dersinde fen bilimi konularına dair davranışlar kazanırlar (Karamustafaoğlu, Bayar, Kaya, 2014, 6).

Alışlagelmiş, öğretmen merkezli eğitim yaklaşımlarının toplumun beklentilerini karşılayacak birey yetiştirilmesinde zayıf kaldığı görülmektedir (Acat, Acat, 2010, 350). Bu sebeple eğitimde yeni modeller arayışına girilmiştir. Bu modellerden biri de kuantum öğrenme yaklaşımıdır.

2.2. Kuantum Öğrenme Yaklaşımı ve Fen Bilimleri Eğitimi

Teknolojik anlamda gelişmelerin hız kazandığı günümüzde fen eğitiminden beklentileri de değiştirmiş ve eğitim programlarında yer alan içeriklerin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlaması amacı ortaya çıkmıştır (Acat, Ay, 2010, 351). Bu durumlar gözetildiğinde Ay (2010, 352) ve Hanbay (2009, 17-27)'a göre öğrenmeyi öğrenme modeli olan kuantum öğrenme yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır. Fen Bilimleri eğitiminde kullanılan tüm bu yöntemlerden de anlaşılacağı gibi sınıfta öğretim süreçlerinde fiziksel, duyuşsal ve bilişsel araçların kullanılması daha etkili bir öğretim için yarar sağlayacaktır. Bu manada Vella (2002, 75)'ya göre diyalogun öğretimi olarak tanımladığı kuantum öğrenme yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır buna göre yaklaşımın 50 ilkesinden biri

olan ğretim için fiziksel, duyuşsal ve bilişsel araçların kullanılması gerekliliği bize kuantum öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersi için etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir.

Kuantum kelimesi çoğunlukla fizik bilimi ile bilinmekte ve bu kelime küçük enerji paketleri olarak adlandırılmaktadır (Avery, 1997;791). İlk olarak 1900 yıllarında Planck'ın sunduğu, dizi olasılıklar üzerine inşa edilmiş bu teoriyi anlayabilmek için kesinlik ve gerçeklik gibi birçok konu bir kenara bırakmalıdır. Bu teorinin yaşamımızda kendine özgü kuralları olduğu gibi önemli buluşlarından biri Heisenberg tarafından bulunan belirsizliktir ilkesidir buna göre; maddenin mikro boyutta bir parçacığın aynı zamanda konum ve momentumu tespit edilemez (Demir, 2006; 3). Bir başka kavram dalga/parçacık dualitesidir. Buna göre ise ışığın dalga veya parçacık olma durumunun belirsizliği söz konusudur ve bu durum sadece gözlemcinin yaptığı gözlemlere göre yanıtlandırılabilir. Başka önemli bir kavram da olasılıktır yani bir madde parçacığının uzaysal alanda yerinin tespiti ancak olasılıkla belirlenebilir, kesin koordinatlar söz konusu olamaz (Kuantum Teorisi, 2005;Akt., Demir, 2006, 3).

Belirsizlik olgusunun fizik biliminde etkili olması ve olayların da gözlemci kişinin mevcut durumuna göre değişebilmesi belirsizlik kavramının sosyal bilimler alanında da geçerli olabileceğini düşündürmüştür. Bu nedenle eğitim programlarının kendi içinde değişmez bilgileri aktarmadan ziyade bilginin ne zaman geçerli olduğu ve nasıl kullanılabileceğini öğretmesinin daha çok amaca hizmet edeceği söylenebilir. Bu anlamda kuantum öğrenme; beynin tamamını oluşturan sinir ağı örgüsünün kullanılıp bilginin anlamlandırılması için kullanılan yapıların bireysel olarak organize edilmesi ve bireyin bütün olarak kendini gerçekleştirmesidir (akmak, 2009, 152). Bu eğitim yaklaşımı sayesinde öğretici ile öğrenenlerin motivasyonlarının artması, okuma-yazma ve hayat boyu öğrenme gibi faydalar sağlanabilmektedir.

Kuantum fiziği, bireye fiziksel anlamda maddenin enerjiye dönüştüğü fikrini verir ve atom altı parçacıkların hızlıca hareket etmekte olan enerji parçacıkları olduğunu ve hatta bu parçacıkların düşüncemizin yaydığı enerjiye cevap verdiğini işaret eder böylece bu atom altı parçacık alanını gözlemleyen ve kişi ve gözlemlenen parçanın birbirinden kopuk olmayan şeyler olduğu görülür ve düşünce ile enerji, gözlemci ve gözlemlenen, i ve dış ayrımları yok olur (Güllü, 2010, 6). Bu anlamda kuantum alanında bir noktada ortaya koyduğunuz etki bütününü de etkiler ve siz bir şey düşündüğünüzde bu durumdan tüm düşünce alanınız

etkilenir. Bu becerilerin eğitim yoluyla bireylere kazandırılması günümüz dünyasında toplumların ayakta kalabilmesi adına önemlidir bu manada kuantum öğrenmenin paradigması olan bakış açılarının kazanılması gerekmektedir bunlar (Demirel, Arseven, Konaş, Yalın, Turan, Ayvaz, 2004, 2-3)'e göre bunlar;

-Doğal olayların olduğu gibi toplumsal olayların da bir tek nedeni yoktur, sürekli değişimin olmasından dolayı olaylara ve olgulara dair bilgilerde değişebilmektedir (Belirsizlik ilkesi),

-Her olay ve olgu için aynı yöntem kullanılamaz

-Her şey birbiri ile ilişkilidir,

-Bir durumun varlığı tüm çevresiyle ilintilidir (bağlamsallık),

-Her olay ve olgu meydana geldiği ortama göre değerlendirmelidir,

-Olasılıklar bilinebilir fakat kesin olarak sonuçlar bilinemez,

-Yanlış olanlar elenerek doğrular bulunabilir ve doğru bulunduğu andan hiçbir zaman emin olunmaz (Hanbay, 2009, 19). Eğitime yansımaya bakıldığında, öğrenciler birbirinden farklı biçimde düşünebilir, meydana gelen bu farklı düşünceler desteklenmeli ve öğrenciler kendilerini ifade edebilmeleri için cesaretlendirilmelidir (Demirel, Arseven, Konaş, Yalın, Turan, Ayvaz, 2004). Kuantum paradigması da birey merkezlidir ve bireyin öğrenme süreçlerinde aktif katılımı söz konusudur. Eğitim sürecinde, öğrencinin öğrendiklerini yordamasına ve zihninde yapılandırmasına imkan sağlanmalıdır. Öğrenilen bilgi daima eksik kalacağından öğrencilere öğrendiklerini bilimsel anlamda sorgulama becerisi kazandırmak için araştırma ve incelemeye sevk edecek ortamlar hazırlanmalı ve öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırılmalıdır (Demirel, vd., 2004). Bu tür özellikler bireylerin aktif olarak öğrenme sürecine katıldıkları yaklaşım ve modellerle kazandırılabilir.

2.2.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Dayandığı Temeller

Kuantum öğrenme, sayılan bu değişkenleri göz önünde bulunduran ve öğrenci merkezli olan, öğrencinin eğitim süreci içerisinde aktif katılımına olanak sağlayan ve öğrencilerin keyif alarak daha az enerji harcayarak öğrendikleri bir öğrenme yöntemidir ve

(Demir, Gedikoğlu, 2007, 2)’e göre öğrenmeyi öğrenme ve yaşamboyu öğrenme kavramlarını etkin olarak kullanan bir yaklaşımdır. Kuantum öğrenme anlamlı bilginin meydana gelmesi için beyindeki sinir sistemini olduğu gibi kullanır ve zihinsel yapıları bireye özgü bir şekilde bir arada tutar (Vella, 2002). Kuantum öğrenme yaklaşımı NLP, Çoklu Zeka, Holistik Eğitim, Beyin Temelli Öğrenme ve Yaratıcı Düşünme gibi kuramlarla ilişkilidir (Aytan, 2016, 535). Kuantum öğrenme yaklaşımı çerçevesinde kullanılan teknikler her yaş grubu ve farklı temsil sistemleri olan öğrencilerde uygulanması uygundur ve kuantum öğretimin dayanak noktaları Dr. Lozanov’un “Suggestopedia”, “Hızlandırılmış Öğrenme” ve NLP çalışmalarıdır. (Deporter, Hermacki, 1992, 14). Suggestopedia; insan beyninin çalışma mekanizmasını ve nasıl öğrendiğini temel alır 1970 yılında Georgi Lazanov tarafından geliştirilmiştir (Walsh, 2002, 18). Bu öğrenmenin uygulanmasında öğrenme ortamının aydınlık ve renkli olması, müzik ile zenginleştirilmiş, uyanık zihin, olumlu beklentiler ve rahat bir sınıf ortamı olması önemlidir ayrıca hızlandırılmış öğrenme; hafızayı güçlü tutan, beynin tüm kısımlarını çalıştıran öğrencilerin çeşitli öğrenme stil ve ihtiyaçlarını karşılayan bir yaklaşımdır (Minewiser, 2000, 13-14). Hızlandırılmış Öğrenme; farklı öğrenme tipindeki öğrencilerde hafızaları güçlendiren ve ihtiyaçları karşılamaya yönelik bütüncül bir yaklaşımdır (Walsh, 2002, 16) ve beynin tüm bölümlerini etkiler ve öğrenilenlerin ve bunların zihinde kalmalarını artırır (Demir, 2006, 39).

NLP ise, gelişim gösterdiği 1970 yıllarının başında o dönemin davranışçı psikolojisi, eylem ve reaksiyon, etki tepki ve çevreyle karşılıklı etkileşim üzerine kuruldu. Burada eksik olduğu açık olan nokta ise “nasıl” kısmı olan beceri boyutuydu NLP uygulama süreçleriyle bu boşluğu doldurdu ve NLP’nin konusunu da öznel deneyimlerin sistematik doğası oluşturmuştur (Açmaz, 2016, 11). NLP yaratıcıları olan John Grinder ve Richard Bandler, insan zekasını incelerken, bilimsel deneylerin laboratuvarında aynen tekrarlandığında aynı sonuçları alıyorsa insanların deneyimlerinin de aynen tekrarlanabilir sistematiği olabilir fikrinden yola çıkarak NLP’yi keşfettiler ve temelde başarılı kişiyi modellemek mükemmelliğe götürür düşüncesi yer almaktadır (Açmaz, 2016, 12). Bunun yanında NLP’yi açıklayan en somut örnek, kişinin sabah altıda uyanmak üzere saatini kurmasına rağmen saatin çalmasından hemen önce kendiliğinden uyanmasıdır, burada kişi bir bakıma beynini programlamıştır dolayısıyla kişinin biyolojik saati devreye girmiştir (Açmaz, 2016, 11). Tüm bu yöntemlerin dayanak noktaları şu şekildedir; her birey öğrenebilir fakat öğrenmeyi

farklı yollarla yapabilir ve aktif, katılımlı eğitim daha iyi olur düşüncesi vardır. NLP tekniğine ait ilkeler ve varsayımlar vardır bunlar;

1. Harita bölgenin kendisi değildir.
2. Her davranışta olumlu bir niyet vardır.
3. Bütün davranışların bir amacı (yapısı) vardır.
4. Zihin ve beden birlikte bir sistem oluşturur.
5. Eğer bir insan bir şeyi yapabiliyorsa, onu yapmayı herkes öğrenebilir.
6. İnsanlar ihtiyacı olan kaynaklara zaten sahiptirler.
7. İletişimin anlamı, sadece sizin ne demek istediğiniz değil aynı zamanda aldığınız tepkidir.
8. İnsanlar her zaman ellerindeki seçenekler arasından en iyisini tercih ederler.
9. Başarısızlık diye bir şey yoktur sadece geri bildirim vardır.
10. Her zaman başka bir alternatif daha vardır

(O'Connor and McDermott, 2001, 167-169; Biçer, 1999, 15-27; Blackerby, 2002 b, 1-5; Akt., Taşpınar, Semerci, N., Semerci, Ç., ve Güney, K., 2007). Bu ilkelerden birçoğunun kuantum öğrenme yaklaşımı çalışmalarında, amaç ve hedef belirlerken mükemmelliğin sekiz anahtarı kapsamında hatalar başarıya götürür ve yine kuantum öğrenme yaklaşımının hayat boyu öğrenme becerileri ile alakalı olan iletişim becerileri ile ilgili NLP ilkelerinin kullanılması ve etkileri söz konusudur (Güllü, 2010, 12). NLP'nin amaçları arasında yeni öğrenilenlerin önceki bilgilerle etkileşimini anlamak ve kullanılacak NLP teknikleri aracılığıyla da öğrencilerin daha başarılı olmaları için metot ve uygulama sunmak vardır.

Bu nedenle eğitim alanındaki birçok öğretim uzmanı NLP uygulamalarını, ders içi yöntemlerine ve sınıf yönetimi gibi çalışmalara uyarlayarak etkili şekilde yapıcı ve uyum içerikli bir iletişim kurmayı başarabilirler. Bu manada bu tekniklerin kullanıldığı kuantum öğrenme yaklaşımında öğrencilere iki kategoride beceri kazandırılmaktadır bunlar akademik beceriler olan not alma, hafıza, yazma ve etkin okuma iken ikinci kategori de yaşam boyu

öğrenme becerileri olan yaratıcı problem çözme teknikleri, mükemmelliğin sekiz anahtarı ve etkin iletişim becerileridir (Demir, 2006, 4).

2.2.2. Kuantum Öğrenmede Akademik Beceriler

Öğretim süreçlerinde kuantum öğretim yaklaşımının kullanılması ile öğrencinin öğrenmeyi öğrenme becerisini kazandıracak olan bu beceriler not alma teknikleri, hafıza teknikleri ve kuantum okumadır.

2.2.2.1. Not Alma Teknikleri

Bu teknik en başta hatırlamayı kolaylaştırmalıdır. İnsan beyni bunun yapabilmek için ipuçları kullanır ve bu anlamda etkili bir not alma tekniği ipuçlarını kullanarak beynin hatırlamasını kolaylaştırmaya olanak sağlar (Demir, 2006, 4). Bilgileri kağıda aktarmak beynimize bu anlamda yardımcı olur ve aktif olarak öğrenmeye, öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etmeye olanak sağlar bu nedenle öğretim ortamlarında düzenli not almak belleği kuvvetlendirir (Fender, 2003, 79). Kuantum öğrenmede zihin haritası ve not AY olmak üzere iki çeşit not alma tekniği öğretilmektedir.

2.2.2.2. Zihin Haritası

Bu tekniği 1970’li yıllarda Tony Buzan geliştirerek beyin uyumlu bir not alma yöntemi oluşturmuştur, bundan dolayı kuantum öğrenme eğitimlerinde kullanılabilmektedir (Demir, 2006, 5). Tony Buzan zihin haritasını zihnin doğal bir fonksiyonu olarak tanımlar ve hayatın her alanında kolayca kullanılabilir olduğunu söyler (Buzan, Buzan, 1996;59, Akt., Demir, 2006, 5). Öğretmenler de zihin haritalarını kullanarak öğretme işini ve kendi öğrenmelerini zevkli hale getirebilirler.



Şekil 2.2: Zihin Haritası

Zihin haritaları bireyin bir olgu ile ilgili merkezde olan düşünce veya kavram ile alakalı diğer düşünce ve buna bağlı olarak kavramları ilişkisel olarak gösteren görsel araçlardır, bu araçlar sayesinde bilginin görsel olarak verilmesi ile öğrencilere ön bilgilerini değerlendirme ve bildiklerini yapılandırma olanağı sunmaktadır (Evrekli, İnel, Balım, 2009, 232).

2.2.2.3. Not AY Tekniği

Not alma ve not yapma kelimelerinin kısaltılmasıyla oluşturulmuş bu teknikte not alan öğrenci aynı anda aldığı notlara duygularını ve kendi ifadelerini de ekleyerek istenilen şekilde not almış ve konuyla alakalı düşünce ve duygularını yazmış olmaktadır. Böylece kişisel ilgisi eklenmiş olan not daha yaratıcı ve bireyi eğlendirici olmaktadır (Ay, Acat, 2010, 353).

Bu teknikte not alınan sayfanın dörtte birini ayıracak biçimde çizgi çizilir. Kağıdın büyük alanına öğrencinin istediği şekilde not alması küçük alana ise o kavram ile ilgili duygularını dile getirmesi beklenir.

○

○

○

○

○

○

○

○

○

○

○

○

B A Ş L I K

Notlar :

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

Düşünceler

Özenim

Duygular

Etkiler

Sorular

Ölgiler

Tarih : _____

Yer : _____

Şekil 2.3: Not AY örneği

Şekilde 2.3'te Not AY örneği gösterilmiştir, bu teknikte öğretmenin ifadeleri not alınırken bilinç deveye girerken kendi duygularını da ifade ettiğinde ve eski bilgileriyle ilişkilendirip yeni olaylara uyarlanmasında düşünüldüğünde ise bilinçaltı kullanılmaktadır (Deporte ve Hernacki, 1992, Akt., Demir, 2006, 7).

Kuantum öğrenme yaklaşımı incelendiğinde; ortam ve fiziki şartlar olarak sayılacak çevre faktörü, bireyin yaşadığı toplumun kültür ve değerleri ile ilişkili inancılar ve etkileşim, öğrenmeyi öğrenme olarak açıklanabilecek kaynaklar faktörleri üzerine inşa edildiği görülmektedir (Aytan, 2016, 537).

2.2.3. Kuantum Öğrenmede Hafıza Teknikleri

Hafıza teknikleri öğrenilenlerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe işlenmesi sürecini hızlandıran yöntemler içerir. İnsan beyni bütün öğrenilenleri depolamakta ve ihtiyaç anında ve yaşantımızda bir anlam uyandırdığında hatırlanabilmektedir. Hafıza ile ilgili çalışmalar ilk olarak felsefe alanında yapılmış ve hafıza geliştirme tekniklerine odaklanılmıştır (Ekiz, 2016, 19). Öğrenme sürecinde en büyük problem unutmadır, niçin

22

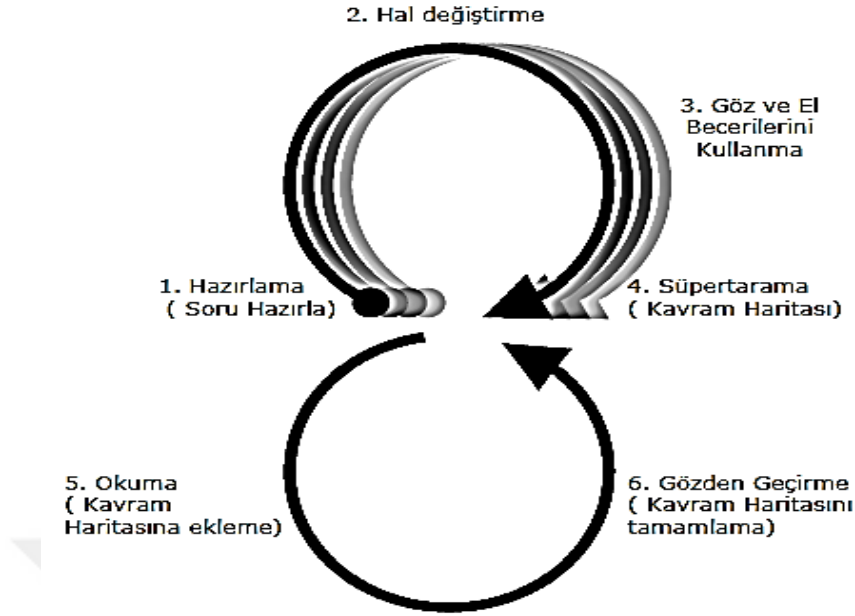
unuttuğumuzu Tezel (2015, 37) şu şekilde şematize etmektedir; uyaranlar – duyuşal kayıt – dikkat – algılama – kısa süreli hafıza – tam zamanlı tekrar yapmama – kodlama yapmama – unutma. Böylece uzun süreli hafızaya, kalıcı hafızaya alınmayan bilgiler unutulabilmektedir. Bunun için tekrar yapmak ve etkili bir kodlama tekniğı kullanılmalıdır.

Temel olarak kullanılabilecek teknikler ilişkilendirme, gözlem, sınıflandırma, çağrışım, zihinde canlandırma ve hafıza çivileridir (Baran, 2003, 70). Bunlardan ilişkilendirmede esas olan yeni öğrenilenlerin önceki öğrenmelerle arasında sürekli bir bağ kurulmasıdır. Çünkü öğrenilen bilgiler beyne elektrik akımı olarak iletilir ve eski öğrenmelerle ilişkilendirilmezse 20 saniye içerisinde bu elektrik akımı kaybolmaktadır (Baran, 2003, 70). Sınıflandırma, öğrenilecekler çok sayıda ise bunlara bir grupta uygulanması esasına dayanmaktadır. Ortak özelliklere göre öğrenilecekler gruplandırılır böylece beyin onu bir bütün olarak algılamakta ve kodlamaktadır ve hatırlama kolaylaşmaktadır (Baran, 2003, 71). Zihinde canlandırma, bu yolla görselleştirilen bilgiler vardır, öğrenilecekler ne kadar soyut olursa olsun zihninizde bununla ilgili canlandırma yapabilmekteyiz (Baran, 2003, 90). Bazen bir resim birçok kelimenin yerini tutmaktadır. Çağrışım sistemi, hatırlamaya ihtiyaç duyduğumuz bilgilerle, kolaylıkla hatırlayabildiğimiz bilgilerin bağlanması temeline dayanmaktadır. Bu yöntemle uzun ve sayıca fazla nesne ve kavramların aralarında özellikle mantık dışı hikayeler ile bağlantı kurulmaktadır (Baran, 2003, 91). Yerleştirme sisteminde ise hatırlamak istediklerimizin sıklıkla kullandığımız ortamlara zihinsel olarak yerleştirmektir.

Temel hafıza çivileri ise her sayı bir görselle ifade edilerek her rakam içinde bir sessiz harf belirlenir, daha sonra belirlenmiş sessiz harfler istendiğı kadar sesli harf ile kelime ve resimler üretilir. Bu resimlerin mekan kelimelerin ise somut olmasına dikkat edilmesi gerekir (Baran, 2003, 133).

2.2.3.1. Kuantum Okuma

Kuantum okuma hızlı ve etkili biçimde okumadır ve hızlı okuma ile öğrenciler öğrenilenler kısa süre içerisinde hatırlanmış olacaktır (Demir, 2009, 15). DePorter ve Hernacki (1997, 190, Akt., Demir, 2009, 15)’e göre kuantum okuma tam bir yoğunlaşmayı gerektirmektedir çünkü beynimiz odaklanmış durumda ve aktif iken anlama artmaktadır. DePorter ve Hernacki (1997, 190)’a göre kuantum okuma şekil 2.4’ de gösterilmiştir.

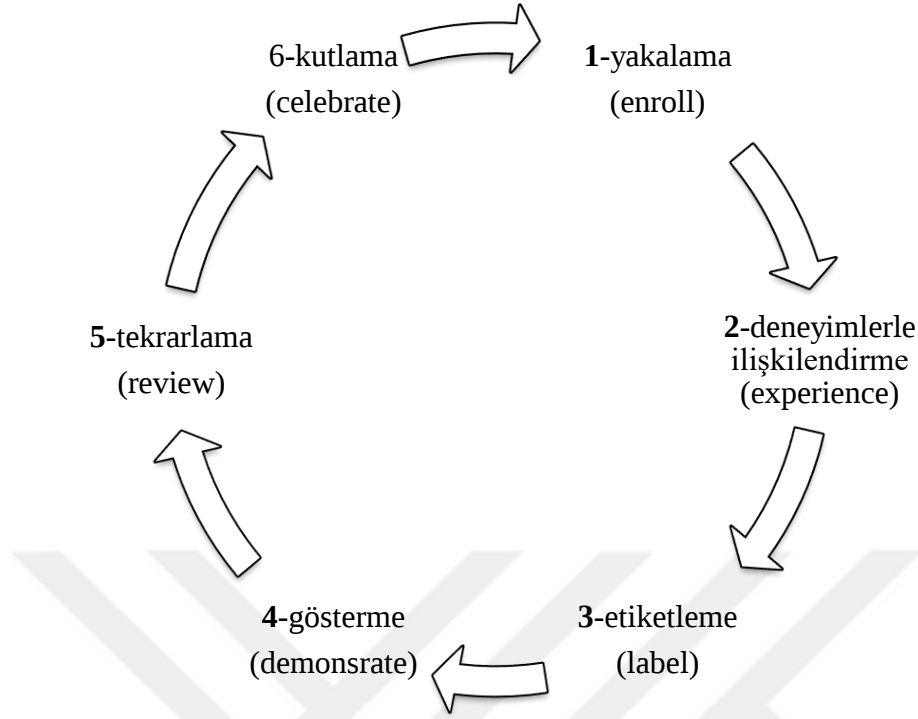


Şekil 2.4: Kuantum Okuma

Şekil 2.4'e göre ilk önce okumada zihinsel olarak hazır olunması eğer bu okumaya karşı olumsuz düşünce varsa önce bunun zihinden atılması gerekmektedir, okuma ile ilgili “bunu neden okuyorum”, ne öğrenmeyi umut ediyorum” gibi merak uyandıracak bir takım sorular sormalı, ardından beynimizin bu duruma hazırlanması için bilinç dışından yardım istenmelidir, okuma sırasında olabildiğince çok kelime görmeye çalışılmalıdır, ardından okunacak kitabın tamamı hızlıca taranmalı böylece içerik bireye yabancı gelmeyerek anlama en üst olacaktır, daha sonra okuma işlemi gerçekleştirilir bu sırada hızlı okuma yapılarak zihinde harita oluşturulmaya çalışılmalıdır, son olarak da oluşturulan zihin haritası incelenerek genişletilmeye çalışılmalı ve ihtiyaç olursa gerekli yerlere bakılarak bu işlem yapılır (DePorter ve Hernacki, 1997, 210-212, Akt., Demir, 2009, 17).

2.2.4. Kuantum Öğrenme Döngüsü

Bu döngüde kuantum öğretim ilkeleri ve kuantum öğrenme teknikleri kullanılarak öğrenme süreci oluşturulur. Altı aşamalı bir döngüdür. Bu altı aşamanın baş harfleri alındığında EEL Dr.C olarak kısaltılmıştır.



Şekil 2.5: Kuantum öğrenme döngüsü

Şekil 2.5’te gösterilen bu döngü ile kuantum öğrenmeden beklenen akademik ve yaşam boyu öğrenme becerileri birbirini kapsayacak şekilde sürdürülür (Deporter, Readon & Nourie, 1999, Akt., Çakır, Arıkkıl, 2012, 3).

2.3. Kuantum Öğrenme Düzeni

Kuantum öğrenme; öğrenme ortamının atmosferi, tasarımı çevresi ve ilkeler, inançlar, yönergeler ile ilişkilidir. Burada tasarım öğrenme ortamının dinamik ve ilgi çekici olmasını çevre ise öğrenmeye olumlu yönde katkı sağlayacak ve destek verecek sınıf yapılarına işaret eder (Ay, 2010,17). Kuantum öğrenmeye göre bireyler görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme sistemlerini belirli oranlarda kullanarak öğrenmeye daha yatkındırlar. Bunlar beynin öğrenirken daha aktif olarak kullanıldığı modellerdir ki her birey bu temsil sistemlerini kullanmaktadır (Alder, 2005, 171).

2.3.1. Temsil Sistemleri

Bunlardan görsel temsil sistemini kullanan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde; sınıf içinde renkli kağıt ve kalemelerin kullanımı, renkli şekilde anahtar kelimelerin yazılı olduğu başlıkların sınıf içerisine asılması, öğrencilerin bilgilerini renkler kullanarak şematize

etmeleri konusunda cesaretlendirmek ve ders içinde öğrencilerin dikkatlerini bu şekilde toplayarak bilgi parçalarını birleştirmelerine yardım etmek dersin onlar için daha kalıcı olmasını sağlar (Haven, 2007, 3). Temsil sistemleri yaşadığımız çevreyi nasıl algılayacağımızı belirler (Ekiz, 2016, 10). İşitsel temsil sistemini kullanan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde de ses ritmi kullanma, sesli tekrarlara yer verme, öğrencilerin öğrendiklerine arkadaşına anlatarak sesli olarak aktarmasını sağlama, öğrenilenlerin kavramlaştırılarak şarkı sözlerine dönüştürülmesi ve ritim eşliğinde seslendirilmesi ve ders içerisinde genel olarak müzik kullanmak dersin onlar için daha kalıcı olmasını sağlar (Haven, 2007, 5). Öğrenirken kinestetik temsil sistemini kullanan öğrenciler için öğrenme süreçlerinde; kavramlar öğretilirken simülasyonların kullanımı, kavramları adım adım öğretme, bireysel deneyimleri sınıfta paylaşma ve sınıf içinde bu öğrencilerin rahat davranmalarına olanak sağlama dersi bu tür öğrenciler için daha kalıcı olmasını sağlar (Haven, 2007, 5).

2.3.2. Öğrenme Ortamı

Öğrenme sürecine etki eden iç ve dış etmenler öğrenme ortamını meydana getirir. Öğrenci sayısı, fiziksel çevre, sıra yerleşim düzeni, oturma düzeni, ışık yönü, aydınlatma, sıcaklık, ortam temizliği, sınıfın görünümü gibi başarıya direkt etki ettiği söylenebilir (Korkmaz, 2003, Akt., Ay, 2010, 24).

2.4. Kuantum Öğrenme Yaklaşımı ve Fen Bilimleri Eğitimi

Ülkemiz, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA sınavlarında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü olan OECD ülkeleri arasında Fen Bilimleri alanlarında sıralamada sonlarda yer almaktadır (PISA, 2015). Fen Bilimlerindeki başarı ile derse karşı öğrenci tutumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, bu derse karşı olumlu tutum geliştirildikçe, başarısının da arttığı görüldükçe öğrencilerin fen bilimleriyle alakalı zevk alarak problem çözecekleri uygulamalar tasarlamak daha fazla öneme sahip olmuştur (Anıl, 2009, 99). Bu kapsamda Fen Bilimleri dersinde kuantum öğrenme uygulamaları içeren etkinlikler ile yaşam boyu öğrenme becerileri yönüyle beklenen davranışlar kazandırılarak, sınıfta bu etkinlikler yoluyla öğrenme daha zevkli hale gelmiş olabilecektir (Acat, Ay, 2014, 355).

İçinde yaşadığımız ve geçmiş yüzyılda kullanılan beyin teknolojileri, bireylerin öğrenmesi ve başarılı olması üzerine kuantum öğrenme gibi çok çeşitli sistemler geliştirilmiştir. Koçluk sistemi de bunları kullanarak kişiyi amaçladığı ve başarmak istediği hedeflerine en çabuk ulaşmasını sağlayan başarılı bir sistemdir (Yazır Özgür, 2015, 2).

2.5. Koçluğun Temelleri ve Koçluk Kavramı

Koçluk kavramının ortaya çıkışı 1500'lü yıllara dayanmaktadır. Kavram kökeni itibariyle Macarca “kocsx” kelimesinden türetildiği düşünülmektedir (White, 1970, 431). Kock Macaristanın bir kasabası olup 16.yy da bu kasabasında kapalı, 4 tekerlekli ve yaylı araçlar üretilmiştir. Koç bu araçların sürücüsünü ve vagonunu adlandırmak amaçlı kullanılmıştır (Coach, 2017, 1). Bu açıdan koçluk kavramına, bir kişiyi bulunduğu yerden daha iyi bir noktaya taşımak şeklinde sembolik bir anlam yüklenmiştir (Berg ve Karlsen, 2007, 4). 18.yy gelindiğinde koçluk kavramı Amerika ve İngiltere’de çok farklı bir anlama bürünmüştür. İlk defa Seattle’de Thomas J. Leonard adında bir finans planlamacısı tarafından müşterilerine hayat danışmanlığı yapmasıyla ortaya çıkmıştır (Disbennett ve Lee, 2010:1). Çünkü Thomas J. Leonard müşterilerinin kendine finansal durumlardan çok özel hayatlarındaki ihtiyaçları paylaşmak için geldiklerini fark etmiştir, bundan dolayı kendini koç olarak tanımlayıp ve aile danışmanlığı yapmıştır böylece koçluk metodolojiye girmiştir (Ekiz, 2016, 1). Temeli itibariyle kişileri hazır bulundukları başlangıç noktasından amaçladığı hedefe ulaştıran araç olarak tanımlanmaktadır. Esas olarak koçlar; kişilerin gelişimine destek vererek, onların çalışma dinamiklerine olumlu yönde etki ederek mevcut potansiyellerini hazır bulundukları seviyeden daha ileri bir konuma ulaştırmayı amaçlamaktadırlar (Disbennett Lee, 2010, 1).

Mahir Ünal’ın verdiği “Etkili Koçluk” seminerinde,

“Demokratikleşme sürecinde katılımcı yönetimin ön plana çıkmasıyla yönetim anlayışlarında ortaya çıkan değişim, şirket kültürlerine yansdı ve değişimle başa çıkabilme ihtiyacı yeni kuşak lider yöneticileri ortaya çıkardı. Bizim liderlik anlayışımız daha çok ülke liderleri ve toplumsal liderlere dayalı iken, bu defa iş yaşamında hızlı değişimle baş edebilme becerisi gösteren, strateji üreten yaratıcı liderlerle tanıştık. Daha sonraları bu liderlerin yaptıkları işi çözümlemeleri ve deneyimlerini paylaşmaya başlamaları, eski bir geleneği canlandırdı.(Usta-Çırak İlişkisi) İşte bu süreç, Koçluğu yarattı.”

(Pehlivan, 2015, 1) diyerek koçluğun ortaya çıkmasında, sürekli değişim yaşadığımız günümüzde bu değişime uyum sağlayabilme kabiliyetine duyulan ihtiyacın etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu seminerinden hareketle, koçluğun temelde bireysel performansı düzeltmeye, mevcut performans değerlerini korumaya, geliştirmeye ve sınırları zorlamaya yönelik kendiliğinden başlatılan etkinlikler bütünü olduğu söylenebilir.

Koçluk ile ilişkili yapılan çalışmalara ve birtakım kaynaklara bakıldığında koçluk Oxford ve Webster sözlüklerinde, yol gösterici, yöneltici, bilgi verici, eğitici öğretici gibi kelimelerle tanımlanırken Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğünde koç, daha çok sportif anlamda, sporcuyu yetiştiren, eğiten ve çalıştıran kişi (TDK, 2016) olarak tanımlanmıştır. Tarihsel gelişimi de dikkate alarak açıklanmaya çalışıldığında Waldroop ve Butler (1996, 2)'ya göre koçluk, en değerli kaynak olan insanı tekrar kazandırma çabası olarak tanımlanmaktadır. Türkçe kaynaklara ise 'rehber' olarak da geçen 'Coach' kavramı ile ilişkili olan 'Coaching' kelimesi Özalp ve Demirci (1999, 37-52)'a göre dinleyip, sorgulayarak ve çözümler üretilmesini sağlayarak, kişinin öğrenme performansının ve öğrenmenin değişebilme becerisinin kolaylaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Esas itibarıyla bireyi kişisel gelişiminde yetiştirmede kullanılan bir metot olan koçlukta, süreçte aktif olan öğrencidir, öğrencinin kontrollü bir ortamda düşünerek, problem çözerek, tahminlerde bulunarak, karar vererek kendini geliştirmesi söz konusudur (Koçel, 2001). Başka bir deyişle koçluk, Collaborate (iş birliği yap), Observe (gözle), Ask (sor), Challe (zorla/mezdan oku) ve Hypothesize (hipotez üret) gibi kavramları içerisinde barındırmaktadır (Ceylan, 2002, 233-238). Bu anlamda koçluk, kişilerin içindeki potansiyelin, anlamlı ve önemli amaçlara ulaşmak için ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır.

Yapılmış çalışmalarda farklı bir bakış açısıyla bakıldığında koçluğu, çalışanın işi, kariyeri ve kişisel gelişimi ile ilgili olan yönlendirmelerdir şeklinde tanımlayan Bersin (2007)'nin yanı sıra Işıklar Pürçek (2014, 3)'a göre ise koç; amaçlanan bir performans seviyesine ulaşabilmek amacıyla bireyleri görevlendiren, motive eden ve bu amaç doğrultusunda gelişimlerini destekleyen, bunun için gerekli ortam ve koşullarını meydana getirebilen kendi kendini yapılandırabilme modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Knight J., Elford, Hock, Dunekack, Bradley, Deshler, Knigh D. (2015, 10-12)'e göre insan performansının iyileştirilmesi için yapılmış en iyi müdahale olarak tanımlanmaktadır. Koçluk ilk olarak bir atlet eğitmeni şeklinde tanımlansa da ICF (International Coach

Federation)'ye göre danışanın vizyon, hedef veya arzularını gerçekleştirmeye yönelik hareketlere odaklanan karşılıklı bir ilişki türü olarak tanımlanmaktadır (Barkley, 2011, 78)

Koçluk kavramına bu tanımlamalar ışığında geniş bir açıdan baktığımızda, eğitim tekniği olabileceği ve bireyin akademik anlamda performans değerlendirme sürecine katkı sağlayabilecek bir disiplin olduğu söylenebilmektedir. Günümüzde Sydney Üniversitesi Psikoloji Bölümünde çalışılmış bilimsel araştırmalar sayesinde bir disiplin haline gelmiştir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim Müdürlüğü [ÇASGEM], 2017, 2). Bu açıdan koçluğun bireye çok yönlü fayda sağladığı görülmektedir (Yalçınkaya, 2005). Sağladığı bu faydalar ile bireyin değişime uyum kabiliyetini arttıran bir yönetim şeklidir denebilir. Bu anlamda koçluk, insanların kendilerini çok değişik alanlarda fark etmelerine olanak sağlayan, gelişmek istedikleri yönü farkındalıkla seçmelerini, seçtikleri istikamette kararlılık ve azimle ilerlemelerini sağlayan ve varmak istedikleri hedefe onları ulaştıran profesyonel bir süreçtir.

2.5.1. Koçluk İlkeleri

Withworth, Kimsey-House ve Sandal (2017, 10) günümüzde koçluğun tüm dünyada gelişmekte olan bir meslek ve kurumlarda liderler, öğretmenler, danışmanlar ve aileler gibi çeşitli alanlarda kabullenilmiş bir iletişim tekniği, yolu olarak ifade etmektedir. Bu anlamda Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF)'e göre uygulanacak koçluk hangi alanda olursa olsun belli başlı sahip olması gereken temel yetkinlikler dört ana başlık altında şu şekilde toplanmıştır:

- Yapıyı kurmak; ahlaki temel kavramlar ve mesleki standartlara uymak, koçluk anlaşması oluşturmak
- İlişkiyi birlikte ve eş zamanlı yaratmak; karşılıklı güven ve samimiyet oluşturmak, koçluk varlığı
- Etkili iletişim; aktif dinleme, güçlü sorular sorma, direkt iletişim
- Öğrenmeyi kolaylaştırma ve sonuçlar; farkındalık oluşturmak, hareketleri tasarlamak, planlama ve hedef koyma, gelişimi ve sorumluluğu yönetmedir (Efeçinar, 2013,30).

Ünal (2004)'e göre bu başlıklar açıldığında ilkeleri şöyle sıralamıştır. Bunlardan ilki koçun bireysel farklılıkları ve farklılık düzeylerini dikkate alma yeteneğidir. Çünkü bireysel farklılıklar, öğrenenin öğrenme hızını, seviyesini, öğrenmeye ait ilgi ve dikkatini ve öğrenmenin kalıcılığına etki eder. Bu farklılıklar bazen kalıtım ve aslında daha çok çevresel faktörler aracılığı ile ortaya çıkar. Kimi öğrenenler bilgiyi kavramsal olarak anlamaya dayalı sıralı sunulduğunda daha kolay öğrenirken; kimi ise önce kavramı anladıklarında daha sonra ayrıntıları daha kolay öğrenebilmektedir. Bireylerdeki bu farklılıklar öğrenme biçimlerini ortaya çıkarmaktadır. Koçun farkında olması gereken bu öğrenme biçimleri, kişinin kendini öğrenmeye hazırlarken, öğrenirken ve öğrendiklerini hatırlarken kendine özgü yol ve yöntem kullanmasıdır. Bu farklılığa etki eden faktörler; algısal tercihler ve güçlükler, motivasyonel farklılıklar, bireyin psikolojik farklılıkları ve bilgiyi işleme alışkanlıkları olabilir (Pehlivan, 2015, 2).

Koçun öğrenen bireyin; görsel öğrenme, duyuşsal öğrenme, dokunsal öğrenme biçimlerinden hangisine daha yatkın olduğunu bilmesi öğrenende koçluk uygulamalarının daha etkili olmasını sağlayacağından önem arz etmektedir. Öğrenme biçimini tespit eden koçun uygulayacağı öğretme biçimini titizlikle ve bireye özgü bir şekilde tasarlaması gerekmektedir. Koç danışanın ne öğrenmesi gerektiğini söylemek yerine onun ne kadar öğrendiğini sorgulamalarını sağlar. Burada koçun esas düşüncesi öğretmek değildir. Kişinin belirlenen hedef doğrultusunda ilerlemesini ya da ortaya konan işin niteliğinin artırılmasında görev alır (Pehlivan, 2015, 2). Öğrenme biçimleri bakımından öğrenenler iyi gözlemlenerek testlerle zeka biçimleri analiz edilmeli onların özelliklerine uygun öğretim metotları kullanılmalı.

Koçlukta bu ilkelerin yanı sıra sahip olunan tecrübe ve olgunlukta önemlidir. Çünkü koçun sahip olduğu tecrübe ve mesleki olgunluk öğrenen üzerinde koçluk uygulamalarının etkisini artırmaktadır. Aynı şekilde iş kapasitesi gelişmiş olmalı çünkü yer ve zaman fark etmeksizin öğrenenin ihtiyaç duyduğu noktada birlikte çalışabilmelidirler. İhtiyaç duyulan her noktada ihtiyaca karşılık verebilmesi için koçun gelişim yeteneklerinin olması gerekmektedir; çünkü çağımız gereği var olan hızlı değişimlere açık ve bu değişimlere uyum yeteneği gelişmiş koç danışanın gelişim sürecinde daha verimli olacaktır. Bahsedilen gelişim yeteneklerinden biride koçun diyalogdan yana olmasıdır. Diyalogdan yana olma; koçun öğrenen ile sürekli irtibatla olması ve diyalog içerisinde çalışması olası problemlerde daha kolay çözüme götürecektir (Ünal, 2004).

Koçun öğreneni aktif bir şekilde dinlemesi ve öğrenenin kendisini daha rahat hissetmesini sağlaması da koçluk uygulamalarında sahip olunması gereken ilkelerdendir. Dinlemek konuşmacının konuşmasına devam ederek daha fazla şeyler söylemesi için ortaya konan sessiz bir tepkidir. Dinlemek kişinin karşısındakinin ne söylediğini duyması değil kendisine neyin ifade edilmeye çalışıldığını çözmeye çalışmaktır. İyi bir iletişimin temelini iyi bir dinleme becerisi oluşturur. Karşıdakinin anlattıklarının bir anlam ifade etmesi ve doğru bir iletişimin sağlanabilmesi için karşıdakini gerçekten dinlemek gerekmektedir. Aktif olarak iyi bir koç karşısındakini dinlerken göz kontağı kurar, karşısındakinin konuşmalarına uygun durumlarda tebessüm ederek karşısındakini rahat hissettirir, zorunlu olduğunu hissetmedikçe not almaz, beden dilini en etkili şekilde kullanır, danışanın konuşmasını kesmeden ona cevap vermek için konuşmasını bitirmesini bekler ve danışanın konuştuklarını doğru biçimde anladığını ifade etmek maksadıyla ara sıra cümleleri tekrar eder (Parsloe, 1997, Akt., Büngül, 2015, 110). Koçun dinleme ilkesi ile beraber öğreneni daha iyi anlayabilmesi ve öğrenenin takılabileceği noktaları daha iyi kavrayabilmesi için empati kurabilmesi gerekmektedir.

Aynı zamanda koç, gerekli yerlerde yönlendirici sorular sorabilmeli ve öğrenenin kendi cevaplarını bulmasını sağlayabilmelidir. Kendi cevaplarını bulabilen danışan “sormak” eylemiyle insanların fikirlerini daha kolay öğrenebilmekte ve onları daha kolay anlayabilmektedir. Danışanın iç dünyasını keşfetmesini sağlayacak açık uçlu sorular sormalıdır (Ünal, 2004). Bu sorular danışanda var olan öğrenme dürtüsünü harekete geçirecektir ve birey merak ettiği konuları araştırmaya başlayacaktır böylece aslında öğrenme sürecinin başlamış olacağından aslında çok göz ardı edilen bir beceri olsa da bu yönüyle üzerinde titizlikle durulması gereken bir beceridir. Ceylan (2002, 233-238)’a göre soru oluşturma ve verilecek cevapları değerlendirme beş aşamada gerçekleşir;

- 1- Soruların yönünü kontrol etmek,
- 2- Sorunun amacını belirlemek,
- 3- Soru türüne karar vermek; açık, kapalı, doğrulayıcı gibi,
- 4- Soru tasarımı; danışan ile eğitim düzeyi ve onun iletişim biçimi esas alınarak iletişim kurma yönteminin belirlenmesidir.

- 5- Cevabı değerlendirme; cevaplandırılmış soruların anlaşılmış olması durumu kontrol edilir. Danışanın sorulan soruyu anlamaması durumunda daha etkili bir iletişim yoluna gidilir.

Bu nedenle koçluk sürecinde sorgulama becerisinin koçlar tarafından yerinde kullanılması, sorunların tespiti ve görüşme konusunun anlaşılması adına önemlidir. Sorunlarının tespiti ile birlikte öğrenenin performans göstereceğine dair güven duymasını sağlama koçluk ilkeleri arasında yer almaktadır. Koç öğrenenine başarabileceği hissini vererek ona üst düzey performans gösterebilmeyi sağlamış olur. Bunu yaparken doğallığını her zaman koruması da koçluk ilkelerindendir. Bu nedenle koç her durumda doğallığını koruyabilmeli. Ancak doğal kalması monoton olması anlamına gelmez koçun ilham veren ve heyecanlandırıan ruh hali; koçun öğrenenine karşı ilham verici ve onu cesaretlendirici ruh haline sahip olması demektir. Aynı zamanda öğrenen koçun gözlerinde kendi geleceğini görebilmeli; bu anlamda koç öğrenenine hedef verme boyutuyla geleceğine yönelik ipuçları gösterebilmeli. (Pehlivan, 2015, 1). Tüm bu ilkelere sahip koç öğrenenin performansını her aşamada değerlendirmiş olup, daha iyi performanslar ortaya koyma adına danışanına yol göstermiş olur.

Literatürde farklı koçluk modellerinden bahsedilmekte ve yapılan tanımlamalara bakıldığında birbirileri arasında ortak yönleri olduğu görülmekle birlikte tüm koçluk modellerinde uygulama süreçlerine vurgu yaptığı görülmektedir. Koçluk sürecini dört model üzerinde tanımlayan ve yaptığı çalışmada danışanın eğitim sürecinde içinde bulunduğu mevcut durumu sorgulamasına, ileriye yönelik hedefler belirlemesine ve bu hedeflere ulaşması için gerekli yaklaşımları sunmuştur (Hawkins, 2008, 2). Bu modeller sırasıyla şu şekildedir

GROW modeli: 1992 yılında yazdığı “performans için koçluk” kitabında koçluk modelini konu alan Sir John Whitmore J. (2009, 60) “GROW” akrostişi ile koçluğu şöyle tanımlamaktadır

Goals: hedeflere odaklanma. Danışanın yapabileceğine inandığı ve öğrenenin mevcut durumunu kapsayan hedeflerin konulması ve onun gerçekleştirilmesine odaklanması.

Reality: problemin gerçek doğasının keşfedilmesi. Ortaya konan hedefe ulaşmada önüne çıkabilecek problemlerin keşfedilmesi ve mevcut problemlerin esas nedenlerinin tespit edilmesi.

Options: davranış için olası fırsatların keşfedilmesi. Eğitim yoluyla gözlenmesi beklenen ya da olgunlaşması gereken davranışın ortaya çıkabilmesi için en uygun fırsatların sunulmasıdır.

Wrap up or Will: davranışına odaklanarak, koçluk alan kişinin amaçlanan hedefleri yakalayabilmesi için yapma isteği, motivasyonu meydana getirme (Sezer, Şahin, 2015, 36).

STAR modeli: GROW modelinde olduğu şekilde koç her zaman sorular sorarak farkındalığı artırmada ve sorumluluk duygusu oluşturmaya çalışmaktadır.

Situation: durum. Öğrenenin koçluk sürecine başlamadan önceki mevcut hazır bulunuşluk durumlarının tespit edilmesi.

Target: hedef. Mevcut durumdan ulaşılmak istenen duruma ulaşabilmek için hedeflern belirlenmesidir.

Action: aksiyon. Hedefe ulaşma yolunda gerçekleştirilmesi gereken davranışlar bütünü.

Result: sonuçlar. Süreç boyunca amaçlanana hedef doğrultusunda performans değerlendirme sürecinde elde edilen sonuçların derlenip değerlendirilmesi.

CIGAR modeli: GROW ve STAR modellerinden türemiş olup temelde sürecin basamakları aynı şekilde kurgulanmakta olup, ufak tefek nüans farklılıklarından dolayı sürecin basamaklarının adlarında değişim gözlenmekte olsa da anlam olarak aynı şekilde ifade etmek mümkündür ve aşağıdaki gibidir;

Current situation: mevcut durumu ve becerileri belirlemek

Ideal situation: olması gereken durumun tespit edilmesi

Gap between the current situation and the ideal situation: mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki farkların ortaya konulması

Action plan: aksiyon planı. Mevcut durum ile olması istenen durum arasındaki farkların ortadan kaldırılması için yapılacaklar ile ilgili plan geliştirme.

Review: değerlendirme. Süreç içerisinde ve sonunda mevcut durum değerlendirmesi yapılması.

CLEAR modeli: Bath Consulting Group'dan Peter Hawkins tarafından ortaya atılmıştır

Contracting (sözleşme): öğrenen ile öğreticinin birlikte süreci yürütmek için temel kuralların karşılıklı alınmasıdır.

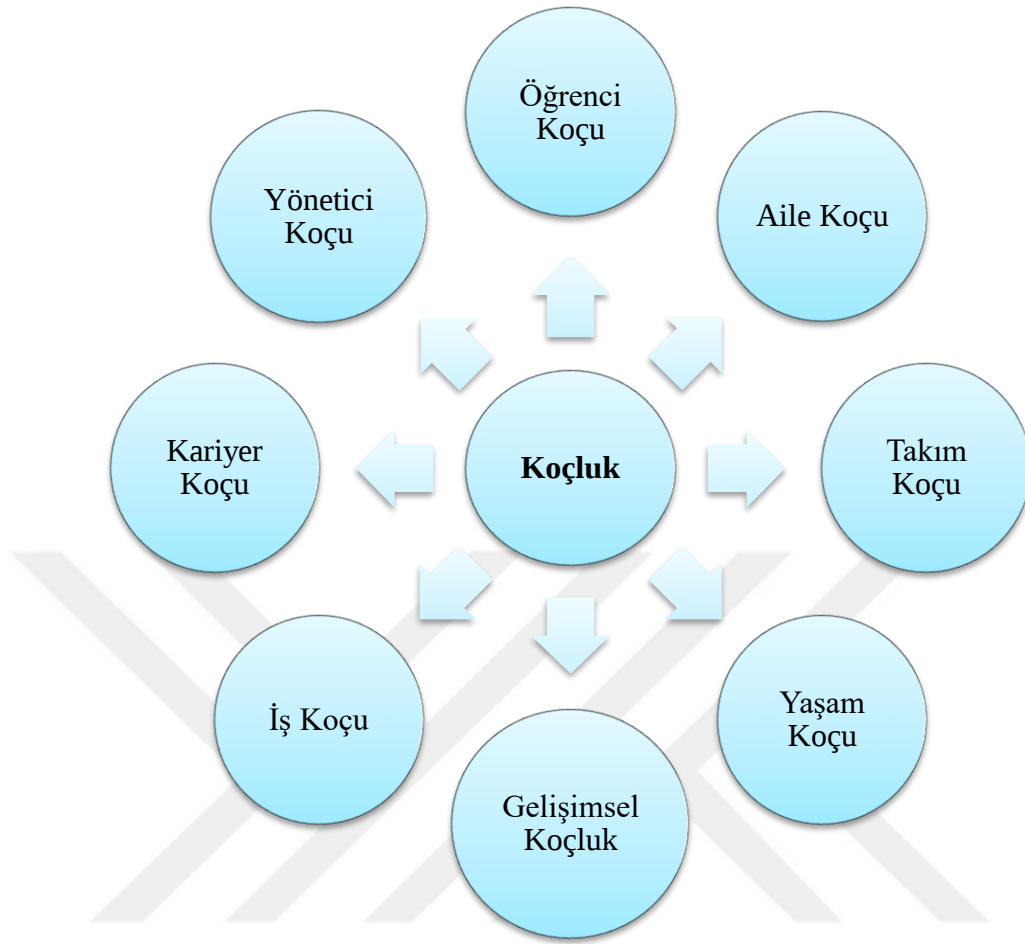
Listening actively (aktif dinleme): öğrenenin içinde bulunduğu durumunu kendisine kavratılması için öğretici tarafından aktif olarak dinlenmesidir.

Exploring (keşfetme): öğrenenin mevcut durumunun kendisi üzerinde etkilerinin ve değiştirilebilecek seçeneklerin keşfedilmesidir.

Action (aksiyon): öğrenenin değişiklikler yapabilmesi için kendisine gerçekçi bir oluşturmada yardımcı olmaktır.

Review (değerlendirme): öğrenen bireyin davranışlarının ve koçluk ilişkilerinin durumunun incelenmesidir (Downey, 2003, Akt, Hamurcu, 2009, 7).

Tüm bu koçluk süreçlerinin temellerini benimsemiş ve yapısı gereği uygulamaya çalışılan koçluk türleri (Şimşek, Çelik ve Akatay, 2007, 219)'e göre şekil 2.6'da gösterilmiştir.



Şekil 2.6: Koçluk Türleri

Şekil 2.6 incelendiğinde genel olarak karşılaşılan koçluk türleri gösterilmiştir. Bunlar Damaş (2010, 30- 36)’a göre şu şekilde açıklanmaktadır; aile koçluğu; aile içi etkili ve sağlam ilişkilerin kurulması için çalışır ve amaç aile bireylerinin kendi doğrularını keşfedebilmeleri sürecinde destek olmaktır.

Takım koçluğu; takımda başarının yakalanması ve takımın yüksek bir performans elde etmesi için çalışırken, yönetici koçluğu; kişilerde yönetsel davranış değişimi sağlamak için ve profesyonel amaçlara ulaşmak için hem kendi hem çalışanlarını desteklemeye çalışır. Kariyer koçluğu; bireylerin kişisel donanımları çerçevesinde performanslarının artırılarak beklenen hedeflerin ötesinde sonuçlar yakalamak için kullanılan bir yönetimdir, iş koçluğu; danışanların kendilerini yaptıkları işlere uygun olarak geliştirmeleri için çalışır, gelişimsel koçluk; gelişim ve değişimin hızla yaşandığı çağımızın rekabet ortamında bireylerin kişisel olarak iş ortamındaki değişimlere uyum sağlaması için çalışır, yaşam koçluğu; herhangi

psikolojik sorunu bulunmayan bir kişinin performansını, gelişimini ve öğrenmesini kolaylaştırmaya ve hedeflerine daha hızlı ulaşması için çalışır, eğitim koçluğu ise öğrencilerin akademik anlamda başarısını artırmak amacıyla karşılıklı kurulan ilişkidir (Damaş, 2010, 30- 36).

Bireylerin sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkartan ve yaşantılarını şekillendiren bu koçluk hizmetleri günümüzde yalnızca iş dünyası sınırlarında kalmayarak eğitim kariyerinde başarmayı hedefleyen birçok öğrenci henüz okul yıllarında aldığı öğrenci koçluk hizmetleri ile başta eğitim yaşantıları olmakla birlikte sosyal yaşantılarını da gelecek amaçları doğrultusunda şekillendiriyorlar (<http://www.milliyet.com.tr>). Tüm bu koçluk türlerinde takip edilen süreç itibariyle farklı branşlara ayrılan ve kendi içinde yeni uzmanlık alanları olan bu koçluklar; farklı stillere hizmet verebilecek duruma getirilerek büyüyüp gelişen bir felsefe olarak kendini ispatlamış ve daha geniş kitlelerde yer etmeye başlamıştır.

2.5.2. Koçluk Yaklaşımının Felsefesi

Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF) koçluk yaklaşımının felsefesini oluşturan noktaları; keşfetmek, belirginleştirmek, danışan bireyin elde etmek ve başarmak istedikleri hedefler doğrultusunda çalışmak, danışan bireyin kendisini keşfetmesini sağlamak, danışan bireyin kendi çözüm ve stratejilerini bulmasına olanak sağlayacak yol, yöntem ve tecrübeler göstermek, danışan bireyin öğrenmede kendisinin sorumlu olduğunu hissettirmek olarak sıralamıştır (Damaş, 2010, 8).

Felsefi anlamda koçlukta; insanların iş yapabilme yeteneklerinin kendinde var olduğu farkındalığını oluşturmak ve bu yetenekleri geliştirmek, kişilerin kendileri için en doğru tercihleri yapacakları konusunda inandırmak, tüm davranışlarını bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmelerini sağlamak ve insanların kavrayabilmeleri için harekete geçirmek söz konusudur.

2.5.3. Mentörlük Danışmanlık ve Koçluk Arasındaki İlişki

Yukarıda bahsedilen koçluğun felsefesini ortaya koyan noktalar incelendiğinde koçlukla beraber karşımıza çıkan mentörlük (akıl hocalığı) kavramı ile koçluğun karıştırıldığından bahsetmek mümkündür. Fakat bu iki kavramın aynı anlama geldiği düşünülse de koçlukta maksimum fayda sağlanabilmesi için bu iki kavramın karıştırılmaması ve hangi noktalarda ayrıldığını bilerek gerekirse süreç boyunca bu iki

kavramın birbirine katkı sağlayacak becerilerinin işe koşulması gerekmektedir. Bu nedenle mentörlük yapılacaksa koç mentörlükten bahsetmek gerekir. Kucharczyk, Shaw, Myles, Sullivan Szidon ve Ginsberg (2010, 3)’a göre mentörlük koçlukla ilişkilidir ve eğitimde koç mentörler de tıpkı öğrenci koçları gibi öğrenci yeteneklerini geliştirmek için öğrenciyi yakından takip eder ve ilgilenir.

Koçluğun bu kavram ve buna benzer şekilde danışmanlık ile ortak özellikleri varsa da temelde bazı farklılıklar mevcuttur. Koçluk bir danışmanlık çeşididir denilse de ancak danışmanın yaptığığın tersine, hedeflenen yeni becerilerin kazanılmasından amaca varılincaya kadar, bunların hayata geçirilmesi esnasında da çalışmasını devam ettirir. Ayrıca koç, danışanın hata ve eksiklerine odaklanmaktansa onun güçlü yanlarını ve daha önceki başarılarına vurgu yaparak kişiyi hedefine ulaşmasında cesaretlendirir (Sezer, Şahin, 2015, 39).

Çınar (2010,16)’a göre koçluk danışmanlıktan farklıdır çünkü koçlukta danışan sorunları ile alakalı cevapları kendi bulur, koç bireyi bu cevapları bulması yönüyle farklı araçlarla destekler. Ayrıca danışmanın faaliyet gösterdiği alanda uzman olması gerekirken koçun faaliyet gösterdiği alan ile ilgili uzman olması şart değildir.

Mink Oscar ve Mink Barbara ve Owen, 1993:22, (Akt., Damaş, 2010, 21)’a göre koçluk, mentörlük ve danışmanlık arasındaki ilişki Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Koçluk, Mentörlük ve Danışmanlık

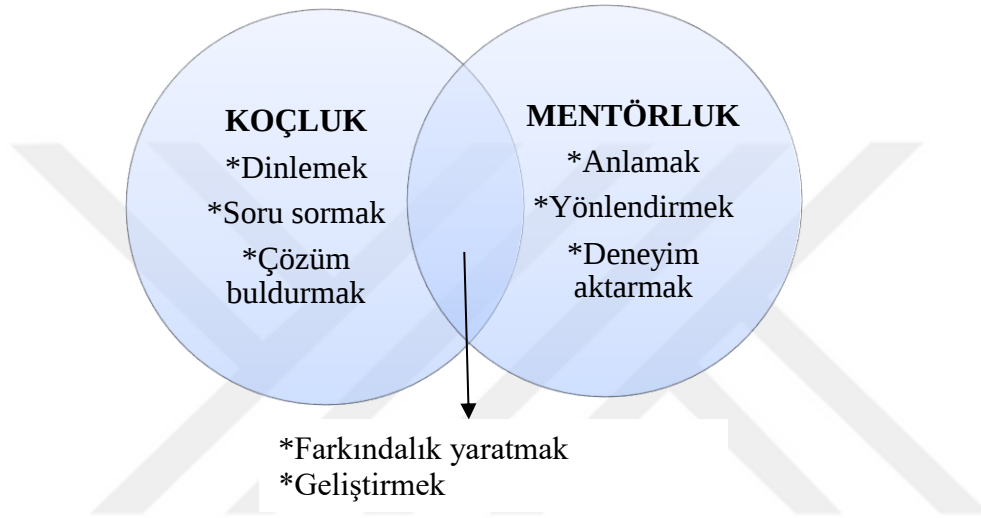
SÜREÇ	ZAMAN	İÇERİK	ODAK NOKTASI	FAALİYETLER
KOÇLUK	Kısa ve Orta Vadeli.	İşle ilgili Öğrenme.	Mevcut iş veya Planlanan İş İçin Öğrenmeyi Kolaylaştırma ve/veya Geliştirme.	İş Tasarımı ve Öğrenme Tekniklerinden Yararlanarak Bireysel ve Ekip Performansını İyileştirme.

DANIŞMANLIK	Kısa Vadeli.	Motivasyon ve Tutumla İlgili Problemleri Çözme.	Gelişimsel Yaşamın Her Alanında Çare Bulma.	Aktif Dinleme. Duygu ve Düşünceleri Keşfetme. Hedefler, Değerler ve Değişkenleri Gözden Geçirme.
	Uzun Vadeli.	Kariyer, Ailenin Rolü, Gelecekle İlgili Mevcut Performans Düzeyini İyileştirme.	Mevcut ve Gelecekteki Gelişimsel Yaşam Dönemlerini Kapsama Alma.	Kariyer Fırsatları Yaratma. Uzun Vadeli Kariyer Geliştirme Programlarına Katılma. Teşvik Etme. Kariyer Kararlarını Destekleme.
MENTÖRLÜK				

Tablo 2.1 incelendiğinde aralarında anlam karmaşası olan koçluk, danışmanlık ve mentörlük kavramlarının bazı açılardan farklılıkları gösterilmiştir bu üç kavramı birbirinden ayıran ilk boyut zamandır. Koçluk ve danışmanlık kısa vadede etki ederken mentörlük daha uzun vadede etki etmektedir denebilir. İçerik boyutuna bakıldığında koçlukta doğrudan bir öğretme durumu olmayıp yapacağı iş (davranış ortaya koyma) ile ilgili öğrenmeler olduğunu söylemek mümkündür. Danışmanlık ve mentörlükte içerik boyutuyla bireyde problem çözme ve mevcut performansını düzeltme ve kariyer planlama gibi işlevleri olduğu görülmektedir. Odak noktası boyutuyla koçluğu danışmanlık ve mentörlükten ayıran ise koçun öğrenenin öğrenmesini kolaylaştırmasıdır. Danışmanlık ve mentörlükte ise danışanın öğrenme dönemlerinin tümünde karşılaşılan sorunlara çareler bulma söz konusudur. Faaliyet boyutunda ise koçlukta performans gelişiminin desteklenmesi söz konusu iken danışmanlık ve mentörlükte danışana hedeflerin doğrudan gösterilmesi ve bu anlamda uzun vadeli plan yapmak söz konusudur. Özbay (2008, 47)'a göre eğitim koçu, mentör, psikolojik danışman ve rehberlik eğitim yönetimi yaklaşımı olarak birbirilerine karıştırılsa da danışman, danışanın karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılar ve bireyin gelişimine yardımcı olurken, eğitim koçluğu ve mentörlük danışmanın ve rehberin öğrenci geliştirme amaçlı kullandığı bir teknik olarak açıklamaktadır. Bunun yanında Oğuş (2015, 12) de

koçluk hakkında; yapılacağı ne olduğuna dair bir uzmanlık alma, işinde bir profesyoneli izleyerek öğrenme yolu, bir değiştirme işlemi, psikoterapi, danışmanlık ve akıl hocalığı olmadığını vurgulamıştır.

Bu kavramlar arasında en çok karıştırılan ve birbirileri yerine kullanılabilen mentörlük ve koçluk arasındaki ilişki ise Bayraktaroğlu (2006)'a göre Şekil 2.7'de gösterilmiştir.



Şekil 2.7: Koçluk ve Mentörlük Arasındaki İlişki

Şekil 2.7 incelendiğinde iki kavramın kesiştiği yer, bireyin güçlü zayıf yönleri ile ilgili farkındalık oluşturmak ve bu güçlü yönlerini geliştirmek noktalarıdır. Koçlar, danışanları için elverişli ve anlamlı metotlar sayesinde danışanlarının güçlü oldukları öğrenme ve gelişmelerine olanak sağlarlar. Farkındalık becerilerini kazanan öğrenciler daha esnek düşünebilmekte, daha planlı bir şekilde problem çözebilmektedir. Wang, Haertel ve Walberg (1994, Akt, Doğanay, 2009) tarafından yapılan, öğrenmeyi etkileyen etmenler konusundaki çalışmaları içeren çok geniş bir analizde bilişsel farkındalık kazanmanın, öğrenme süreçlerinde en önemli değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkındalık becerileri, öğrencilerin yaşamlarının her yerinde “başarılı öğrenciler” olmasını sağlayan, daha üst düzey düşünme yetisidir. Bunlar öğrenmeyi düzenlemeyi ve gözden geçirmeyi kolaylaştırır (Demir, Doğanay, 2009, 607). Bununla birlikte mentörlük ve koçluk her ikisi de danışan odaklıdır ve süreçte aktif olan ve araştıran danışandır. Danışanın keşfederek öğrenmesini sağlamak ve yönlendirme gibi önemli bir yeteneği danışanıyla paylaşmak mentörlük ve koçlukta benzerlik gösteren bir diğer noktadır (Ceylan,2004, 33-34). Koçluğun mentörlükten

farkı ise mentör uzmanı olduğu bir alanda tüm bilgi ve birikimini danışanına aktardığı arkadaşlık ya da abilik türü bir ilişkisi olan bir destek hizmeti olmasıdır, koçlukta ise çalışılan konu ile alakalı tecrübenin desteklenmesi mümkün olmakla birlikte şart değildir ve abilik türü bir ilişki söz konusu değildir (Çınar, 2010, 22). Koçluk ve mentörlük arasındaki farklar Çınar (2010, 23)'e göre Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Koçluk ve Mentörlük Arasındaki Farklar

MENTÖRLÜK	KOÇLUK
Mentör, sorun uzmanıdır.	Koç, süreç ve yöntem uzmanıdır.
Mentör, öğretim modelini uygular.	Koç, soru sorma modelini uygular.
Mentee dinler/Mentör paylaşır.	Koç konuşur, dinler ve soru sorar.
Mentör gelişim üzerinde odaklanır.	Koç, hedef ve başarının önemine odaklanır.
Mentörün tecrübelerini aktarmasından, bilgi, beceri ve bilgeliğinden yararlanır.	Koçun öğretme ve yönlendirme yeteneğinden, bilgi, beceri ve bilgeliğinden yararlanır.
Mentör, değişim, hedef ve sorumluluk verme üzerine odaklanabilir.	Koç, daima değişim, hedef ve sorumluluk verme üzerine odaklanır.
Eğitim öncesi bir yıllık ilişki kurulur.	Eğitim öncesi ilişki yoktur, üç veya on iki ay arası, hedeflere göre kurulur.
Aylık toplantılar yapılır.	Haftalık ya da iki haftada bir toplantı yapılır.
Çok az ya da hiç ücret ödenmez.	Ücret, firma dışından koç için ödenir.
En iyi mentörler, koçluk yöntemini kullanırlar. Ancak temelde bilgi paylaşımı ve mentörün tecrübeleri üzerine odaklanılır.	İyi koç bencil değildir. Kişinin tamamıyla tecrübelerinden öğrendiklerine, kendi kendini keşfetmesini ve farklı kaynaklardan öğrenmesine odaklanır.
Mentörler organizasyonun içinden gelirler.	Koçlar, organizasyonun içinden veya dışından gelebilirler.

Benzetme: Kişiyi balık tutmayı öğretip, en önemli püf noktalarını gösterirler.	Benzetme: Kişi, eğer balık tutmanın kendisi için önemli olduğuna inanıyorsa, ona istediği sonuca ulaşması için gerekli en iyi ve faydalı teknikleri bulmasının yolunu öğretirler.
--	---

Tablo 2.2 incelendiğinde mentörlüğün özünde tecrübe aktarımı mentörün bilgi beceri bilgeliği söz konusu iken koçlukta koçun öğretme ve yönlendirme yeteneğindeki bilgi beceri bilgeliğinden söz edilir. Mentör problem çözer ve sonuç odaklı çalışırken koç sürece odaklanır ve iyi bir eğitim yönetim uzmanıdır, süreç içerisinde mentör tecrübelerini aktarırken koç süreci yönetecek sorular sorar ve iyi bir dinleyicidir, ortak olarak hem koç hem de mentör değişim, hedef ve öğrenene sorumluluk verme üzerine çalışırlar.

Günümüzde mentörlük, genel olarak şirketlerde çalışanların işbaşında yetiştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bununla birlikte en iyi mentörlerin koçluk yönetimini kullananların olduğunu belirtmekte fayda vardır. Çünkü koçluk uygulamalarının her iki kavramında temellerini oluşturduğu ve katkılarının olduğu literatür incelemelerinde görülmektedir. Hatta bu anlamda Büngül (2015)'ün çalışmasında eğitimde mentörlük başlığıyla karşımıza çıkan mentörlüğün eğitimde uygulanmasının amacını; bireyin potansiyelini artırmak, akademik anlamda danışanı desteklemek ve bireyin kariyer gelişimini sağlamak şeklinde tanımlamaktadır. Keen (2014, 67)'e göre Daloz (2012) de yayımladığı mentörlük kitabında mentörlüğün üst sınıf öğrenciler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi olarak adlandırıldığını ve bu yönüyle öğrenci koçluğundan farklılaştığını belirtmiştir. Bu noktalar koçluk ile mentörlüğün benzetildiği ve karıştırıldığı noktalar olsa da yukarıda bahsedildiği üzere koçluk daha çok süreç odaklıdır ve bireyin süreç içerisinde yaptıklarıyla ilgilenirken mentörlük daha çok sonuç odaklıdır ve koçlukta olduğu gibi problemi bireyin kendisinin çözmesini beklemek yerine kendi deneyimlerini bireye aktarmak üzerine kurgulanmıştır.

Temelde koçluk ve mentörlük arasındaki en önemli farkın amaçları noktasında olduğu görülmektedir. Koçluğun amacı, mümkün olduğu kadar kısa sürede danışanın performansını meydana çıkarıp artırmak ve yeteneklerini geliştirmek iken mentörlükte amaç ise uzun vadede danışanın kariyerini planlar ve bu plan doğrultusunda meydana gelen gelişimi yönlendirir. Koçluk ile ilgili kavramlar incelendiğinde, esas amacının bireylerin gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimlerini gidermek için hedeflenen amaçlara

ulaştırılması olduğu görülmektedir. Koçluğun esas amacının anlaşılması ile birlikte yaşıntımızdaki gerekliliğini de keşfetmiş olmak mümkün olacaktır (Damaş, 2010, 12-18). Sokrates'in "Ben hiçbir insana hiçbir şey öğretemem, ben sadece onların düşünmelerini sağlarım" şeklindeki ifadesi de koçluğun anlamı ile örtüşmektedir çünkü koçlukta esas olan insanları düşündürmeye sevk etmektir.

Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği (ICF) Türkiye Başkan Yardımcısı Naci Demiral'a göre Koçluk alanında tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kavram karmaşası yaşanmaktadır. Eğitim, danışmanlık, terapi, mentörlük vb. kavramlar ile koçluk kavramları birbirine karıştırılmaktadır. Efeçinar (2013, 21)'e göre koçluk ve terapi birbirinden farklıdır çünkü terapist "Neden?" sorusunu sorar ve karşısındaki bireyin içinde bulunduğu olumsuz duruma neden olan kaynağı bulmaya çalışır ve geçmiş yaşantılar ile ilgilenir, zaten bu durumlardaki bireyler bu travmalarla baş edecek iç güce sahip değillerdir oysa ki olumsuz durumda olup bu durumla baş edecek iç gücü kendinde bulan bireyler de koçlar devreye girer ve danışanın geleceğe odaklanmasını sağlar "Nasıl?" ve "Ne?" sorularını sorar, geçmişiyile ilgilenmez ve hedefe giden yolda bir engelle karşılaşılırsa engeli ortadan kaldırmak için "Neden?"i sorgular. Terapi de genelde bu işi yapanlar insanların duygusal sorunlarını tespit etmek için eğitim alırlar ve bunları iyileştirmek için çalışırlar koçlar ise teşhis koymayıp duygusal sorunlara odaklanmazlar (Whithworth, L., Kimsey-House, K, H., & Sandahl, 2017, 31-42).

Öğrenci koçluğu ise öğrencinin iç dünyası itibariyle farkındalığını artırarak dersler ve okuldaki başarısıyla birlikte bütüncül bir yapıda hayatını ele almasına yardımcı olur ve yeni perspektifte bakmalarına olanak sağlar (www.milliyet.com.tr). Öğrenci koçluğunun, ilgi alanı gelişim evrelerinden en önemli evrede olan ergen olduğu için tüm koçluk sistemlerinin içinde ayrı bir yeri vardır (Özgür Yazır, 2015, 2). Bu nedenle öğrenci koçluğunun ne anlama geldiği ve uygulamalarının etkinliği hakkında bilgi sahibi olmanın önemi dikkat çekmektedir.

2.6. Öğrenci Koçluğu Tanımı

Türkiye'de yaşam koçluğu, kariyer koçluğu, yönetici koçluğu gibi koçluk uygulamaları gerçekleştirilmesine rağmen, öğrenci koçluğu kavramı son yıllarda ortaya çıkmıştır (Atasayar, Bilgin, Güler, 2010). Akademik koçluk, eğitim koçluğu, öğrenci koçluğu gibi kavramlar birbiri yerine oldukça sık kullanılan kavramlardır (Karabacak, 2010,

84). Akademik koçluk, sosyal ve akademik bütünleşmeyi kolaylaştırır (Martinez, Denisse, 2015, 8). Yazır Özgür (2012, 13)'e göre eğitim ve öğrenci koçluğu aynıdır ve öğrencilerin içsel kaynaklarını kullanmayı öğreterek onların düşünme sistemlerini olumlu yönde geliştirmek anlamına gelmektedir. Burada eğitim koçluğunun kurumsal bir hizmet olarak öğrenci koçluğunun da bireysel bir hizmet olarak görüldüğünü belirtmek gerekmektedir.

Öğrenci koçluğu, başlarda psikolojik danışmanlar ve okullarda rehber öğretmenler tarafından sunulan bir hizmet olarak karşımıza çıkmaktadır. Zamanla özel okullarda yaygınlaşmaya başlamıştır (Atasayar, Bilgin, Güler, 2010). Öz (2013, 37)'e göre, öğrenci koçu, öğrencinin öğrenim hayatının kalitesini ve ulaşacağı hedeflerini artırmayı amaçlayan, öğrenciler için her aşamada destek amaçlı bir kişisel gelişim programı olarak tanımlanmakta ve koçluğun bir öğrencinin hayatına tam bir müdahale olmayıp, sadece onları bulundukları yolda tutmak olduğunu söylemiştir, bu nedenle takılıp zorlandığı yerde desteğine koşup ona fırsatlar vermektir.

Yine farklı kaynaklara göre; Barkley (2011, 76)'e göre öğrenci koçluğu, aktif olarak öğretimin içinde çalışan öğretmenler ve öğrenciler arasında öğrenme çıktılarına cevap verebilecek öğrencilerin başarısını artırmaya bağlı bir ilişki olarak tanımlanır. Bu anlamda öğrenci koçunu, öğrencilerin anında geribildirim sunarak onu izleyen, fikirlerini daha açık bir şekilde anlatmaları için nelere ihtiyaç duyduklarını görmelerine yardımcı olan kişi olarak tanımlamak mümkündür. James P. Keen (2014, 67) makalesinde deneyimlerine göre öğrenci koçluğunu tanımlamaktadır, ona göre öğrenci koçluğu farklı formalarda ve şekillerde karşımıza çıkmaktadır ki 1970'lerde geleneksel özel öğretmen manasına gelen fakülte mentörlüğü yapmış olmasına rağmen daha önceleri akademi dışındaki öğrencilerle yaptığı çalışmaların günümüzdeki koçluk tanımlamalarına uygun olduğunu dile getirmiştir.

Chaplin (2007, 6)'e göre öğrenci koçluğu “aktif çalışma” modeli olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin kendine güvenmeleri ve bilimsel anlamda çalışmaları için gerekli olduğunu vurgulamıştır ve sınıf içi öğrenmelerde öğrenci koçluk modellerinin öğrenci gelişimini gözden geçirme ve yeni öğrenme metotları ile çalışma alışkanlıklarının değiştirilmesi için gerekli olduğunu belirtmiştir. Çünkü öğrenci koçu öğrencisini her yönüyle iyi tanımalı aksi takdirde koç öğrencisini empati kuracak düzeyde tanımamışsa uygulayacağı programın devamlılığının şansı da o oranda zayıflayacaktır (Öz, 2013, 39).

Bu anlamda öğrenci koçu, bireyin düşünme sistemlerini pozitif yönde geliştirmesine olanak sağlayan bunun yanında kendisine içsel kaynak oluşturmasını ve bunları kullanmasını öğreten, kendini anlamasını tanımasını sağlayan ve böylece hedeflerini doğru olarak ortaya koyup bunları gerçekleştiren bir başarı felsefesidir (Özgür Yazır, 2015, 2). Akyıldız (2015)'e göre ülkemizde koçluğun en fazla yarar ortaya koyacağı ve ilgi alanı olan kitle itibarıyla öğrenci koçluğu önem arz etmektedir. İsminden öğrencilere hitap ettiği düşünülse de koçluğun hedef kitlesini sadece öğrenciler oluşturmaz, 12-22 yaş aralığındaki gençlerin yalnız okul başarıları değil, geleceğimizin bireylerinin daha bilinçli büyümelerine destek olmak gerekir çünkü sınav odaklı eğitimin öğrencilerin diğer bütün özellik ve yeteneklerini yok sayarak öğrenciyi bir ders süresi içerisinde sergilediği performans ile geri kalan yaşantısını tümüyle etkileyecek olan bir seçime zorlanan öğrenciler üzerinde baskı yaratmakta ve başarsalar dahi yaşamaktan zevk almadıkları bir hayata zorlamaktadır (www.akyildiz.com).

Öğrenci koçluğu öğrencilerin yaşamlarında akademik anlamda başarıya ulaştıracak koşulları artırma amacıyla öğrenci ile koç arasında karşılıklı güven temelli kurulan bir işbirliğidir. Bu süreçte öğrenci koçu, öğrencinin hedeflerine ulaşması için ona destek olur, amaçları doğrultusunda motivasyonunu artırır, öğrencilerin akademik anlamda ortaya koydukları performanslarının öğrenciyi sonuca ulaştırması adına ihtiyaç duyduğu becerilerin gelişmesini sağlar, öğrenciye odaklanarak, aile desteğiyle öğrencinin başarıma isteğini artıran çalışmalar ortaya koyar. Bu doğrultuda öğrenci ile çalışma programı oluşturur, uygun çalışma ortamı kurar, öğrenci hakkında okul ile iletişim kurar ve ders durumunu takip eder ve birlikte ders çalışırlar (www.ozelogretmenler.com).

2.6.1. Öğrenci Koçluğu Eylem Planı

Öğrenci koçluğu eylem planı hazırlarken öğrenme ortamında, öğrenenle ilgili, öğrenme yöntemleriyle ilgili ve öğrenilecek olan ile ilgili ve dikkat edilmesi gereken bazı faktörler vardır (Öz, 2013, 70).

2.6.1.1. Öğrenenle İlgili Faktörler

1. Türe özgü hazır oluş: öğrencinin istenilen davranışı kazanabilmesi için gereken biyolojik donanımdır. İnsan ancak kendi türünün öğrenebileceklerini öğrenir.

2. Olgunlaşma: birey biyolojik donanıma sahip olsa da öğrenme için belli bir olgunluğa ulaşması gerekir. Olgunlaşma genel olarak yaş ve zeka olarak ele alınır. Olgunlaşma biyolojik olarak kalıtım faktörleri tarafından kontrol edilen ve öğrenme yaşantılarından ayrı olarak meydana gelen değişimdir (Senemoğlu, 2013, 3).

3. Genel Uyarılmışlık Düzeyi: bireyin dış ortamlardan gelen uyarıcıları alma derecesidir. Öğrenmenin en iyi gerçekleşmesi için uyarılmışlığın orta düzeyde olması gerekmektedir. Çünkü düşük uyarılmışlık hali bitkisel hayat iken heyecan ve korku da aşırı uyarılmışlıktır (Öz, 2013, 71).

4. Transfer: öğrencilerin öğrenmiş olduklarını yeni sorular sorarak, araştırılması gerekli olan denenceler meydana getirerek yeni öğrenmelere aktarabilmesidir (Senemoğlu, 2013, 62). Olumlu ve olumsuz transfer olmak üzere ikiye ayrılır.

a. Olumlu transfer: yeni öğrenilecek bililerin öğrenciler tarafından kolaylaştırılmasıdır. Örneğin bisiklet kullanmayı bilen birinin motosiklet kullanmayı öğrenmesinin kolay olması gibi (Öz, 2013, 71).

b. Olumsuz transfer: önceden öğrenilen bilgilerin yeni öğrenmeleri zorlaştırmasıdır. Örneğin manuel vites araç kullanan birinin otomatik vitesli araç kullanmayı öğrenmesi gibi (Öz, 2013, 72).

5. GÜDÜ: organizmayı herhangi bir amaç doğrultusunda harekete geçiren ve açlık, susuzluk gibi doğuştan gelen, başarılı olma ve saygı duyulma gibi sonradan kazanılan güdülerdir. Öğrenme sürecinde de bireyin bazı davranışları yapmaktan haz duyduğu ve kendi kendilerini harekete geçirdiği gözlemlenebilir (Öz, 2013, 72).

6. Dikkat: Öğrenme de öğrencilerin dikkatlerinin konu üstüne çekilmesi önemlidir. Bu aşamada öğrenciler ön bilgilerini kullanmaya hazır hale getirilir (Senemoğlu, 2013, 627).

7. Bireysel farklılıklar: bu farklılıkların ortaya çıkmasında kalıtım ve çevrenin önemli rolleri vardır. Bu farklılıklar öğrencinin öğrenme hızını, düzeyini, öğrenmeye ilişkin ilgi ve yönelimini ve öğrenmenin kalıcılığını etkiler (Öz, 2013, 73). Bireyin fiziksel ve zihinsel gelişimlerinde kalıtımın önemli rolü olduğu savunulmaktadır. Kalıtımla gelen özelliklerin gelişimine olanak sağlayan veya sınırlandıran çevresel faktörlerde etkisinde önemlidir (Senemoğlu, 2013, 10).

2.6.1.2. Öğrenme Yöntemleriyle İlgili Faktörler

1. Öğrenme zamanını ayarlama: öğrenciler farklı öğrenme yöntemleriyle öğrenebilir. Kimisi konuları bütün olarak öğrenirken kimileri de aralıklı tekrar yapmak suretiyle öğrenirler. Aralıklı öğrenme kalıcıdır çünkü aralıklı öğrenmeden sonra yapılan toplu tekrarlar en iyi öğrenmeyi sağlamış olur (Öz, 2013, 74).

2. Konunun yapısı: bu aşamada öğrenilecek dersin ve konunun özelliklerine göre öğrenmenin bütün mü yoksa parçalara bölünerek mi gerçekleştirileceği belirlenir. Burada parçaların anlamlı olmasına özen gösterilmelidir (Öz, 2013, 74).

3. Öğrencinin aktivitesi- katılımı: öğrenci öğrenme sürecinde ne kadar çok aktif olursa öğrenme o kadar yüksek olur. Ayrıca F. Kalçık ve C. Kalçık (2016, 159) yaptıkları çalışmada aktif öğrenmenin, benimsendiği öğretim yöntemlerinde öğrencilerin olgu, nesne ve olaylara yakından ilgilenmesini sağladığını vurgulamışlardır.

4. Geri bildirim: öğrenme ile ilgili ne kadar başarılı olunduğunun öğrenciye bildirilmesidir. Değerlendirme aşaması olarak da adlandırılan ger bildirim de öğrencilerin öğrenmelerine dair izleme ve düzey belirlemelerin yapılması aşamasıdır (Senemoğlu, 2013, 628).

2.6.1.3. Öğrenilecek Olanla İlgili Faktörler

1. Algısal ayırt edilebilirlik: öğrenilecek konunun öz olarak diğerlerinden ayrılabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle konu öğrencinin algılarına hitap edecek durumda olmalıdır (Öz, 2013, 75).

2. Ortam: öğrencinin yaşadığı fiziksel ve sosyal ortam öğrenmeyi etkiler (Öz, 2013, 76).

3. Kavramsal gruplandırma: öğrencinin yeni öğrenmelerini kavramsal olarak gruplayabilmesini sağlamak öğrenmeyi kalıcı ve kolay kılar.

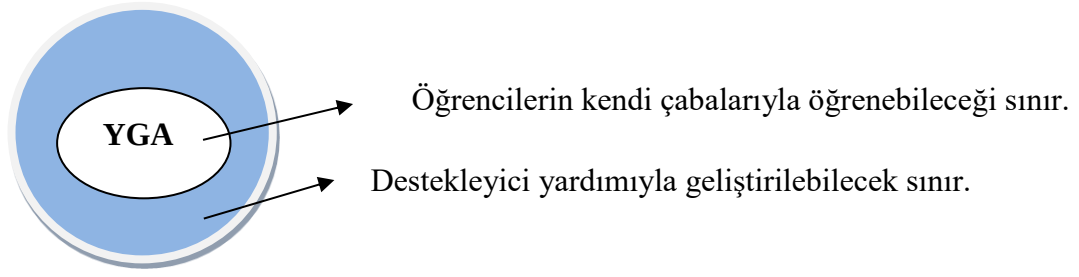
4. Anlamsal çağrışım: öğrencinin zihninde daha önce öğrendikleriyle bağlantısı bulunmayan yeni bilgilerin öğrenilmesi zordur bu yüzden yeni öğrenilecek olanların önceki öğrenmelerle zihinde bağlantısının kurulması gerekir. Fakat meydana gelecek çağrışımların her bireyde farklı olabileceğini unutmamak gerekir (Öz, 2013, 75). Daha öncede Vella

(2002) kuantum düşünmeyi çağrimsal düşünme olarak da tanımlamıştır. Bu anlamda öğrenilecek olanla ilgi faktörler içerisinde kuantum düşünmeye dikkat çekilmiştir.

Kuantum düşünme ve kuantum öğrenmede de kullanılan yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılacak beceriler koçluğun hedefledikleri becerilerle örtüşmektedir. Burada kuantum öğrenmede öğrencilere kazandırılan akademik alan becerilerinden olan kendine güven duygusu ve öğrencilerin eğitimde sorumluluk almalarını sağlama Damas (2010)'un belirttiği koçluk ilkeleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

İçinde bulunduğumuz eğitim süreçlerinde öğrenciler yoğun ve sınava dayalı bir eğitim görmekteler bu süreçte öğrencilerin bu yoğunlukla baş edebilmeleri için profesyonel destek ihtiyacı meydana gelmektedir. Bu durumlarda öğrenci merkezli anlayışı benimseyen eğitim koçluğunun faydaları şu şekildedir; öğrencinin eğitim sürecinde elde ettiği motivasyon artışı, alışagelmiş eğitimdeki ders çalışma performans artışı, derslere karşı ve derslerdeki konsantrasyon artışı, öğrencinin kendi kendine ders programı programlaması, yaşamın bir parçası olan sınav kaygısının kontrol altına alınması, varsa öğrencinin ailesiyle yaşadığı iletişim sorunlarının çözülmesi gibi öğrenciyi destekleyici yöntemler içermektedir (Damas, 2010, 31).

Öğrencilerdeki öğrenmenin nasıl şekillendirildiğini göz önünde bulundurursak, öğrencinin bilgiyi üretmesi ve önceki öğrenmelerine göre zihninde yapılandırması için öğrenme sürecinde kendisinin aktif olması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu süreç içinde öğretmen de öğrenciye bilgiyi öğrenmesi ve zihninde yapılandırması için gereken ortamı hazırlamalı, öğrenciye kendini denemesi ve yeni bilgiler keşfetmesi için fırsatlar oluşturmali ve yönlendirici bir yol izlemelidir (Akpınar, 1999, 32). Bu nedenle sosyal yapısalcı öğretim modeli de rehberli öğrenme destekli ve yakın gelişim alanı (YGA) üzerine kurulmuştur. Koçluk uygulamalarında da sosyal etkileşim vurgusu öne çıkmaktadır. Sosyal yapısalcı model kurucularından Vygotsky bireyin manipüle edilmiş yaşantılarla öğrenemeyeceğini, buna karşın öğrenmenin sosyal olarak karşılıklı etkileşim içerisinde gerçekleşebileceğini savunmuştur. Vygotsky YGA'yı bağımsız problem çözmeyle belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile problem çözme sırasında yetişkin (danışılan) yardımı altında ya da daha yetenekli çalışma grubu akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklık olarak açıklamaktadır (Demirel, 2005, 45). Bu ilişki Şekil 2.8'de gösterilmiştir.

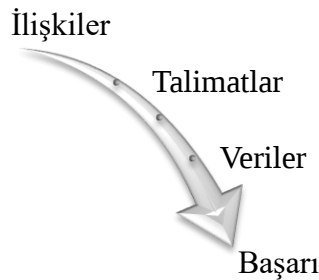


Şekil 2.8: Yakınsal Gelişim Alanı (YGA)

Şekil 2.8 incelendiğinde süreç içerisinde aktif görev ve sorumlulukları olsa da öğrencilerin kendi başlarına öğrenebileceklerinin, bireysel olarak farklılık gösterse de bir sınırdan kalabileceğini söyleyebiliriz. Bu alan bireylerin yapabildikleri, deneyimlere ve bu deneyimlerle kalıtsal özelliklerin etkileşimine bağlıdır. YGA, öğrenmenin olduğu yer ya da alandır. İçselleştirilme ise bu alandaki öğrenme işlemi tanımlar. YGA, bilişsel yapı ya da olgunluktan çok, üzerinde çalışılan konu ile ilgili ön bilgilerin açığa çıkarılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. (Demirel, 2005,45). Bu aşamada öğretmen eğitim sürecinde, koçluk gibi bir destekleyici, öğrenene YGA içinde bilgilendirme yaparak zihinsel anlamda gelişime yardım etmekte, destek olmaktadır. Sonuç olarak, adım adım ilerleyen öğrencinin problem çözme konusunda yeterliliklerinin gelişiminde destek görmeyenlere göre daha başarılı olması söz konusudur. Tüm bunlara göre koçluk süreci, öğrencinin kendi farkındalığını artırarak, öğrenmesini sağlayarak, amaçladığı başarıya ulaşmasını kolaylaştıracak davranış değişiklikleri sağlamayı amaçlamaktadır diyebiliriz (Altıntaş, Alimoğlu, 2015, 241). Bu anlamda koçluk sürecinde ilişkiler ve buna bağlı olarak başarı odaklılık vardır.

2.6.2. Öğrenci Koçluğu Süreci Bileşenleri

Toone (2012, 22)'e göre koçluk süreçlerinin bileşenleri şu şekildedir;



Şekil 2.9: Koçluk süreci bileşenleri

Şekil 2.9'a göre etkili bir koçluk ile öğrenci başarısının yakalanması için işe koşulan bu bileşenler koçun süreç içerisindeki becerilerini göstermektedir. Bu bileşenler sayesinde koçlar kendi mesleki gelişimlerini de planlayıp değerlendirme fırsatı bulmaktadır ve bu bileşenleri yerine getirerek hedeflenen öğrenci başarısına ulaşmayı sağlamaktadır (Toone, 2012, 157). Genel olarak eğitimde koçluk süreçlerine bakıldığında Donald Schon (1987)'nin teorisine göre 3 tip destekleyici koçluk vardır bunlar; “Birlikte deneme, koç ve öğrencinin birlikte çalışması ve tartışması”dır (Sezer, 2015).

Bu teoriye göre koçluk modellerinde en çok dikkat çeken kritik bileşenler

Koç – öğrenci ilişkisi ve etkili bir iletişim,

Söz konusu problemin belirlenmesi ve tanımlanması,

Başarıyı sağlayacak hedeflerin belirlenmesi,

Eğitim sürecin uygulanacak koçluk sürecinin yürütülmesi, değerlendirme şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bileşenleri şu şekilde özetlemek mümkündür;

2.6.2.1. Öğrenci Koçluğu Sürecinde İletişim

Öğrenci koçluğu sürecinin ana aşamaları olarak bahsedebileceğimiz bu adımlardan öğrenci ile koç arasında güven odaklı iletişim ortamının oluşması, başarıyı artırıp hedeflere ulaşmasında dikkat edilmesi gereken en önemli unsurdur. Öğrenci merkezli öğretimi esas alan koçluk öğretim uygulamalarında öğretmen, öğrencilerin içerisindeki merak duygusunu besleyecek, araştırma, inceleme ve uygulama etkinliklerini içeren, öğrencilerin kavramları zihninde doğru bir şekilde yapılandırmasına olanak sağlayacak karşılıklı bir eğitim süreci izlemelidir. Bu amaçla açık, anlaşılır, ön yargıları olmayan, destek verici ve diğerlerini de düşünen, gizliliğe dikkat eden bir iletişimin olduğu eğitim ortamı sağlanmalıdır. Burada ise koçluk sürecinin başında öğrenci ve koç için vermesi gereken “sürece başlama/devam etme” kararı oldukça önemlidir. Koç ve öğrenci açısından bu kararın verilmesinde 3 temel kabul vardır. Bunlar “kendi yetenek ve yeterliliğine güven” ben koçluk verebilecek/alabilecek vasıflara sahibim ve bu süreci devam ettirmek benim açımdan önemli ve değerlidir, “koçun/öğrencinin yetenek ve yeterliliğine güven” birlikte devam ettireceğimiz bu süreçte koç ve öğrenci bu anlamda başarıyla yürütebilecek ve sonuçlandıracak vasıflara sahiptir, “uygulanan yöntem güven” eğitim sürecinde

uygulanacak koçluk sistemi amaçlanan başarı hedeflerine ulaşabilmemiz için yeterlidir Toone (2012, 22). Bu aşama tanımlandığı gibi yerine getirilmezse diğer aşamalara geçmek önerilmemektedir.

2.6.2.2. Öğrenci Koçluğu Sürecinde Hedef Belirleme

Bir diğer aşama problemin tanımlanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Koçlukta bu aşamada öğrencinin performansı ve kişisel gelişimi değerlendirilip ona uygun geri bildirimler verilmektedir. Öğrencilerin söz konusu problemi çözerken ya da bir proje, ödev yaparken, “karşılaştırma”, “sınıflama”, “çözümleme” ve “yeniden oluşturma” gibi üst bilişsel düzeyde becerileri kullanmasına ve problemi bir bütün olarak incelenmesine fırsat vermelidir (Brooks ve Brooks; Akt, Duman, 2013). Üzerinde durulması gereken önemli etmen, objektif bir değerlendirme yapmak için bu konuda yorum yapmaya yatkın, olabildiğince fazla kaynaktan alınacak değerlendirmelere ulaşımı sağlamaktır. Bu aşamada koçun görevi öğrencinin kendisini objektif olarak değerlendirebilmesi için koç tarafından destek verilip cesaretlendirilmesidir. Yine bu aşamada dikkat edilmesi gereken değerlendirme ve hedeflerin belirlenmesi aşamalarında karar vermede öğrencinin yetkin olması gerektiğidir. İyi bir hedefe ait temel özellikler ise (Whitmore, 2009, 62)’e göre şunlardır;

- Spesifik
- Ölçülebilir
- Kabul edilmiş
- Gerçekçi
- Zamanlanabilir
- Olumlu ifade edilen
- Anlaşılmış
- Yerinde
- Etik

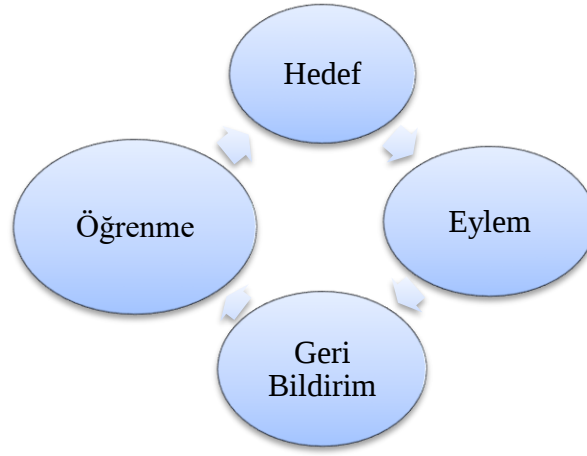
- Meydan okuyan
- Legal
- Çevre ile uyumlu
- Benimsenmiş
- Kayıtlı olmalıdır (Hamurcu, 2009, 4).

Hedeflerin belirlenmesi aşamasını takip eden diğer aşama problem çözümü aşamasıdır. Bu aşamada öğrencinin bir önceki aşamada belirlenen hedeflere yine belirlenmiş kaynak ve yöntemlerle ulaşması beklenir. Bu aşamada koç süreci gözlemleyerek planlamış oldukları düzenli ikili görüşmelerle öğrenci etkinliğini ve sürecin etkinliğini değerlendirip desteklemelidir. Burada anahtar olan, öğrencinin beklenen davranış ya da tavrı kendiliğinden değiştirip geliştirmesi aşamasıdır. Değişim koç tarafından izlenip değerlendirilmeli gerektiğinde süreç yeniden düzenlenmelidir (Altıntaş, Alimoğlu, 2015, 243).

2.6.2.3. Öğrenci Koçluğu Sürecinde Değerlendirme

Öğrenci koçluğu sürecinin bu aşamasında Costa (1984, 57-62)'te öğretmenlere bilişsel anlamda 12 basamaklı bir strateji önermiştir. Bunlar stratejiyi planlama, soru üretme, bilinçli seçim, farklı değerlendirme, güven sağlama, yapmam kelimesini yasaklama, farklı şekillerde söyleme – öğrencilerin fikirlerini geri yansıtma, öğrencilerin davranışlarını tanımlama, öğrenci tanımlarını netleştirme, rol oynama ve taklit yapma, günlük tutma ve model almadır. Bu strateji ile öğrencinin tartışmasını sağlamış olup bilişsel anlamda farkındalık becerisi edinmesini sağlaması mümkün olacaktır. Böylece öğretmen ve öğrencilerin beraber bir çaba ile daha iyi öğrenebilmelerini, kendilerini değerlendirerek geliştirme fırsatı bulmalarını ve karşılıklı kontrolü sağlanmış olmaktadır (Demir, Doğanay, 2009, 607).

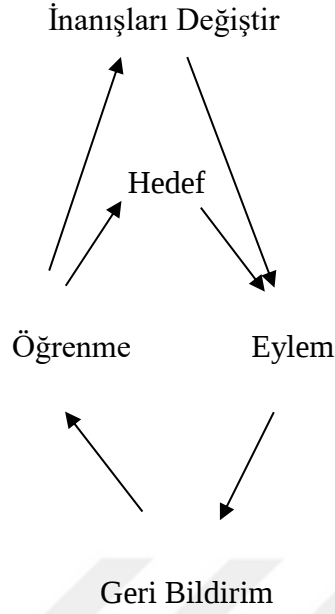
Sonuç olarak öğrenci koçluğu süreçlerinde danışanın hedeflerine ulaşabileceğine inancı varsa, koç bu hedeflerin belirginleştirilmesine, danışanın harekete geçmesine, her aşamada geri bildirim almasına ve bu süreçte öğrenmesine yardımcı olarak danışanın hedefe ulaşmasına olanak sağlar. Buna tek döngülü koçluk denir. O'connor ve Lages (2004, 150)'e göre tek döngülü koçluk Şekil 2.10'da gösterilmiştir.



Şekil 2.10: Tek Döngülü Koçluk

Şekil 2.10 basit bir koçluk sürecini şematize etmekte ve basamaklar arasında doğrusal tek yönlü bir ilişki vardır burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrenciye uygun hedefler belirlendikten sonra onların bir an önce eylem yoluyla öğrenmeye neden olmasını sağlamaktır ve bunu yaparken geri bildirim yapmayı da unutmamak gerektiğini belirtmek gerekir. Esas olarak öğrenenin koçun kontrolü altında öğrenmesi söz konusudur. Öğrenci süreçte aktiftir, koç onu her aşamada gözlemler, yorumlar ve geri bildirim de bulunur. Öğrenen gelişimi için işi eylem olarak yapar, koç bu sırada yanındadır ama ona karışmaz, gözlem yapar ve bu esnada öğrencinin soracağı bütün sorulara cevap vermeye hazırdır. Öğrenci deneyip, düşünüp, sorunu çözerek, tahminde bulunarak, tahminleri doğrultusunda karar vererek kendini geliştirmeye çabalar. Koç, öğrencinin kendine güvenini artırır. Öğrenci de kendine özgüven sayesinde yeni bilgi ve yetenekler kazanır (Koçel, 2001).

Eğer danışan hedeflerine ulaşabilme konusunda kendine inancı tam değil ve şüpheliyse, koç danışanın inançlarını inceleyip, danışanın sahip olduğu düşünce şeklini değiştirmesine yardım eder. Danışanın şüphesinden kaynaklanan olumsuz yönlü inançlarının değiştirilmesi ile yeni eylemleri meydana getirmesi sağlanır. Buna çift döngülü koçluk denir.



Şekil 2.11: Çift Döngülü Koçluk

Şekil 2.11 incelendiğinde tek döngülü koçluğa göre çift döngülü koçluk sürecinde hedefler aşamasında öğrenme ve eylem basamakları arasında öğrencinin hedeflerine inanması için inanışları değiştirme basamağı vardır. Bu basamak sayesinde öğrencinin hedeflerine ulaşmasında engel olabilecek tüm olumsuz düşüncelerin olumlu düşünceler ile yer değiştirilmesine çalışılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında koçluk uygulamaları tıpkı dönüşümsel öğrenme gibi biliş ve özellikle bilinç ile ilgilidir. Çift döngülü koçluk sürecinde de dönüşümlü öğrenmede olduğu gibi öğrenenin alışkanlıkları, bakış açıları ve algılarında değişiklikler meydana gelmesi söz konusudur (Mezirow, 2003, 58-63).

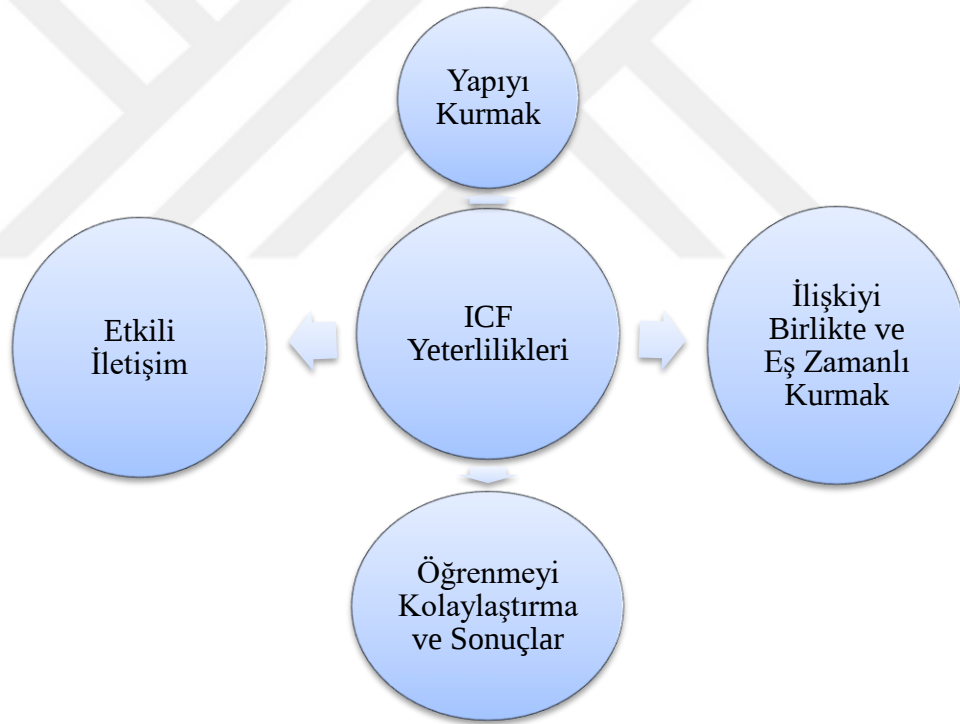
2.7. Öğrenci Koçluğu ve Kuantum Öğrenme İlişkisi

Koçluk ve kuantum öğrenmenin ilişkisi, kuantum öğrenmenin de temelini teşkil eden yaklaşımlardan biri olan NLP teknikleri yönüyle kurulabilir. Çünkü kuantum öğrenme yaklaşımında kullanılan NLP teknikleri öğrenci koçları tarafından da eğitim tekniği olarak kullanılmaktadır. Koçlar, öğrencilerin kişisel performanslarını en üst seviyelere taşıyabilmeleri için NLP (Neuro Linguistic Programming) tekniklerini de kullanırlar (Öz, 2013, 39). Özellikle öğrenme süreçlerinde kullanılacak teknikler yönüyle örtüşen ve benzeşen yanları vardır. Kasaroğlu ve Şentürk (2007, 41)'in kitabında da NLP ile hafıza geliştirmenin pratik yolları olarak tıpkı kuantum öğrenmede de kullanılabilen hafıza tekniklerinden hafızayı geliştirme yolları, öğrenilecek materyal içerisinde kendiliğinden

olmayan ilişkileri meydana getiren ve kodlamanın oluşumuna olanak sağlayan teknikler gibi teknikler kullanılmaktadır. Bu teknikler, benzer ve farklı özellikteki bilgiler arası ilişkiler kurmaktadır. Böylece bu teknikler, öğrenilecek olanı daha anlamlı kılmaktadır ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır (Senemoğlu, 2005, 312). Bu teknikler genel manada üç sınıfta toplanabilmektedir. Bunlar “bağlama”, “yerleşim” ve “akrostiş”tir (Tezel, 2015, 40).

2.7.1. Kuantum Koçluk

Uluslararası Kuantum Koçluk (International Quantum Coaching [IQC]), Uluslar Arası Koçluk Federasyonu (International Coaching Federation [ICF])’nun Temel Yeterliliklerini olduğu gibi kabul etmiş ve uygulamaya geçirmiştir. Bunlar 11 temel koçluk yeterliliği olup, koçlar tarafından kullanılan becerileri ve yaklaşım, teknikleri anlamak ve desteklemek için geliştirilmiştir. Efeçınar (2013, 30)’a göre;



Şekil 2.12: Uluslararası Koçluk Federasyonu Yetkinlikleri

Şekil 2.12’deki bu yeterlilikler koçların becerilerini geliştirir ve aldıkları koçluk eğitimlerinden edindiklerini etkili bir şekilde kullanmalarını kolaylaştırır.

2.7.2. Kuantum Koçluk İletişim ve Analiz Teknikleri

2.7.2.1. İlk İletişim

İlk karşılaşmalar normal zamanlar bireyler hakkında karşılıklı bilgi edinmek adına oldukça önemlidir. Ancak koçluk görüşmelerinde diğerlerinden farklı olarak karşıdaki hakkında bir yargıda bulunmak doğru değildir. Bunun için koç olarak önce danışanı çözümlemeye çalışmalıyız bunu yaparken de karşıdakine güvenirlik mesajını vermeliyiz (Efeçinar, 2013, 40).

İlk iletişimde; el sıkışma fiziksel ilk temas olduğundan ve karşınızdakine bilinçaltı mesaj göndermek adına dikkat edilmesi gereken ilk husustur. Bununla birlikte karşınızdaki göz kontağı kuruyor ve el sıkışmasında bu durumu destekliyorsa koçla iletişime açık demektir. Burada koçun dikkat etmesi gereken diğer husus ses tonudur. Çünkü görüşmelerde karşınızdakinin ses tonundaki titreşimler onun ruh hali ve zihinsel durumu hakkında bilgi verir. Bu nedenle ilk karşılaşmada kullanılan kelimelere dikkat edilmelidir. Kullanılacak kelimeleri seçerek seansları sürdürmeliyiz. Çünkü %7’lik de olsa sözcüklerin iletişimde yeri vardır ve zihnimizi yansıtmaktadır (Efeçinar, 2013, 45). İletişimin en büyük yüzdesini teşkil eden beden dilinin bize ne anlattığını bilmek bir koçun danışanını tanıması adına oldukça önemlidir.

2.7.2.2. Dikkatle Dinlemek

Koç danışanını herhangi bir arkadaşını dinler gibi dinlememelidir yoksa tüm ipuçlarını kaçırabilecektir. Bunun için; danışan ile iletişime geçildiği ilk andan itibaren tüm düşüncelerin zihninden uzaklaştırılması gerekmektedir, odak noktası danışanı olmalıdır, dinlerken kendine ait duygu düşünce aktarımı yapmak anlamına gelen transferansdan uzak durmak adına objektif olmalıdır, karşıdakinin söylediklerini sonuna değin dinleyip tepki vermemelidir ve ne anlattığını anlayarak ona bunları kısa bir özet olarak tekrarlamalıyız (Efeçinar, 2013, 46). Transferans danışma durumunda danışanın danışmana karşı meydana getirdiği duygusal süreçtir (Tuzcuoğlu, 2013).

2.7.2.3. Dikkatle Gözlemlemek

Tecrübeyle gelişen gözlem yeteneği ile danışan hakkında bilgi ipuçlarını yakalamaya gayret edilmelidir. Danışan ile yapılan görüşmelerde soru sorduğunuzda onun gözlerine dikkat edin sorduğumuz soruya cevap vermeden önce gözleri hangi yöne kayıyor? Birkaç sorudan sonra gözlerinin hareketleri size temsil sistemi hakkında bilgi verebilir. Örneğin geçmişe yönelik soru sordunuz ve gözleri geçmiş yaşantı yönü olan sağa, gelecekle ilgili soru sordunuz ve gözleri gelecek yönü olan sola kaydıysa. Bu size ne kazandıracaktır?

Örneğin kendisine önerdiğiniz çalışma programını uygulayıp uygulamadığını sorduğunuzda size programa uyduğunu söylerken gözleri sağa kayıyorsa bu onun programa uyduğunu, yaşıntı haline getirdiğini sola kayıyorsa, kurgu yönüne ise büyük ihtimalle size doğru söylemediğini anlamamalısınız (Efeçınar, 2013, 57).

2.7.2.4. Temsil Sistemini Saptamak

Temsil sistemlerini hakkında bilgi sahibi olmak koçlukta olmazsa olmazlardandır. Çünkü her birey dünyayı kendi temsil sistemine göre algılar ve yaşamaya çalışır. Bunu bilmek öğrenci koçluğu yapıyorsanız danışanınıza bilgiyi nasıl daha rahat depolayacağı ve istediğinde daha rahat geri getirebileceği hakkında ona yol göstermenize olanak sağlayacaktır (Efeçınar, 2013, 52). Bir öğrenme durumunun başlarında ilk iş bireyin tarzını görsel, işitsel veya kinestetik olarak ortaya koyabilmektir. Belli oranlarda her birey bu tarzların üçünü de öğrenmede kullansa da çoğu birini diğerlerine göre daha çok kullanacaktır (Güllü, 2010, 40).

İşitsel tarzdaki bireyler dersi veya sunumu dinlemeyi tercih ederler bu sırada not almaya çalışsalar da dinlediklerini kaçırlar. Görsel tarzdaki bireyler yazıları okuyarak tahtada sunulanları izlemeyi tercih ederler ve mükemmel not alırlar. Kinestetik, dokunarak öğrenme tarzındaki bireyler de elle yapılan aktivitelerde en iyisini ortaya koyarlar.

2.7.2.5. Uyum Sağlamak

Danışanla uyum sağlamak için ona aynalama yapmalıyız çünkü yapılacak olan aynalama danışanın bilinçaltı tarafından fark edilince “bu aynı bana benziyor o halde güvenebilirim” şeklinde çıkarımda bulunulur bu da danışanın beden dilini aynalama, ses tonunu aynalama ve dil kalıplarını aynalama ile olabilir (Efeçınar, 2013, 50).

2.7.2.6. Alışkanlıkları ve Davranış Kalıplarını Fark Etmek

Davranış kalıplarımız bilinçaltında çalışan otomatik sistemlerdir. Düşünmeden ortaya konan davranışlar bu sistemin ürünüdür. Fakat bu sistemde olumsuz, faydalı olmayan görevlerde işlenmiştir, biz bu görevler üzerinde düşünmeyiz sadece ona göre davranırız. Koçun buradaki görevi bu otomatik sistemin devrede olduğu davranışları tespit ederek danışanın değiştirmek istediği zaman bunun yerine yenisini koymada yardım etmek (Efeçınar, 2013, 102).

2.7.2.7. Değişim İhtiyacını ve İsteğini Belirlemek

Koçun danışanın değişime olan ihtiyacının farkına varmasını sağlamak ve böyle bir durumda danışanın hedefine ulaşabileceği yönde fikir ve düşünce değişimi hakkında farkındalık ve istek oluşturmaya yardım etmesini ifade eder (Efeçinar, 2013, 113).

2.7.2.8. Çelişkili Önergeleri Belirlemek

Bilinçaltında bizi olumsuz düşünce ve davranış kalıplarına iten, bunlardan dolayı hedeflerimize ulaşmamız hususunda bizi engelleyen önermelerimiz vardır. Koçluk uygulamalarında da bu önermeleri değiştirip yerine yenisini yerleştirmek söz konusudur (Efeçinar, 2013, 117).

2.7.2.9. Güçlü Zayıf Yönleri Belirlemek

Danışanın bilinçaltına ulaştıkça onun yaşantısını idare eden kalıplara da ulaşırsınız. Yaşamı olumlu ve olumsuz olarak etkileyen bu kalıplar onun güçlü ve zayıf yanlarını meydana getirir. Burada koç bireyin zayıf yönlerini güçlendirmekten daha çok güçlü taraflarını daha ön plana çıkartarak danışanın daha başarılı olmasını sağlayabilir (Efeçinar, 2013, 129).

Bu aşamaları sırasıyla danışanı istenilen ruh haline çekmek, ona akıllıca sorular sorarak zihnindeki filtreleri, kendine sınırlar koyduğu noktaları yakalayıp, karşıdakini etiketlemeden danışanın beden dilini de çözümleyerek soru sırası danışana geldiği bu noktada danışanı samimiyetle yanıtlamak, belli noktalarda kontrolü sağlayarak süreçte sürekliliği sağlamak (Efeçinar, 2013, 186).

Kuantum koçluğunda temellerinde yer alan NLP teknikleri aşağıdaki gibidir;

2.7.3. İç Gözlem Dış Gözlem Tekniği

Bu teknik boş sandalye tekniği olarak da adlandırılmaktadır. Bir rol oynama tekniğidir. Burada danışanın kendi ile alakalı kabullendiği ve kabullenmediği yanlarının özdeşleşmesi ortaya çıkar, bireyin içindeki kutuplaşmalar arasında bütünleşme sağlanmış olur. Amaç bireyin kendi farklı kutuplarını da kabul etmesini ve onlarla yaşamasını öğretmektir (Kunter Balcı, 1995, 192).

2.7.4. Zaman Çizgisi Çalışması

NLP'nin önde gelen isimlerinden Tad James ve hocası Dr. Wayt Woodsmall 1985 yılında kişilerin zamanı nasıl kodladıkları üzerine çalışarak bu tekniği geliştirdiler. Bu teknik

kullanılarak, bireyin olumsuz duygularından kurtulup onu sınırlayan kararlarından hızla kurtarmak amaçlanır (Kasaroğlu, 2010, 1)

2.7.5. Sihirli Gözlük Tekniği

Richard Bandler’ın “kullandığım en güçlü teknik” diye ifade ettiği, bireyin dışarıdan gözlem halinde olduğu bu teknik kişinin ulaşmak istediği bir sonuca beynin doğal ve hızlı öğrenme becerisini kullanan ulaştırdığı bir tekniktir (www.izmirnlp.com).

2.7.6. Swish Tekniği

NLP’de kullanılan ve bireyin hedeflediği davranışı gerçekleştirmesi amacıyla kendisi ile iletişim kurmasına dayanan bir tekniktir (Tanay, 2010, 1).

2.8. Koçluk Mesleğinin Mevcut Durumu

1986 yılında Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF)’nun kurulmasıyla başlayan koçluk süreci, üniversitelerin katkıları ile bilimsel bir taban kazanıp, günümüzde ise bir disiplin haline gelmesi Sydney Üniversitesi Psikoloji Bölümünde yapılan bilimsel katkılar sayesinde olmuştur, ayrıca Cambridge ve Harvard Üniversiteleri’nin koçluk enstitüleri bulunmaktadır (ÇASGEM, 2017, 2). Mevcut olan 32000 civarı aktif olarak koçluk yapan üyesi olan ICF’ye koçluğun bir sektör olduğu söylenebilir. Ülkemizde ICF, AC, EMCC ve KPD tarafından koçluk standartları tanıtılmış olsa da ve bilimsel çalışmaları öncelik sırasına taşımaya çalışsalar da genel olarak meslek uygulama üzerine yoğunlaşmıştır, bilimsel çalışmalar yeterli değildir (ÇASGEM, 2017, 2). Mesleki yeterlilik kurumuna göre koçluk meslek standartları EK-8 olarak verilmiştir.

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. ‘Kuantum öğrenme ve öğrenci koçluk’ konularında yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere ayrı başlıklarla değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgiler aktararak genel durumla ilgili değerlendirme yapılmıştır. Ulaşılan çalışmalar özetlenirken kronolojik sıra dikkate alınmıştır.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Kuantum öğrenme modeli ile ilgili araştırmalar;

Bu kısımda kuantum öğretim alanında yapılmış yurt içi araştırmalara kendi işlerinde kronolojik bir sıra takip edilerek, genel hatlarıyla yer verilmiştir.

Usanmaz, Alcı ve Çeliköz (2017), “Kuantum öğrenme yaklaşımının İngilizce kelime öğrenme üzerine etkileri” adlı çalışmada kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı İngilizce öğretim uygulamalarının kelime bilgisi açısından kalıcılığının, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Koç ve Epçaçan (2017), “Öğretmen adaylarının kuantum öğrenme tekniklerini kullanma becerilerine ilişkin görüşleri” adlı çalışmada öğretmen adaylarının eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmede daha iyi oldukları, kuantum öğrenme tekniklerini kullanan öğretmen adaylarının üst düzey becerilere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Aytan (2016), “Türkçe derslerinde okuma ve dil becerilerinin artırılmasında kuantum yönteminin kullanılması: eylem araştırması önerisi” adlı çalışmada araştırmacı kuantum öğrenme yönteminin kullanılması ile öğretmen ve öğrenci verimliliğinin artırılmasını amaçlamıştır. Eğitim ortamında kuantum öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin akademik seviyelerinin de yükselmesine katkı sağlayacağı görülmüştür.

Ay (2010), “Kuantum öğrenme modeline dayalı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi” adlı tez çalışmada kuantum öğrenmeye göre ders planı, materyal ve etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre kuantum öğrenmenin fen ve teknoloji dersinde akademik başarı, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Acat ve Ay (2010), ülkemizde son yıllarda Supercamp Turkey uygulamalarıyla bilinen Kuantum öğrenmenin Fen ve Teknoloji dersinde uygulamalarının ne şekilde olduğuna yönelik sorulara cevap arandığı “Fen ve teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin kullanılabilirliğine ilişkin uygulama örnekleri” adlı çalışmada uygulama örnekleri geliştirilmiş olup bunların olası etkileri yansıtılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kuantum öğrenme de işe koşulan Not AY tekniği ile soyut konuların öğreniminde kolaylık sağlanmıştır. Ayrıca bu tekniğin tekrarlarda hatırlamaya yardımcı olduğu da görülmüştür.

Hanbay (2009), “Kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın öğrenilmesine etkisi” adlı çalışmada izlenen yöntemin

başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derse katılma eğilimi az olan öğrencilerin derse katılmaya ilişkin isteklerinin arttığı, bağlamsallık (bir durumun varlığı tüm çevresiyle ilintilidir), farklı açılardan bakabilme gibi davranışlarında da pekişme olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demir (2006), “Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi” adlı çalışmada kuantum öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve derse, okula ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde meydana gelen değişimleri izlenmiştir. Sonuç olarak derse, okula ve öğrenmeye karşı olumlu değişimler olmuş, öğrencilerin özgüven, sorumluluk ve yaratıcılık duygularında da artış olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrenci koçluğu ile ilgili araştırmalar;

Bu kısımda Öğrenci koçluğu alanında yapılmış yurt içi araştırmalara kendi içlerinde kronolojik bir sıra takip edilerek, genel hatlarıyla yer verilmiştir.

Öğrenci koçluğunu konu alan yurt içi çalışmalardan Ekiz (2016), “Yeni bir eğitim hizmeti olarak öğrenci koçluğu” adlı öğrenci koçluğu ve tekniklerini temel alan araştırmasında, yeni bir eğitim hizmeti olarak öğrenci koçluğunu öğrencilere aktarmak ve öğrencilerin kendileri ile ilgili farkındalıklarını arttırarak daha bilinçli şekilde hayatlarını devam ettirmesini amaçlamıştır. Literatür taramaya dayalı bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre her bir öğrencinin zeka türünün farklı alanlarda olduğunu ve farklı temsil sistemlerine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Bu araştırma dışında öğrenci koçluğunu direkt olarak konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır fakat eğitim bilimleri alanında matematik eğitimi, beden eğitimi, eğitim yönetimi ve sosyal bilgiler eğitiminde yapılan çalışmalara rastlanmıştır.

Gürgür (2017), “Analyzing the Coaching Based Professional Development Process of a Special Education Teacher” adlı çalışmasında özel öğretim öğretmenlerinin koçluğa dayalı kişisel gelişim sürecinin planlanması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre koçluk süreci öğretmenlerin mevcut yeterliliklerine ve ulaşılması istenen hedeflerine ulaşmasına yardımcı olduğu ortaya konmuştur.

Gökbulut ve Çoklar (2017), “Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenlerinin Teknoloji Koçluk Düzeyleri” adlı çalışmasında FATİH Projesi kapsamında okullarda görev alan bilişim teknolojileri dersi rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için 20 maddelik “Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenleri Teknoloji Koçluk Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerin teknoloji koçluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Pınar (2013), ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin koçluk ve mentörlük yeteneklerinin öğrencilerin sınav başarıları ile ilişkileri üzerine yaptığı literatür çalışması bulgularına göre öğretmenlerin koçluk ve mentörlük becerilerinin artırılmasının öğrencilerin sınavlardaki başarılarına olumlu yönde katkı sağlayabileceği sonucuna varmıştır.

Arslan (2012), “Öğretmenlerin Koçluk Becerilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada öğretmenlerin koçluk becerileri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin daha yüksek gelirli olanların çözüm odaklılık becerilerinin daha fazla olduğu, evli olan öğretmenlerinde seçim ve sorumluluk ile çözüm odaklılık becerilerinin daha fazla oldu, yine koçluk becerileri arasında olması gereken iletişim becerileri ile hizmet içi koçluk eğitimi alan öğretmenlerin bütünsellik ve durumsallık becerilerinin daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Eğmir (2012)’nin, “Okul Yöneticilerinin Koçluk Özelliklerinin Okulun Öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkilik Düzeyi” adlı çalışmasında okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile okulun öğrenen bir organizasyon olması ile ilişkisini ortaya koyan çalışmada okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Ceylan (2011), “Bilişsel Koçluk Yöntemi ile Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi” isimli tezinde ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine bilişsel koçluk uygulamaları uygulanmasının, bilişsel farkındalık becerilerine etkisi olup olmadığı ve bunun matematik dersine yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığını araştırmış olup bulgulara göre bilişsel koçluk destekli dersin yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık

becerilerinin arttığı ve matematik dersine yönelik tutumlarının da olumlu bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Karabacak (2010), Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” çalışmasında öğrencilere akademik olarak yapılan koçluğun öğrencilerin derslerinde ve girdikleri sınavlarındaki başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bulgulara göre akademik koçluk uygulamasının yapıldığı 7.sınıf öğrencilerinin başarıları üzerinde bariz bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Demir ve Doğanay (2009), “Öğretmen Eğitiminde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı” isimli araştırmasında bilişsel koçluğu kavramsal olarak incelemiş ve temellerini inceleyerek öğretmen eğitimi konusunda ki yerini ortaya koymuştur. Bulgulara göre ülkemizde öğretmen eğitiminde bilişsel koçluğa yer verilmediği görülmüştür. Bilişsel koçlukta yer alan yansıtıcı düşünce ve rehberlikli öğrenme boyutlarının yapılacak program geliştirme çalışmalarında yer alması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Demir (2009), doktora tezinde "Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi" üzerine çalışmış ve sonuç olarak bilişsel koçluk yöntemleri kullanılarak deney grubu öğrencilerine öğretilen bilişsel farkındalık stratejisi uygulama adımlarıyla ilgili olarak sosyal bilgiler dersini olumlu değerlendirdikleri, konuyu daha iyi anladıkları ve bilişsel farkındalık becerilerini kazanıp diğer derslerde de uyguladıklarını ortaya koymuştur.

Bilişsel koçlar bireyin düşüncesiyle ilgilenerak onun düşüncesini değiştirmesi için eleştirel sorma becerinde sorular sorar ve birçok zihinsel harita arasında geçiş yaparak iletişime yön verirler (Costa ve Garmston, 2002; Akt, Slinger, 2004, 67). Bilişsel koçluğun değerlendirme yönüyle farkı, öğretmenin öğretme konusunda daha fazla yansıtıcı olmasıyla öğretme etkinliğinin geliştirilmesine yardımcı olmasıdır (Garmston, Linder, Whitaker, 1993, 2).

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Oreopoulos ve Petronijevic (2018), “Student Coaching: How Far Can Technology Go?” adlı çalışmalarında Kandalı 4000 öğrenciden fazla öğrencinin akademik başarıları üzerinde iletişimi sağlamak için uygulanan çevirim içi uygulamalar, mobil mesajlaşma ve

koçluk görüşmelerinin etkilerini karşılaştırmışlardır. Bulgulara göre çevirim içi uygulamalar ve mesajlaşma yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı öğrenci koçluk çalışmalarının ise anlamlı bir fark oluşturduğu ve daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Groh (2016), “Academic coaching tools for increased retention: empowering engineering students in their education” adlı çalışmada mühendislik öğrencilerine yapılan akademik koçluk uygulamalarının mesleki gelişimlerine etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre mühendislikte sayıca az bulunan kız öğrencilerinin de mesleğe karşı olumsuz önyargılarına rağmen hedeflerini ve eylem planlarını oluşturmalarında yardımcı olabileceği ve mesleki gelişiminde katkı sağlayabileceği sonucuna varılmıştır.

Byrd (2015), “Student Success Through Academic Coaching” adlı araştırmasında akademik koçluğun öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Çalışma amacıyla okulda görev alan öğrenci koçları okulun rehber öğretmenlerinden öğrenciler hakkında bilgiler alarak öğrenci velileri ile de iletişim kurarak hazırladıkları çalışma planına göre haftada bir görüşmek üzere öğrencilerle çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin süreçte çok eğlendikleri, ev ödevleri tamamlamada, akademik başarılarında ve davranışlarında olumlu yönde iyileşme kaydedildiği görülmüştür.

Bettinger ve Baker (2014), “The Effects of Student Coaching: An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Advising” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin devam ve mezun olma oranlarına etki ettiği düşünülen zaman yönetimi, öz savunuculuk ve çalışma becerileri faktörlerinin üzerinde koçluk çalışmalarının etkileri ortaya konmaya çalışılmaktadır. Bulgulara göre öğrenci koçluğu alan öğrencilerin okula devam etme ve mezun olma durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Fazel (2013), “Teacher-coach-student coaching model: A vehicle to improve efficiency of adult institution” adlı çalışmada öğretmen-koç ve öğrenci işbirliğine dayalı bir eğitim modelinin öğrencilerin aktif olarak derslere katılımına ve sorgulama becerilerine katkı sağlayarak öğrencinin öğrenme stiline olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Hancock (2011) “George Kuh Director, National Survey on Student Engagement” adlı çalışmada Akademik Mükemmellik Merkezi (Academic Centers for Excellence [ACE])

ve Stetson Üniversitesi iş birliği ile 2008-2011 yılları yaz dönemlerinde düzenlenen akademik koçluk çalışmaları ile öğrencileri, yüksek lisans yapmış öğrenci koçları ile tanıştırmış ve çalışma imkanı sunmuştur. Bu çalışma da amaç öğrenci koçluk çalışmalarının üniversitede öğrencilerinin not ortalamalarına olan katkılarını ortaya koymak ve dönem sonunda koçlarla anket yaparak çalışmaların etkinliği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bulgulara bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin ilk dönem ağırlıklı not ortalamalarının %30.3 olduğu 2011 dönemi çalışma sonunda ortalamanın ise %50.1 oranına yükseldiği görülmüştür. Yapılan anket çalışmasında da sürecin etkin şekilde sonuçlandığı görüşü elde edilmiştir.

Webberman (2011) “Academic Coaching to Promote Student Success: An Interview with Carol Carter” adlı çalışmasında uluslararası öğrenci koçu, yazar ve konuşmacı olan Carol Carter ile yaptığı röportaj ile akademik başarıyı artırma amaçlı yapılan öğrenci koçluğunun üniversiteye başlayan öğrencilerin başarılarına etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Carol’a göre öğrenci koçluğu öğrencileri düşündürmek ve bakış açılarını değiştirmek için onlara yardımcı olmaktır. Bu yönüyle danışmanlık ve mentörlükten ayrıldığını ve öğrencilere hedef koyma ve hedeflerine ulaşmalarında onlara yardım ettiklerini belirtmiştir.

Chaplin (2007), “A Model of Student Success: Coaching Students to Develop Critical Thinking Skills in Introductory Biology Courses” adlı çalışmasında biyoloji dersi kapsamında yaptığı akademik koçluk çalışmalarının öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre deney gruplarında uyguladığı koçluk yönteminin kontrol grubu öğrencilerine göre “aktif çalışma” ve performans göstergelerinde artış olduğunu gözlemlemiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişerek “nasıl daha iyi yapabiliriz” şeklinde sorgulamaya başladıklarını gözlemlemiştir

Knight (2007) “Instructional coaching” adlı çalışmasında Kansas üniversitesi tarafından yapılan çalışmada sınıfta koçluk uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkinliği araştırılmıştır. Bulgulara göre koçluğa bağlı olarak öğrenciler yeni konularda öğrenme performanslarında önemli oranda artış gözlenmiştir.

Costa ve Kallick (2000), “Getting into the habit of reflection” adlı çalışmasında bilişsel koçluğun düşünme alışkanlığını bireylere kazandırdığını ve düşünmenin içsel gücü

olan kendi ile konuşmanın ve düşünmeyi geliştirici dış sesin kazandırılmasında ve geliştirmede katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Garmston, Linder ve Whitaker (1993), “Reflections on cognitive coaching” adlı çalışmasında öğretmenlere yönelik olarak uygulanan bilişsel koçluk çalışmasının öğretmenlerin kendi öğrenme stillerini geliştirmelerinde ve aralarında kaydedilmemiş kaynakları keşfetmede yardımcı olduğu bulguları elde edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmanın uygulama süreci, verilerin toplanması ve ölçme araçları, verilerin analizi ve çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer alırken, kuantum öğrenme yaklaşımı uygulamalarının ve öğrenci koçluğun kullanılmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırmalar farklı yöntemler ile konuyu derinlemesine incelemeye yardımcı olurlar. Her iki veri formları bir araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Creswell, 2012 ,22). Nicel ve nitel yöntemler farklı dünya görüşünü yansıtsa da amaçları gerçeğe dair farklı bakış açıları sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 71). Nitel ya da nicel verilerin tek başına kullanıldığı gibi bu iki yöntemin artıları ve eksileri bulunmaktadır. Araştırmanın nitel kısmında da deney yapılacağından araştırmanın deseni nitel deney olarak uygun görülmüştür.

Vanderstoep ve Johnston (2009, 7) bu iki yöntemin özelliklerini avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde tablolastırmıştır.

Tablo 3.1: Nicel ve Nitel Araştırmaların Karşılaştırılması

Özellik	Nitel Araştırma			Nicel Araştırma		
Veri Türü	Olgular	hikaye	tarzında	Olgular	sayısal	olarak
	tanımlanır			tanımlanır		

Analiz	Başlıca temaların belirlenmesi	Betimleyici ve çıkarımsal istatistikler
Araştırma Kapsamı	Geniş ve tematik konular	Spesifik sorular ve denenceler
Başlıca Avantajı	Örneklemin zengin ve detaylı tanımlaması	Örneklemin genişliği, istatistiksel geçerlik ve doğruluğun evreni yansıtması
Başlıca Dezavantajı	Küçük örneklemin genel olarak evreni yansıtmaması	Katılımcıların duygu ve düşüncelerinin yüzeysel olarak verilmesi

Buradan da anlaşılacağı gibi iki yöntemin bir arada kullanılması yapılan çalışmanın eksik yönlerini tamamlayarak güçlü çıkarımlar yapılmasını sağlar. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımları bir araştırma probleminin daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014, 10).

Karma yöntem araştırmalarının tek desenli araştırmalara göre yararlılıkları vardır ki Tashakkori ve Teddile (2015, 41) ve Johnson ve Onwuegbuzie, (2004,21) bunu şu şekilde sıralamıştır:

1. Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanarak bir dizi keşfedici ve doğrulayıcı soruyu aynı anda ele alabilmektedir. Tek bir yöntemle sınırlı olmadığı için geniş kapsamlı bir çalışma sürdürebilir ve bu yönüyle pratiktir.
2. Karma yöntem araştırmaları daha güçlü sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. Çünkü uygulanan bir yöntemin zayıf yönlerini tamamlamak için başka bir yöntemin güçlü yönleri kullanılabilir ve iki yöntemin bir arada kullanılması sorunun genellenebilirliğini sağlar.
3. Karma yöntem araştırması, daha geniş bir görüş çeşitliliği sağlamakta ve zayıf veya eksik kalan yönleri, görüş ve anlayışların giderilmesini sağlar

Karma yöntem araştırmalarına göre her gerçeğin nitel ve nicel boyutu vardır ve karma yöntem çalışması ile bu zengin ve bütüncül bir şekilde ele alınabilir (Yıldırım, Şimşek, 2013, 351). Karma yöntem araştırmalarının güçlü yönleri olduğu gibi zayıf yönleri de bulunmaktadır. Bu nedenle karma yöntem çalışmaları yapılırken araştırmacı bunları da

göz önünde bulundurmalıdır. Karma yöntem araştırmasının zayıf yönleri ise (Tashakkori ve Teddlie (2015, 41-46) ve Johnson ve Onwuegbuzie, (2004, 21)' e göre;

1. Tek kişilik yapılan karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yöntemlerin bir arada uygulanması zor olabilir.
2. Araştırmacı kullandığı yöntem ve yaklaşımlar ile ilgili bilgi edinmeli ve bunları uygun olarak vereceğini bilmelidir.
3. Ekonomik değildir ve hem nicel hem nitel verilerin analizi uzun süren bir süreçtir.
4. Yöntembilimciler (methodological purists) tek bir kişinin ya nitel ya nicel araştırma yapması gerektiğini savunurlar.

Karma yöntem araştırmaları ile ilgili bazı yönler sadece yöntembilimciler tarafından çalışmak için bırakılmıştır, bunlar karma yöntemin analizinde nitel ve nicel verilerin yorumlanması ve çelişen sonuçların nasıl verileceğidir.

Karma yöntemin kullanıldığı desenlerde yapılan çalışmanın yürütülmesi ve verilerin sunumu, yorumlanması için önemlidir. Karma yöntem çalışmalarında tek yaklaşımlı desenler ve çok yaklaşımlı desenler olmak üzere iki farklı desen yaklaşımı bulunmaktadır. Tek yaklaşımlı desenler tek bir tip veri analiz edilmektedir nitel ya da nicel tek bir çıkarım yapılmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2015, 180). Karma yöntem çok yaklaşımlı desenler ise diğer adıyla çeşitlemeli (zenginleştirilmiş) (triangulation) desen Creswell, Plano Clark' a (2014, 81) göre dört temel karma yöntem deseni bulunmaktadır ki bunlar; yakınsayan paralel desen, açımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen ve gömülü iç içe (embedded) karma desendir. (bkz. Tablo.2) Bunun dışında ana karma desenleri bir araya getiren dönüştürücü ve çok aşamalı desende vardır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come adlı yaptığı karma yöntem araştırmasında karma yöntem ile yapılan araştırmalarda yeni desenlerin kurulması gerektiğini belirtirken kendi karma yöntem matrislerini tanıtmışlardır. Creswell, Plano-Clark (2012, 82-83)'e göre şu şekildedir.

Tablo 3.2: Karma Yöntem Desen Çeşitleri

Prototip Karakteristikler	Yakınsayan Desen	Açımlayıcı Desen	Keşfedici Desen	İç içe Desen
Tanım	Eş zamanlı nicel ve nitel veri toplama, ayrı nicel ve nitel analizler ve iki veri grubunu birleştirme.	Yöntemler sıralı uygulanmış, nicel veriyi toplama ve analiz ile başlar nitel veri toplama ve analizi ile devam eder	Yöntemler nitel veri toplama ve analizi ile başlar nicel veri toplama ve analizi ile devam ederek sıralı uygulanır	Ya eş zamanlı ya da sıralı olarak ayrı veri analizi ile sıralı destekleyici verinin toplanması ve asıl veriyi toplama işlemleri öncesi, süreci ve sonrasında destekleyici verinin kullanılması
Desen amacı	Bir konunun daha eksiksiz anlaşılmasına ihtiyaç duyar, nitel öncelikleri doğrulama veya kuvvetlendirmeye ihtiyaç duyar	Nitel veriyi açıklamaya ihtiyaç duyar	Nitel keşfedici bulguları sınamaya veya ölçmeye ihtiyaç duyar	Deneysel girişimden önce hazırlık aşamasına ihtiyaç duyar (sıralı/öncesinde), süreç ve çıktılar gibi deneysel girişimlerin daha eksiksiz anlaşılmasına ihtiyaç duyar (eş zamanlı/sırasında), Deneysel girişimden sonra süreç izleme odaklı açıklamalara ihtiyaç duyar (sıralı/sonrasında)

Belirli paradigma temeli	Felsefi şemsiye olarak pragmatizm	Nicel aşama post-pozitivist nitel aşamada yapılandırmacı	Nicel aşama yapılandırma cı nitel aşamada post-pozitivist	Dünya görüşü ilk yaklaşımı (örneğin, post-pozitivist veya yapılandırmacı) yansıtabilir veya eş zamanlı ise pragmatisttir
Etkileşim düzeyi	Bağımsız	Etkileşimli	Etkileşimli	Etkileşimli
Aşamaların önceliği	Eşit vurgu	Nicel vurgu	Nitel vurgu	Ya nicel ya da nitel vurgu
Aşamaların zamanlaması	Eş zamanlı	Sıralı: önce nicel	Sıralı: önce nitel	Ya eş zamanlı ya da sıralı
Karma işleminde kullanılan başlıca ara yüz noktası	Bağımsız ise yorum, etkileşimli ise analiz	Veri toplama	Veri toplama	Desen düzeyi
Başlıca karma stratejiler	İki aşamayı birleştirme: Ayrı veri analizlerinden sonra ayrı sonuçların ileri analizi (örneğin karşılaştırmalar veya dönüşümler)	İki aşama arasında bağlantı kurma: Nicel veri analizinden nitel veri analizine nitel araştırma soruları, örnekleme ve veri toplama hakkında karar vermek için nicel sonuçları kullanır	İki aşama arasında bağlantı kurma: Nitel veri analizinden nicel veri analizine, nicel araştırma soruları, örnekleme veri toplama hakkında karar vermek için nitel	Bir aşamayı desen tabanlı başka bir tipe gömmek: Ana bileşen öncesi sürecinde veya sonrası, ikincil sonuçları ilk aşamanın planlanması veya anlaşılması veya açıklanmasını iyileştirmek için kullanılır

Ortak biçim	Paralel veri tabanları, veri dönüşümü, veri geçerliği	Süreç izleme odaklı açıklamalar, katılımcı seçimi	Kuram geliştirme, ölçme aracı geliştirme	İç içe deney, iç içe korelasyonel desen, karma yöntem durum çalışması, karma yöntem anlatı araştırması, karma yöntem etnografisi
--------------------	--	--	---	---

Bu araştırmada gömülü iç içe desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2014, 5-6) karma yöntem araştırmalarının hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemi olduğunu vurgulamaktadırlar.

Çünkü Creswell ve Plano Clark'a (2014, 98-103) göre karma yöntem araştırma desenlerinden *iç içe desende* araştırmacı deneysel bir çalışmanın içerisine ikincil araştırma sorusunu cevaplamak için nitel bir aşama ekler. Nitel verilerin sürece dahil edilmesindeki amaç uygulamanın sonuçlarının anlamlı olup olmadığını belirlemektir. Bu destekleyici aşama genel deseni bir şekilde geliştirmek amacı güder. Bu desende eş zamanlı ya da sıralı bir şekilde veri analizi yapılabilir. Yıldırım ve Şimşek de (2013, s.356) bu deseni gömülü (embedded) desen olarak tanımlar. Karma yöntem desenlerinden ise *iç içe desen* tercih edilmiştir. Nicel ve nitel araştırmada farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmış ve nitel sonuçlar nicel bulguları destekleyici bir şekilde verilmiştir.

3.1.1. Nicel Desen

Araştırmanın nicel kısmı gerçek deneme modellerinden 'ön test-son test kontrol gruplu' desenle yürütülmüştür. Bu desende gruplarda deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümleri yapılır (Karasar, 2014, 97). Bu süreçte Fen Bilimleri dersi öğretiminde öğrenci koçluk destekli kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına,

tutumuna etkisi araştırılmıştır. Bunun için yansız bir şekilde bir deney bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Burada öğrencilerin derse karşı tutumları ve akademik başarıları bağımlı değişkenler iken, öğrenci koçluk destekli kuantum öğrenme yaklaşımı bağımsız değişkendir. Burada bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın bu amacı doğrultusunda Batı Karadeniz bölgesindeki bir ortaokulun yedinci sınıflarında yer alan deney ve kontrol gruplarında deneysel işlemler uygulanmış ve uygulamanın sonunda deney grubunun uygulamalarla ilgili görüşleri alınmıştır.

Tablo 3.3: Araştırma Yaklaşımının Simgesel Görünümü

Gruplar	Yansızlık	Ön Test	Koçluk	Son Test
Gd	R	Q11, Q21	K	X Q12, Q22
Gk	R	Q31, Q41		Q32, Q42

Gd: Deney Grubu (1 şubeden 11 öğrenci)

Gk: Kontrol Grubu (1 şubeden 11 öğrenci)

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

X: Bağımsız değişken (denel işlem) Öğrenci Koçluk Destekli Kuantum Öğretim Faaliyetleri

Q11 ve Q31: Fen Bilimleri Başarı Testi Ölçeği Öntest Puanları

Q21 ve Q41: Fen Bilimleri Tutum Testi Ölçeği Öntest Puanları

K: Deney grubuna araştırmacı tarafından ön hazırlık olarak yapılan öğrenci koçluğu faaliyetleri

Q12 ve Q32: Fen Bilimleri Başarı Testi Ölçeği Sontest Puanları

Q22 ve Q42: Fen Bilimleri Tutum Testi Ölçeği Sontest Puanları

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere yansız (R) olarak seçilen deney ve kontrol gruplarına (Gd ve Gk), Fen Bilimleri başarı testi (Q11 ve Q31) ve : Fen Bilimleri Tutum Testi Ölçeği (Q21 ve Q41) ön test olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın

başında deney grubuna ön hazırlık mahiyetinde öğrenci koçluk desteği (K) verilmiş bu destek süreç boyunca da devam etmiştir böylece öğrencilerde öğrenci koçluk uygulamalarının verimliliği arttırılmıştır.

Daha sonra deney grubuna Madde Yapısı ve Özellikleri konusunda öğrenci koçluk destekli kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı deneysel işlem uygulanırken (yedi hafta) , kontrol grubunda da yürürlükte olan ders programı esas alınarak öğretim yapılmıştır. Araştırmacı dersine girdiği bir şubede deneysel işlemleri yürütmüştür. Yine bir şubeden oluşan kontrol grubunda dersi de okulun Fen Bilimleri öğretmeni tarafından yürütmüştür.

Uygulamanın bitiminde deney ve kontrol gruplarına (Gd ve Gk), Fen Bilimleri başarı testi (Q12ve Q32) ve Fen Bilimleri Tutum Testi Ölçeği (Q22 ve Q42) uygulanarak son test bulgularına ulaşılmıştır.

3.1.2. Nitel Desen

Araştırmanın nitel kısmında, nitel deney deseni izlenerek eylem araştırması yöntemi basamakları kullanarak deneysel olarak öğrenci koçluğu yapılmıştır. Bu araştırma yaklaşımının seçilmesinin nedeni yedinci sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında sınıf içerisinde uygulanacak olan kuantum öğrenme yaklaşımı ile sınıf dışında uygulanacak olan öğrenci koçluğu uygulamalarının öğrencilerin görüşlerine göre yararlılıklarının, derse yönelik başarı ve tutumlarına olan etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Böylece nitel deneysel desende eylem araştırması kapsamında uygulanan öğrenci koçluğunun, nicel deneysel desen kapsamındaki kuantum öğrenme yaklaşımı ile desteklenmesi amaçlanmıştır.

Nitel deney desende, nitel deneyin ana düşüncesi önceden var olan varsayımların test edilmesi değil, aksine incelenen olgunun yapısının açıklanmasıdır. Semerci, Yavuz, Semerci'ye (2018,160) göre “*nitel deney mevcut ortaya konmuş varsayımların test edilmesi değil, ilgili olgunun yapısının ortaya çıkarılmasıdır.*” Nicel deneyler mevcut hipotezleri test etmeyi ve sayısal olarak nedensel hesaplamayı amaçlarken nitel deney bir deneyin keşifsel ve sezgisel formunu temsil eder (Ravasio, Guttormsen-Schäär, Tschertter, 2004, 3). Nitel deneyde araştırma süreci olguyu keşfetmeyi amaçlar ve araştırmanın konusu içinde olan durumları, ilişkileri, bağlantıları, bağımlılıkları duyular yoluyla elde edilebilen durumları gözlemlemeye yarar (Ravasio, Guttormsen-Schäär, Tschertter, 2004, 3). Nitel (kalitatif) deneyde diğer araştırmalar gibi belli bir bilimsel kurala dayanır ve nitel deneyde sosyal bir nesneyi değiştirmesi, sürece müdahale edilmesi vardır (Kleining,1986,724). Bu da nitel

deneyi gözlemden ayırır (Kleining, 1986, 724). Sosyal bir olguya müdahale edip olgudaki değişiklikleri gözlemleyerek, olgunun yapısının ortaya çıkarılması nitel deneyi laboratuvarında yapılan deneylerden ayırmaktadır (Semerci, Yavuz, Semerci, 2018, 166) Buradaki olguya yapılan müdahale Myaring'e göre (2011, 63) denetimli ve olguya uygun şekilde mümkün olduğunca doğal ortamları içinde olgunun yapısını gösterecek değişimler yaratmaya çalışmaktır. *“Nitel deneyde, araştırmaya müdahalelerde ayırma-kesimleme, yeni etkileri ortaya çıkaran kombinasyon, aşamalı bir şekilde azaltma-zayıflatma, ekleme-pekiştirme, olguların bazı parçalarının yerine ona eş bir başkasının konması veya yenisiyle değiştirme anlamında yerine geçirme ve dönüştürme teknikleri kullanılmaktadır”* (Semerci, Yavuz, Semerci, 2018, 166).

Nitel deneysel programın prosedürleri Myaring'e göre dört basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Olgunun betimlenmesi,
2. Deneysel müdahale,
3. Olgunun yeniden betimlenmesi,
4. Olgu yapısıyla ilgili sonuçlar çıkarmadır.” Bu inceleme planı nitel yöntemle yapılan aştırmalar için çok önemlidir; çünkü iyi bir betimleme ve yapı ile ilgili varsayım geliştirmeyi sağlamaktadır (2011, 65).

Bu çalışmada yapılan öğrenci koçluğunun öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesini sağlamak ve öğrenci koçluğu içerisinde bulunan öğrencinin kendisini keşfetmesini sağlama, farkındalık oluşturma sürecinde koçun müdahalesinin olmasından dolayı nitel deney deseni kullanılmış nitel deney deseninin altında eylem araştırması yönteminin basamakları izlenmiştir.

Eylem araştırmasıyla eğitim uygulamalarında ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve çözümlenmesine çalışılır. Hensen, (1996), McTaggart, (1997) ve Schmuck, (1997)' e göre eylem araştırması gerçek sınıf veya okul durumunda eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlama, iyileştirme süreci olarak da tanımlanabilir (Akt. Johnson, 2014). Eylem araştırması, araştırma ve uygulamayı bir araya getirerek araştırma sonuçlarından elde edilenlerin aktarılması olanağı sunan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım, Şimşek, 2013,84). Eylem araştırmasında sonuçlar araştırma süreci devam ederken uygulamaya geçirilen ve bilimsel

olarak uygulama sürecinde değiştirici etkisi olan bir araştırma yöntemidir (Gunz, 1986, Akt., Marying, 2011, 55). Araştırmaya dahil olan bireyler eylem araştırması adına bir denek olmayarak aksine ortak ve öznesi olmaktadır.

Eylem araştırmasının üç ana hedefi vardır bunlar; somut ve sosyal sorunlara doğrudan yaklaşım, araştırma sürecinde sonuçların doğrudan uygulamaya dönüştürölmesi ve araştırmacı ile etkilenen taraflar arasında eşitliktir (Mayring, 2011, 55).

Tablo 3.4: Eylem Araştırmasının Ana Yöntemleri

	Alan Dışında Yapılacaklar	Alanda Yapılacaklar	Güvenilir Kişilere Sorulacaklar
Olan Bilgisi ("Olgular")	*Sosyo ekonomik istatistiki veriler *Standartlaştırılmış ve açık uçlu anketler *İçerik çözümlemesi *Yarı deney *İnformel test	*Yarı deney *Yapılandırılmış, yapılandırılmamış gözlemler	*Etkilenenlerle standartlaştırılmış veya serbest görüşme *Uzman görüşü *Literatür çözümlemesi *Kaynak çözümlemesi *Belge incelemesi
Olay Bilgisi (Tekil-olaylar, süreç akışı)	*Tekrarlanan olayların içerik çözümlemesi *Yazılı sorma (görüşme) aracılığıyla olaylarla ilgili özdeğerlendirme ve diğerlerinin değerlendirilmesi	*Yapılandırılmış veya yapılandırılmamış gözlemler esnasında medya araçlarıyla sürecin kaydı (teyp, video) *Protokoller *Yazılı kayıtlarla sürecin doğrudan doğruya yansıtılması, kriz deneyleri	*İlgili bireylerin değerlendirmelerinin sorulması *Uzman görüşü *Belge incelemesi (mektup, gazete) *Literatür çözümlemesi *Kaynak yorumlaması
Kural Bilgisi (Normlar)	*Sosyometri *İçerik çözümlemesi *Yarı deney *Standartlaştırılmış veya açık uçlu anketler *Anlamsal ayrıştırmalar	*Yapısal veya yapısal olmayan gözlemler *Yarı deney *Kriz deneyi (Garfinkel) *Grup dinamiği yansılar *Rol, plan oynama	*Standartlaşmış veya serbest görüşme *Uzman görüşü *Rol, plan oynama *Literatür çözümlemesi *Kaynak yorumlaması *Belge incelemesi

Eylem araştırmasının ana yöntemlerinin gösterildiği tablo 3.4'e göre (Moser, 1977, 26, Akt., Mayring, 2011, 56);

Eylem araştırmalarının kendi içinde üç türü vardır. Bunlar ;

1. Teknik, bilimsel, işbirlikçi eylem araştırması,
2. Uygulama, karşılıklı işbirliği, tartışma odaklı eylem araştırması,
3. Özgürleştirici, geliştirici, eleştirel eylem araştırmasıdır.

Bu araştırma türlerinden özgürleştirici, geliştirici ve eleştirel eylem araştırılması kullanılmıştır. Bu araştırma türünde uygulayıcı gözlemleme, problemleri çözme ve eleştirel bir bakış açısına sahiptir (Yıldırım, Şimşek, 2013, 334-335) Bunun dışında Berg (2001,186-187) göre uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olgu tüm verileri kendisinin toplayabildiği bir eylem araştırması türü izlenmiştir. Araştırmada öğrenci koçluğu uygulamalarında koçun gözlemleri, gözlemler doğrultusunda ortaya çıkan problemlerin çözümü aranması ve eylem adımlarında yapılanlara eleştirel bakış açısıyla bakılabilesinden dolayı eylem araştırması basamakları takip edilerek bu basamaklarda her öğrenciye özgün eylem adımları süreç içerisinde ortaya çıkmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilir evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz bölgesindeki bir ortaokulun 7. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda tüm evrene ulaşılması zor ya da mümkün olmadığından araştırmacı evrenin belli bir bölümünden örneklem seçer ve evren hakkında tahminler yaparak evreni tanır (Büyüköztürk, 2016, 5). Amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örneklem kullanılarak Batı Karadeniz bölgesindeki bir ortaokul seçilmiştir. Ölçüt örneklem çalışmanın amacına uygun olarak bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2013, 141). Ortaokulun seçiminde etkili olan ölçütler ise araştırmanın yürütüleceği ortamların derslerin işlenişlerine göre düzenlenebilecek olması ve teknolojik olarak yeterli olması, gerekli işlemlerin yürütülmesinde okul yönetiminin süreci desteklemesidir.

Araştırmanın amacına uygun olarak da ölçüt örnekleme kullanılarak, kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilen bir ortaokulun iki yedinci sınıf öğrencilerinden 77 kişiye ulaşılmış 7A şubesindeki 28 öğrenciden 11'i deney grubunu ve 7B şubesindeki 25 öğrenciden 11'i kontrol gurubunu oluşturmuştur. Şubeler içinde kümeleme yöntemiyle

6.sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal dersleri yılsonu notlarından başarı düzeyleri birbiri ile aynı olan toplam 22 öğrenci seçilmiştir. Kümeleme analizi yapmadaki amaç önceden belirlenmiş bir grup verinin benzerliklerine göre gruplanarak araştırma yapan bireyin amacına uygun, işe yarar ve özetleyici bilgiler elde etmesinde yardımcı olmasıdır. Burada amaç kümeleme yapılarak ortaya çıkarılan kümelerin, kendi içlerinde benzerliklerinin yüksek, kümeler arası benzerliklerin ise en düşük olmasını sağlamaktır (Hand & Kamber, 2001, Akt., Günay Atbaş, 2008, 19). Bir sınıftan 11 öğrencinin seçilmesinin nedeni kümeleme yapıldığında sınıfların homojen dağıldığının ve bir şubeden 11 kişiye denk gelmesi ve öğrenci koçluğu görüşmelerinde birebir iletişimi sağlayarak, uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamaktır.

Bu sınıf düzeyinin seçilmesinin nedeni ise öğrenci koçluğu uygulamalarının da yaş aralığının, öğrencilerin yaşamlarında en hassas ve önemi oldukça fazla olan çocukluk ve ergenlik dönemine denk gelmesidir (Yazır Özgür, 2015, 10). 7.sınıflar ortaokulun son yılına geçerken tam da bu döneme denk gelmektedir. Ayrıca yedinci sınıfın ortaokulun merkezi sınav sistemine girişte geçiş aşamasında bulunması etkili olmuştur.

Araştırmanın yürütülebilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. (EK 1) Araştırmanın gizliliği bakımından okulun ve öğrencilerin isimleri gizli tutulmuştur.

3.2.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırma deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Bu amaçla öncelikle deneysel desene uygun olarak araştırma kapsamındaki hazırlık öğrencilerinin yansız ataması yapılmıştır. Yansız atamanın olması için bazı ölçütlerin olması gerekmektedir. Bu ölçüt öğrencilerin 6.Sınıf yılsonu Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinden aldıkları not ortalamalarıdır.

Sözü edilen bu verilerin deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yansızlığı sağlamak açısından etkili olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen veriler öncelikle SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve ortalamalarına göre yansız deneysel yöntem uygulanmıştır. Buna göre elde edilen veriler değerlendirilerek K – Ortalamalar Kümeleme analizi tekniğine göre beş gruplu atama yapılmış ve toplam 33 öğrenci örnekleme girmiştir. Bu öğrencilerin örnekleme dahil edilen üç sınıfta eşit olacak şekilde 11 öğrenci denk gelmiştir. Böylece 7A, 7B, 7C şubeleri olmak üzere üç sınıfın toplam öğrenci sayısı olan 77 kişi arasından bir 7A sınıfından 28 öğrenciden 11 kişi deney, 7B sınıfından 25 öğrenciden

11 kişi kontrol grubunu oluşturmuştur. 7C sınıfından 24 öğrenciden 11 kişi de çalışmaya uygun olmasına rağmen 7A ve 7B şubelerine derse giren branş öğretmenlerinin gönüllü olarak yardım edeceğini belirtmesinden dolayı bu sınıflar seçilmiştir. Böylece 11 deney ve kontrol grubundaki toplam öğrenci sayısı 22 olmuştur.

Deney ve kontrol grubuna giren öğrenci sayısının birbirine yakın olması çalışma açısından olumlu kabul edilmektedir. Bu uygulama çalışma açısından oldukça faydalı olmuş ve homojen dağılım gruptaki öğrenci sayılarının eşitliğine büyük oranda katkı sağlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarını oluşturmadaki yansızlığı belirlemek de önemli olduğu için, belirlenen yansızlık ölçütlerine ilişkin bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının yansızlık ölçütlerine ilişkin istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Kontrol ve Deney gruplarındaki öğrencilerin 6.sınıf yıl sonuna ait “Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinden aldıkları not ortalamaları” normal dağılıp dağılmadığı araştırılmıştır.

Tablo 3.5: Değişkenlerin kümelerdeki dağılımı

Değişkenler	1	2	3	4	5
Fen Bilimleri	68,66	58,66	93,92	100,00	79,00
Matematik	78,43	45,00	96,00	96,57	55,33
Sosyal	58,20	53,20	91,80	68,80	80,50
Türkçe	51,80	50,25	81,67	99,25	69,67

Tablo 3.5 incelendiğinde kümeleme işlemi için seçilen değişkenlerin kümelerdeki ortalamalarını göstermektedir. Buna göre Fen Bilimleri değişkeni en çok 4.kümede Matematik değişkeninin en çok 4.kümede Sosyal Bilgiler değişkeni 3.kümede Türkçe değişkeni de en çok 4.kümede olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin dağılımının kümelere denk gelen birey sayısı aşağıda Tablo 3.6’da gösterildiği gibidir.

Tablo 3.6: K- ortalamalar Kümeleme Analizi Sonuçları

K-ortalamalar	1	5,000
	2	12,000
	3	26,000
	4	18,000
	5	16,000
Valid		77,000
Missing		,000

Tablo 3.6 incelendiğinde her kümeye denk gelen birey sayısını göstermektedir. Buna göre birimler üç kümeye yaklaşık olarak eşit dağılmıştır. Bu kümelere denk gelen öğrenciler okuldaki üç şubeden her birine 11 kişi olarak dağılmıştır.

Beşli gruplu kümeleme analizi yardımı ile akademik başarıları birbirine denk öğrenciler seçilmiştir. Grupların cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7: Çalışma gruplarına ve cinsiyete göre dağılım

Grup	Cinsiyet	N	%	Toplam
Deney grubu	Kız	6	55	11
	Erkek	5	45	
Kontrol grubu	Kız	7	64	11
	Erkek	4	36	
TOPLAM	Kız	13	59	22
	Erkek	9	41	

Tablo 3.7 incelendiğinde araştırmanın deney grubunda 6 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 11 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 7 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 11 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 22’dir ve bu öğrencilerin 13 (%59) tanesi kız, 9 (%41) tanesi erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu kısımda araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları MYÖB testinin geliştirilmesi ve nitel veri toplama araçları ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla Maddenin Yapısı ve Özellikleri Başarı Testi (MYÖBT) araştırmacı tarafından geliştirilerek uygulanmıştır.

Nicel veri, hem sayım hem ölçekleme veya ikisinin de birlikte kullanımına olanak sağlayan sayılar biçimindeki veridir (Punch, 2005, 58). Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi incelenmek amacıyla kullanılacak sayısal veriler için başarı testi geliştirilmiştir. Ayrıca Şener ve Taş (2016) tarafından geliştirilmiş fen bilimleri tutum ölçeği kullanılmıştır.

3.3.2. Fen Bilimleri Başarı Testinin Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere 7.sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan maddenin yapısı ve özellikleri konusunu içeren araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan maddenin yapısı ve özellikleri konulu başarı testi “Madde ve Özellikleri Başarı Testi” (MYÖBT) uygulanmıştır. Testin hazırlanarak geliştirilmesi basamakları şu şekildedir;

1.aşama: Araştırmanın konusuna ve özelliklerine bakılarak ortaokul 7.sınıf itibarıyla Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesi ile ilgili olarak sahip olmaları beklenen kazanımlar öğretim programında belirlenmiştir. (EK 2). Ünite toplamda 22 kazanımdan oluşmaktadır.

2.aşama: Bu kazanımları içeren 57 soru hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken ders kitaplarındaki konu ile alakalı sorular ve literatür incelenerek ve eğitim bilimleri öğretim elemanı iki Prof. Dr., Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı öğretim elemanı olan üç uzman ve üç fen bilimleri öğretmenin görüşüne sunularak uzman görüşü alınmıştır. Tablo 3.8’de görüşü alınan uzman grubunun demografik özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 3.8: Uzman grubunun demografik özellikleri

Kodlar	Cinsiyetleri	Mesleki durumları
1	Kadın	Prof. Dr.
2	Erkek	Prof. Dr.
3	Erkek	Doç. Dr.
4	Erkek	Dr. Öğretim Üyesi
5	Erkek	Dr. Öğretim Üyesi
6	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmeni
7	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni

8	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni
9	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmeni

3.aşama: Hazırlanan soruların belirlenen ünitenin kazanımlarına uygun olup olmadığını, ne derece kazanımları kapsadığını incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen şekilsel ve ifade bakımından uygun düşmeyen cümleler düzeltilerek karmaşık soru ifadelerinin, öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun düşmeyen soruların ve kazanımlar ile örtüşmeyen soruların bazılarının düzeltilerek bazılarının da çıkartılmasıyla soru sayısı 33'e düşürülmüştür. Tablo 3.9'da Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesinde yer alan kazanımların dokuz uzman görüşü alınarak düzeylerine göre sınıflandırılması gösterilmiştir.

Tablo 3.9: Kazanımlar ve bilişsel alan düzeyleri

Kazanımlar	Soru numarası	Uzman görüşüne göre Düzeyi
7.3.1.1	1, 2	Hatırlama
7.3.1.2	3, 4	Anlama
7.3.1.3	5, 6, 7	Anlama
7.3.1.4	8	Anlama
7.3.1.5	9, 11, 14	Yaratma
7.3.2.1	10, 12	Anlama
7.3.2.2	10, 15	Hatırlama
7.3.2.3	13, 16	Hatırlama
7.3.3.1	18, 19	Anlama
7.3.3.2	20	Anlama
7.3.3.3	21, 22	Yaratma
7.3.3.4	23, 26	Uygulama
7.3.4.1	24	Uygulama
7.3.5.1	25, 27	Değerlendirme
7.3.5.2	28	Yaratma
7.3.5.3	29	Anlama
7.3.5.4	29	Değerlendirme
7.3.5.5	31	Yaratma
7.3.5.6	32	Değerlendirme
7.3.5.7	33	Yaratma
7.3.6.1	33	Anlama

4.aşama: Uzman görüşü alınarak düzeltilen başarı testinin yapı geçerliliğini sağlayabilmek için madde analizi yapılmalıdır (Turgut, Baykul, 2014, 124). Bu şekilde sorular daha nitelikli hale getirilmiş olur.

Araştırmanın konusu olan Fen Bilimleri dersi kapsamında maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde öğrencilerin başarılarını ölçmek amacı ile literatür yardımıyla hazırlanan Maddenin Yapısı ve Özellikleri Başarı Testi (MYÖBT)'inde çeldiricilerden herhangi birini işaretleyen öğrencilerin, o çeldiricinin cevabı yansıttığı varsayılmıştır. Bir ölçme sonucu, içindeki tesadüfi hataların azlığı oranında güvenlidir (Turgut, Baykul, 2014, 123). Ünite kapsamında başarı durumlarını belirlemek için doğru cevaplara bir, yanlış cevaplara ise sıfır puan verilmiştir.

Testte bulunan 33 soru aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurularak ITEMAN programı ile analiz edilmiştir.

Tablo 3.10: Pilot uygulama sonucu alt ve üst gruptaki öğrencilerin doğru cevap sayısına göre madde analizi

Soru No	Üst Grup	Alt Grup	Madde Güçlüğü	Madde Ayıricılığı	Madde Güvenirliği
1	37	30	0,62	0,13	0,06
2	41	22	0,58	0,35	0,17
3	46	12	0,54	0,63	0,31
4	49	17	0,61	0,59	0,29
5	43	13	0,52	0,55	0,27
6	37	6	0,40	0,57	0,28
7	45	16	0,56	0,54	0,27
8	50	13	0,58	0,68	0,34
9	42	12	0,50	0,55	0,28
10	41	12	0,49	0,54	0,27
11	49	11	0,55	0,70	0,35
12	45	10	0,51	0,65	0,32
13	53	13	0,58	0,74	0,37
14	43	18	0,50	0,46	0,23
15	50	26	0,70	0,44	0,20
16	36	5	0,38	0,57	0,28

17	47	9	0,52	0,70	0,35
18	48	8	0,52	0,74	0,37
19	50	12	0,57	0,70	0,35
20	42	6	0,44	0,66	0,33
21	42	11	0,49	0,57	0,28
22	46	10	0,52	0,66	0,33
23	40	6	0,43	0,63	0,31
24	46	9	0,50	0,68	0,34
25	43	14	0,53	0,54	0,27
26	41	3	0,41	0,70	0,34
27	43	10	0,49	0,61	0,30
28	46	9	0,51	0,68	0,34
29	39	19	0,54	0,37	0,18
30	39	9	0,44	0,55	0,27
31	33	12	0,42	0,38	0,19
32	45	20	0,60	0,45	0,23
33	46	8	0,50	0,70	0,35

Madde güçlüğü; sıfır değerine ne kadar yakın olursa soru zorlaşır, bir değerine ne kadar yakınsa da soru kolaylaşır. Madde ayırt ediciliği ise ölçülen özelliklere göre soruları bilen ve bilmeyen öğrencileri ne düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir.

Testin pilot uygulamasında öğrenciler test sorularını 40 dakikalık ders süresinde cevaplamışlardır. Öğrencilerin testten elde ettikleri puanlar başarı sırasına göre dizilerek alt ve üst grup oluşturmak üzere alttan ve üstten toplam öğrenci sayısının %27'sine karşılık gelen 108 sayıda öğrenci seçilmiştir. Son durumda elde edilen veriler ile madde analizi yapılarak ayırt edicilik ölçütü değerlendirilmiştir.

Analiz sonucunda 1, 2. sorular ayırt edicilik yönüyle zayıf bulunduğu ve 6, 9, 15, 18, 22 ve 26. sorular da kapsam geçerliliği göz önünde bulundurularak testten çıkartılmıştır. Hangi maddelerin testten çıkartılmasının uygun olacağının kararlaştırılmasında kullanılan kriterler (Osborne & Ratcliffe, 2002, 113-123)'e göre aşağıdaki tabloda gösterilmiştir ve böylece MYÖBT bir ders saatinde rahatlıkla çözülebilecek 25 soruya düşürülmüştür.

Tablo 3.11: Madde ayırt edicilik indeksi değerleri

Ayırma indeksi	Madde değerlendirmesi	Soru sayısı
0.40 ve üzeri	Çok iyi maddeler	29
0,30-0,39 arası	İyi maddeler	3
0,20-0,29 arası	Orta düzeyde maddeler	1
0,19 ve aşağısı	Kötü maddeleri reddedilebilir veya gözden geçirilerek geliştirilebilir	0

Tablo 3.11'e göre;

1. Madde güçlüğü 0 ile 1 arasında değişebilir. 1 değerine yaklaştıkça madde kolaylaşır, 0 değerine yaklaştıkça da madde zorlaşır (Turgut, Baykul, 2014, 226). Beklenen değer 0,5 değerine yakın olmalıdır; bu şekilde madde ne çok kolay olmalı ne de çok zor olmalıdır.
2. Madde ayırt edicilik indeksi (madde geçerliliği); maddenin ilgili kazanıma sahip olanla olmayanı ne ölçüde ayırdığını gösterir (Turgut, Baykul, 2014, 226). Aynı zamanda ilgili maddenin bilen öğrenci ile bilmeyeni ne oranda ayırabildiğidir. (Crocker & Algina, 1986, Akt., Turgut, Baykul, 2014, 227)'e göre madde ayırtıcılık gücü;

0,19 ve daha küçük olan maddeler teste konulmaz.

0,20 - 0,29 arasında olanlar teste düzeltilerek konulabilir.

0,30 ve daha büyük olanlar teste aynen konulabilir.
3. Çeldiricilerin çalışması; doğru cevabı cevabı doğru olarak bilmeyen birinin şansla cevapladığı varsayılarak, doğru cevabın frekansı ile yanlış işaretlenen cevapların toplamının toplam frekanstan farklarının çeldiriciler üzerine dağılımlarının eşit olması gerekir (Turgut, Baykul, 2014, 226).

Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda, madde analizinin ardından, madde istatistiklerinden de yararlanılarak her kazanım için deneme uygulamasına sokulan üçer maddeden birer tanesi seçilmiştir. Bu kapsamda;

- 1.Soru incelendiğinde ayırt edicilik indeksi 0,12 olduğundan ve madde güçlük değeri de 0,72 olduğundan testten çıkarılmıştır.

2.Soru incelendiğinde çeldirici frekanslarına bakıldığında katılımcıların %58'i doğru cevap olan B çeldiricisini işaretlese de C ve D çeldiricilerinin çok düşük frekansta olduğundan bu çeldiricilerinin çalışmadığı görüldüğünden testten çıkartılmıştır.

6.Soru incelendiğinde madde güçlük değeri 0,32 (oldukça zor) olduğundan ve kapsam geçerliği dikkate alındığında beklenen kazanıma sahip olanları ayırt edebilecek başka bir madde daha olduğundan kapsam geçerliliği de dikkate alınarak testten çıkartılmıştır.

9.Soru incelendiğinde madde güçlük değeri 0,38 (oldukça zor) olduğundan ve kapsam geçerliği dikkate alındığında beklenen kazanıma sahip olanları ayırt edebilecek başka bir madde daha olduğundan ve A ve B çeldiricilerinin frekans değerlerine göre çalışmadığı görüldüğünden testten çıkartılmıştır.

15.Soru incelendiğinde madde ayırt edicilik indeksi 0,69 (oldukça kolay) olduğundan beklenen kazanıma sahip olanları ayırt edebilecek başka bir madde daha olduğundan kapsam geçerliliği de dikkate alınarak testten çıkartılmıştır.

18.Soru incelendiğinde madde ayırt edicilik indeksi 0,47 (orta düzey zorlukta) olduğundan beklenen kazanıma sahip olanları ayırt edebilecek başka bir madde daha olduğundan kapsam geçerliliği de dikkate alınarak testten çıkartılmıştır.

22.Soru incelendiğinde madde ayırt edicilik indeksi 0,56 (orta düzey zorlukta) olduğundan beklenen kazanıma sahip olanları ayırt edebilecek başka bir madde daha olduğundan kapsam geçerliliği de dikkate alınarak testten çıkartılmıştır.

26.Soru incelendiğinde madde güçlük değeri 0,32 (oldukça zor) olduğundan ve kapsam geçerliği dikkate alındığında beklenen kazanıma sahip olanları ayırt edebilecek başka bir madde daha olduğundan kapsam geçerliliği de dikkate alınarak testten çıkartılmıştır.

Başarı testinin ön uygulamasına ait istatistiksel sonuçları Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12: MYÖB Testine ait istatistiksel sonuçlar

MYÖBT	Scale Statistic
MYÖBT Soru Sayısı	33
Uygulanan kişi sayısı	200

Kuder Richardson-20 güvenilirlik katsayısı (r)	0,905
Ortalama madde güçlüğü (Pjx)	0,464
Ortalama madde ayırt ediciliği (Rjx)	0,631

Güvenilirliği hesaplamak için Cronbach Alpha, Kuder Richardson 20, Kuder Richardson 21 katsayı yöntemleri ve test tekrar test, paralel formlar, iki yarı güvenilirliği yöntemleri gibi yöntemler kullanılabilir (Özbek, 2010, 63). Yapılan analiz sonucuna göre testin ayırtedicilik gücü KR-20 katsayısı 0,905 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlik, test tekrar test yöntemi, eşdeğer veya paralel testler (formlar) yöntemi, eşdeğer yarılar yöntemi, Cronbach Alpha (α), Kuder Richardson 20 (KR-20) ve Kuder Richardson 21 (KR-21) katsayısı yöntemleri kullanılarak hesaplanabilir (Özbek, 2008). Güvenirlik KR-20 hesaplanarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda 1,2,6,9,15,18,22 ve 26.sorular testten çıkarılarak testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,905 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları (Kayış, 2010)'a göre 0,00 – 0,40 arası ölçek güvenilir değil, 0,41 - 0,60 arası güvenilirlik düşük, 0,61 – 0,80 ölçek oldukça güvenilir ve 0,81 – 1,00 aralığında ise ölçek oldukça yüksek güvenilirliktedir.

Ayrıca testin geçerlilikleri üç Fen Bilimleri öğretmeni ve alanında uzman üç kişi tarafından incelenmiştir. Bunun yanı sıra testin dili konusunda uzman iki kişinin de testi kontrol etmesi ve düzeltme önerileri dikkate alınarak teste son hali verilmiştir. Düzeltmeden sonra toplam 25 sorudan oluşturulan test uygulamaya hazır hale getirilmiştir

3.3.3. Fen Bilimleri Tutum Ölçeği Özellikleri

Çalışmada kullanılan Fen Bilimleri Tutum Ölçeği (FBTÖ) Şener & Taş (2016) tarafından geliştirilmiştir. (EK 3) Bu ölçek geliştirilirken 38 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Ölçekte 20 olumlu 18 olumsuz madde kullanılarak deneme formu meydana getirilmiştir. Daha sonra ölçek formunda yer alan maddeler kapsam geçerliği ve öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı hakkında Fen Bilimleri eğitiminde görev yapan beş öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca dil bilgisi kurallarına uyumu açısından uygunluğuna bakılması açısından Türkçe eğitiminde öğretim üyesi olan üç dil uzmanına incelenmiştir. Tüm görüşler ışığında benzer olduğu fikri oluşturan maddeler çıkarılarak, öğrencilerin anlamakta zorlanacakları ve anlam düşüklüğü olan maddelerde düzeltilerek taslak ölçek tekrar revize edilmiş ve 21 maddelik son hali elde edilmiştir.

Elde edilen ölçek ön deneme formu Samsun il merkezde yer alan ortaokullardan rastgele seçilen dört ortaokulda 630 öğrenciye uygulanmıştır. Elenen bazı veri formları sonucu 469 kişi üzerinden ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışması yapılmıştır. Ölçeğe alt-üst grup farkına dayalı korelasyona dayalı analiz yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel kısmında deney grubu öğrencilerini oluşturan 11 kişi aynı zamanda birebir koçluk uygulamalarının yapıldığı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel veri sayılar biçiminde olmayan ve görgül dünya bilgisidir ve çoğu kez sözcükler olarak tanımlanır (Punch, 2005, 58). Bu nedenle birçok araç ve yöntemle araştırılabilir. Görüşme yöntemi de bunlardan biridir. Araştırmada nitel verileri toplamak için, alanında uzman eğitim programları ve öğretim anabilim dalında bir Prof. Dr. bir Doç. Dr. iki Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere dört öğretim üyesi görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve koçluk görüşmelerinde öğrenci başarı durumlarını ortaya koymak için “Başarı Çemberi” ayrıca öğrenme stillerini ortaya koymak için Ekiz (2016)’in tez çalışmasında kullandığı “Temsil Sistemleri Testi” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla altı soru hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit cevaplamayı, hem de ilgili konuda derinlemesine araştırmayı bir araya getirir. Bu görüşme modelinin, analizlerin kolayca yapılabilmesi, görüşülen kişiye kendini açık bir şekilde anlatabilme olanağı tanınması, ihtiyaç duyulduğunda derinlemesine bilgi elde etme gibi üstünlükleri bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, 152).

Öğrencilerle birebir iletişimi sağlayarak öğrenci koçluğu uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. Her öğrenciye görüşmeler sırasında eşit süre hakkı tanınmıştır. Öğrencinin kendini tanıması sağlanarak derse karşı tutum ve başarısının artmasına yönelik kendine bir yol çizmesinde öğrenci koçluğu ile ilgili envanterler (Ek 4) uygulanmıştır.

3.4. Nicel ve Nitel Verilerin Toplanması

Bu kısımda araştırmada eş zamanlı yürütülen nicel ve nitel verilerin toplanması anlatılmıştır.

3.4.1. Uygulama Öncesi Dönem

Araştırma süreci başında araştırmanın nicel ve nitel kısımlarında kullanılacak olan yöntemler ve uygulamalar literatür çerçevesinde planlanmış ve öğrencilere kuantum öğrenme ve öğrenci koçluğu anlatılarak dersin başında öğrencilerin derse uyumu sağlanmış ve araştırmacı tarafından yedi haftalık bir ders planı hazırlanarak deney grubu öğrencileri için gözlem formu oluşturulmuştur. Araştırma uygulaması esnasında, araştırmacının hem öğrenci koçu olarak öğrencilere destek vermesi hem de sınıf içinde kuantum öğrenmeye dayalı ders planları doğrultusunda dersi götüreceği için uygun bir sınıf iklimi oluşturulmuştur. Bu durumda araştırmanın yapılacağı 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde araştırmacı için uygun ders şartlarının sağlanması noktasında Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi olarak izin alınmış ayrıca okul müdürü ve şubelerde resmi olarak derse giren Fen Bilimleri branş öğretmeninin araştırmanın nasıl yapılacağı ders dışında birebir yapılan öğrenci koçluk uygulaması için görüşmeleri gerçekleştirilebilecek sağlıklı, uygun bir ortamın oluşması için görüşülerek gerekli izinleri alınmıştır.

Araştırmacı ve branş öğretmeni ile araştırma öncesinde ortak çalışma planı hazırlanmış ünitenin işlenme süresi, ders süresi içerisinde kullanılacak materyaller, öğrencilere yaptırılacak etkinliklerin ve konuların paralel götürülmesi noktasında ortak görüş birliğine varılmıştır.

Dönem başladığında deney grubunun içinde olan 11 öğrenciyle ders sonrasında ilk görüşmeler planlanmış ve görüşme yeri olarak da okulun müsait, sessiz bir ortamı olan rehberlik odası seçilmiştir. Bu görüşmenin amacı, öğrenci koçluk sürecinin de ilk adımı olan karşılıklı güvenin oluşturulması ve devamının sağlanmasıdır (Costa ve Garmston, 2002, 34). Bunun için okul yetkileriyle de görüşülerek öğrencilerin kendilerini rahat hissedip ifade edebilmesi için gerekli ikramlar ve ortam ayarlanmış öğrencilerin hepsi bu görüşmelere birebir katılmıştır. Deney grubunu öğrencileri koçluk toplantılarına bireysel olarak gönüllü katılmıştır.

Öğrencilerin fen bilimleri dersi ile ilgili görüş ve tutumlarını ve kendilerini ne ölçüde tanıdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulmuş görüşme soruları uygulanmıştır. Öğrencilerin her birinin bu soruları yanıtlaması ve düşüncelerini paylaşması oldukça önemlidir. Böylece araştırmacı öğrenci koçluğun en önemli unsurlarından olan karşılıklı güveni sağlamaya çalışmıştır. Seminer esnasında araştırmacı tarafından öğrenci koçluğu ve kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı olarak fen bilimleri dersine karşı olumlu düşüncelerin neler olduğu ile kendilerini

geliştirebileceklerini anlatılmış öğrencilerden gelen olumlu ve olumsuz sorular içtenlikle, doğru ve net şekilde yanıtlanmıştır. Böylece öğrencilere örnek bir öğrenci koçunun nasıl olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Okulda yapılan uygulamanın problemsiz bir şekilde yürütülebilmesi için gereken ön hazırlıklar yapılarak uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.4.2. Uygulama Dönemi

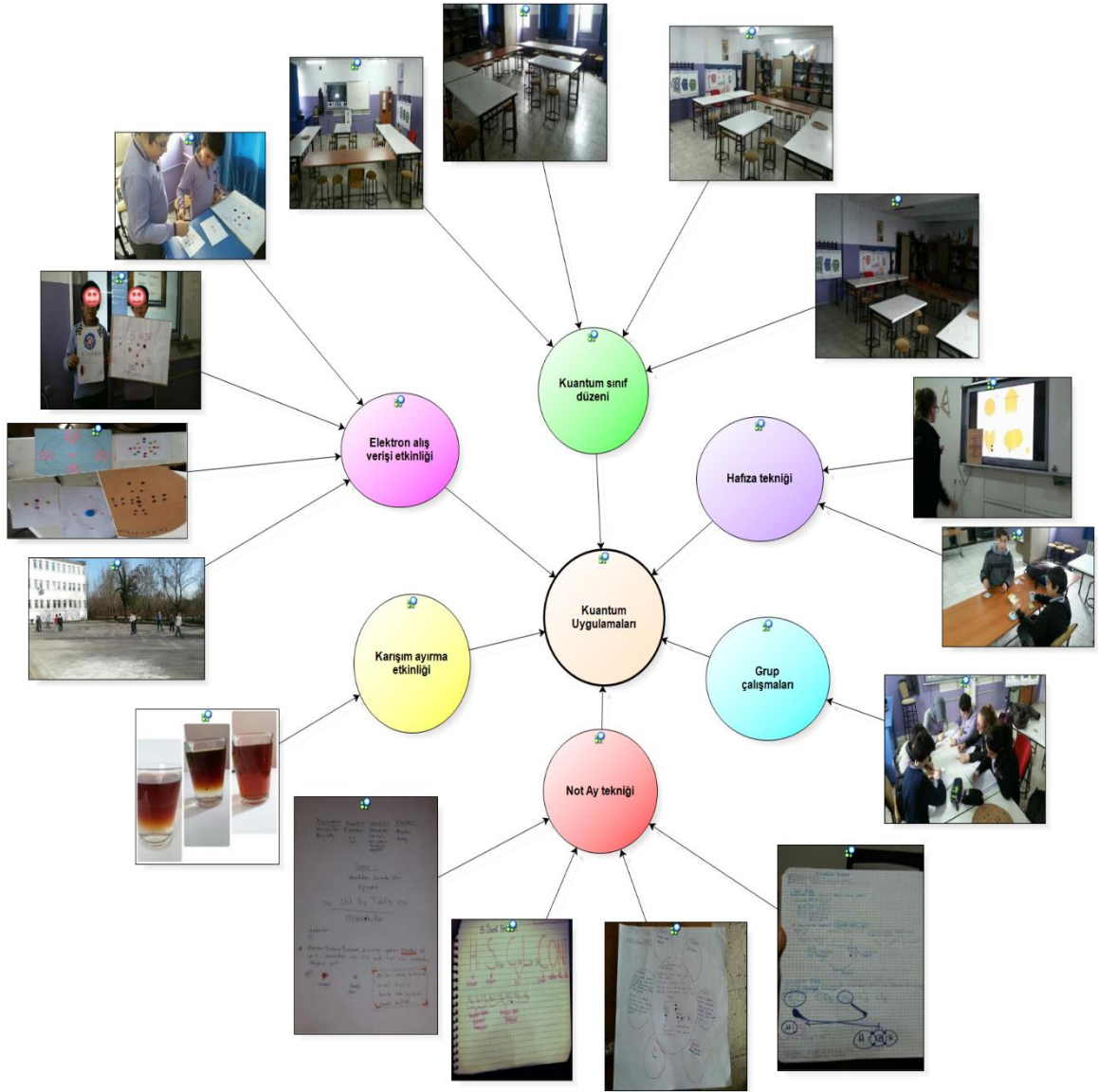
Alışlagelen ders yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda derslerin yürütülme sürecine müdahale edilmemiştir. Dersler ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler dikkate alınarak işlenmiştir. Deney grubunda öğrenci koçluk destekli kuantum öğrenme yaklaşımı çerçevesinde hazırlanmış ders planları takip edilmiştir. Ders içindeki etkinlikler bu doğrultuda hazırlanarak ders aralarında da yapılan öğrenci koçluk desteği ile öğrenciler sürece daha çok katılmaları noktasında cesaretlendirilmiştir.

Öğrenci koçluk uygulamaları öğrencilerle araştırmacının ortak belirlediği vakitlerde uygulamanın yapıldığı okulun boş sınıflarında yürütülmüştür. Uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmelerin ardından öğrencilerle birebir yapılan görüşmelerde amaç belirlenmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilere fen bilimleri dersini hangi amaçla öğrendikleri sorulmuş, birlikte yürütülecek dersten beklentilerini söylemeleri istenmiştir. Bu yolla ortak bir amaç belirlenerek bu amaçları öğrencilerin yazmalarını istemiştir.

Öğrenci koçluğu uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin her birine araştırmacı tarafından bir eylem planı döngüsü hazırlanmış süreç içerisinde öğrencilerin gelişimi bu yolla izlenerek araştırmacı tarafından değerlendirilme yapılmış ve not alınmıştır.

Deney grubu öğrencilerine öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı uygulamalarında araştırmacı tarafından öğrencilerin gönüllülüğü esas alınarak resim, video ve ses kaydı tutulmuştur. Sınıf içindeki ve dışındaki uygulamalarda fotoğrafları çekilmiştir.

3.4.2.1. Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması



Şekil 3.1: Kuantum uygulamaları

Kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenci koçluğu uygulamasında araştırmacı tarafından yürütülen kuantum öğrenme süreci ve derslerin işleniş haftalara göre dağılımı aşağıdaki gibidir;

1. Hafta:

- Deney ve kontrol grubu öğrencileri ile tanışılması,
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerine Kuantum Öğrenme ile ilgili bir ders saati içinde bilgi verilmesi,

- Fen Bilimleri Başarı Testinin ve Fen Bilimleri Tutum Ölçeğinin öntest amaçlı deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanması
- Deney grubu öğrencileri ile görüşülerek sınıf içinde ve dışında yapılacak çalışma ve uygulama süreci hakkında bilgilendirme.

2. Hafta:

Atomun yapısını ve yapısındaki temel parçacıkları, geçmişten günümüze atom kavramının nasıl geliştiğini anlatmak için kuantum öğrenme yaklaşımına uygun olarak öyküleme, kuantum not alma teknikleri kullanılarak ders işlenmiştir.

3. Hafta:

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış olan ders planı doğrultusunda iyon oluşumu, atomların bir araya gelerek nasıl molekül oluşturduğu ve maddelerin sınıflandırılması ile ilgili zihinde canlandırma, kuantum not alma ve takım çalışmaları yapılarak ders işlenmiştir.

4. Hafta:

Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın adları ile sembollerinin öğrenilmesi ve yaygın olarak bilinen bileşik ve iyonların isimlerinin öğrencilere kavratılması için kuantum öğrenmeye uygun olarak zihin haritası tekniği ve video çalışmaları yapılarak ders işlenmiştir.

5. Hafta:

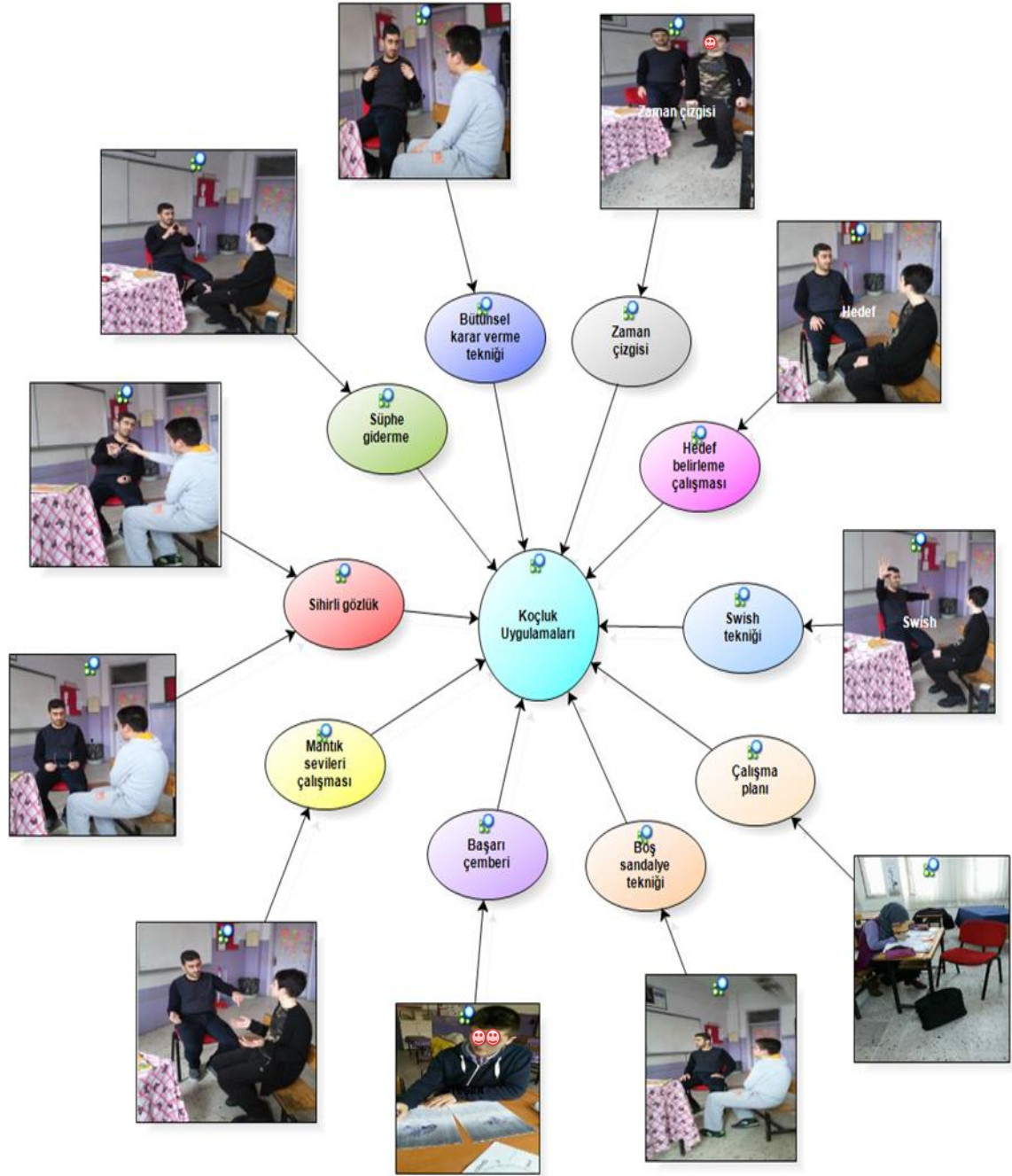
Farklı maddelerden oluşabilecek karışımların sınıflandırılması için kuantum öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan ders planına göre homojen ve heterojen karışımlar arasındaki fraklar deneyi yapılarak öğrencilerin farklı karışımları zihinde canlandırma yöntemiyle sınıflandırabilmeleri çalışılmıştır.

6. Hafta:

Karışımlarda çözünme hızına etki eden faktörleri belirlemek ve karışımların ayrıştırılmasında kullanılabilecek yöntemlerin tahmin edilmesi becerilerinin geliştirilmesi için kuantum öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış ders planına uygun olarak çözünme deneyi yapılmıştır. (EK 5)

3.4.2.2. Öğrenci Koçluğunun Uygulanması

Öğrenci koçluğu uygulamalarına ilişkin bulgulara Şekil 3.2’de yer verilmiştir.



Şekil 3.2: Koçluk uygulamaları

Şekil 3.2 incelendiğinde, öğrenci koçluğu sürecinde koç eşliğinde öğrencilerle yapılan on uygulamaya yer verilmiştir. Bunlar “Bütünsel karar verme”, “Zaman çizgisi”,

“Şüphe giderme”, “Sihirli gözlük”, “Hedef belirleme”, “Swish tekniği”, “Mantık seviyeleri çalışması”, “Başarı çemberi”, “Boş sandalye tekniği”, “Çalışma planı” dır.

Kuantum öğrenme yaklaşımında dayalı öğrenci koçluğu uygulamasında araştırmacı tarafından yürütülen öğrenci koçluğu sürecinde eylem araştırması basamaklarının haftalara göre dağılımı aşağıdaki gibidir;

1. Hafta:

Öğrenci koçluğu çalışmalarına başlarken öğrencilerle birebir görüşmelerde ilk olarak temsil sistemleri testi, başarı çemberi çalışması yapılarak öğrencilerin kendileri, öğrenme stilleri ve başarı durumları için puanlandırma yaparak kendileri hakkında değerlendirmede bulunmaları sağlanmıştır. Ayrıca tüm öğrencilerle diğer zamanlarda motivasyon ve dikkat toplamaya ihtiyaç duyduklarında uygulayabilmeleri için bilinç dışı açma teknikleri uygulanmıştır.

2. Hafta:

İlk görüşmelerde elde edilen veriler hakkında öğrencilerle beraber kendilerinde eksik gördükleri veya çalışmak istedikleri noktalar belirlenerek mevcut durumları ve olmak istedikleri duruma ulaşmalarındaki problemler belirlendi.

3. Hafta:

Ortaya konan probleme göre her öğrenci için bir eylem planı oluşturuldu ve bu plan doğrultusunda eylem adımları belirlenerek, öğrencilerin bu adımları gerçekleştirdiklerinde iletişim kurmaları hakkında söz alındı.

4. Hafta:

Belirlenen adımların ne kadarının yapıldığı kontrol edildi, uygulamaların etkinliği değerlendirildi ve eksiklikler varsa tespit edildi ve hedeflenen duruma ulaşmak için geriye kalan adımlardan değiştirilmesinin gerekli olduğu düşünülen adımlar tekrar gözden geçirilerek problem durumu tekrar değerlendirildi.

5. Hafta:

Problem durumunun tekrar gözden geçirilmesi ile eylem planına eklenmesi düşünülen yeni adımlar değerlendirilerek plana eklendi. Ayrıca planın zamanında uygulanabilmesi için zaman çizgisi çalışması yapıldı.

6. Hafta:

Hedeflenen duruma ulaşabilmek ve zaman çizgisinde hedefe ulaşabilmek için belirlenen adımların uygulanmasında engel olarak görülen durumlar varsa onların giderilmesi için her öğrencide farklı olmak üzere koçluk teknikleri uygulanmıştır.

7. Hafta:

Yapılan teknikler ve uygulanan eylem adımlarının sonuçlarının değerlendirilmesi yapılarak daha önceden uzman görüşü alınarak hazırlanmış yapılandırılmış görüşme soruları ile öğrencilerin başta olduğu gibi mevcut durumlarını değerlendirmeleri ve görüşmelerin kendilerine neler kazandırdığı hakkında görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.5. Nicel ve Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın bu kısmında elde edilen nicel ve nitel veriler analizi ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında kullanılan MYÖB Testi ve “Fen Bilimleri Tutum Ölçeği” nin öncelikle normal dağılımı incelenmiştir. İnceleme sonrasında yapılan testler hakkında bilgi verilmiştir.

Fen Bilimleri Başarı Testinin öntest ve sontest aracılığıyla elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılımına uygunluğunun incelenmesi maksadıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3.13’de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.13: Fen Bilimleri Başarı Testinin öntest, sontest puanlarının grup değişkenine göre Shapiro- Wilk Testi sonuçları

Ölçüm Sonuçları	Gruplar	Shapiro-Wilk Testi
Öntest	Deney	0,150
	Kontrol	0,688
Sontest	Deney	0,097
	Kontrol	0,367

Tablo 3.13 incelendiğinde öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanlarının grup değişkenine göre normal dağılıma sahip olduğu ($p>0,05$) görülmektedir. Ancak parametrik testlerin sayıltılarının yerine getirilebilmesi için genel olarak veri sayısının 30 üstü olması

gerektiğine (Can, 2014, 25) dikkat edilerek normal dağılmış olsa da başarı puanlarının analizinde nonparametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmada nicel verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, yüzde, standart sapma, Shapiro-Wilk, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretler Testi puanları hesaplanmıştır. Araştırma verileri 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası tutumları arasındaki farkı tespit edebilmek amacıyla sontestten ve öntestten aldıkları puanları karşılaştırılmıştır.

Fen Bilimleri Tutum Ölçeğinin öntest ve sontest aracılığıyla elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılımına uygunluğunun incelenmesi amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Normal dağılım bir ölçümün gerçekte var olan her bir ortalama ve standart sapma değerinin dağılımlarının toplamıdır (Köklü ve Büyüköztürk 2000, 83). Bu testin sonuçları Tablo 3.14’de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.14: Fen Bilimleri Tutum Ölçeği öntest, sontest puanlarının grup değişkenine göre Shapiro- Wilk Testi sonuçları

Ölçüm Sonuçları	Gruplar	Shapiro-Wilk Testi
Öntest	Deney	0,224
	Kontrol	0,494
Sontest	Deney	0,134
	Kontrol	0,193

Tablo 3.14 incelendiğinde öğrencilerin öntest ve sontest tutum puanlarının grup değişkenine göre normal dağılıma sahip olduğu ($p>0,05$) görülmektedir. Ancak deney ve kontrol grubunun sayısının 30’un altında olmasından dolayı nonparametrik testler uygulanmıştır. Araştırmada tutum ölçeğinin verilerinin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, Shapiro-Wilk, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretler Testi puanları hesaplanmıştır. Araştırma verileri 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitime giriş tutumları ile çıkış tutumları arasındaki farkı bulmak amacıyla öntestten ve sontestten aldıkları puanları hesaplanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel deney kısmında öğrenci koçluğu uygulamalarında yer alan deney grubu öğrencilerinin her biri için izlenen eylem planı döngüsü araştırmacı tarafından oluşturularak tabloları verilmiş ve öğrencilerin süreç içindeki durumları analiz edilmeye

alışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri ve öğrenci koçluğu uygulamaları ile kuantum öğrenme yaklaşımının uygulamalarına ilişkin çekilen resim ve video verileri Nvivo 8Plus paket programı kullanılarak betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Nvivo programı nitel verilerin veriyi görselleştirme ve elde edilen veriyi raporlaştırma süreçlerini de kolaylaştırarak analiz sürecinin güçlendirir (Bazeley ve Jackson, 2013,3). Nvivo ile nitel veri analizi yapılarak ortaokul 7. sınıf öğrencilerinden 11 deney grubu öğrencilerine Fen Bilimleri Dersi kapsamında uygulanan öğrenci koçluğu uygulamalarının ve öğrencilerin görüşlerinin derinlemesine incelenmesine çalışılmıştır. Çalışmanın gizliliği sağlama adına araştırmanın nitel kısmında, araştırmaya katılan kız öğrenciler K1, K2... şeklinde, erkek öğrenciler de E1, E2... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Görüşmelerden öğrenci velilerinin haberdar olması ve bilgilendirilmek amaçlı izinleri alınmıştır. (EK 6)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri Başarı Testi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ait bulgular verilmiştir.

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerine ait öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Uygulama öncesi çalışma grubunun belirlenmesi için yapılan kümeleme analizi sonuçları da iki sınıfın öntest puanlarının birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sonntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ait bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerine ait sonntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 4.1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri testi son test puanları arası Mann Whitney U Testi sonuçları

Sınıflar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu	11	11,50	170,50		
Kontrol Grubu	11	7,50	82,50	16,50	0,002

Tablo 4.1’e göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$U=16,50$; $p<0,05$]. Bu durum iki sınıfın son test puanlarının birbirine denk olmadığını ortaya koymuştur. Deney grubu lehine çıkan bu sonuca göre deney grubundaki bu artış verilen eğitimin olumlu yönde sonuçlar ürettiği şeklinde ifade edilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nin sonuçları Tablo 4.2’de gösterildiği gibidir.

Tablo 4.2: Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif sıralar	0	0	0		
Pozitif sıralar	11	6,00	66,00	-2,941	0,003
Fark olmayan	0				

Tablo 4.2’ye göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test

puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$z=-2,941$; $p<0,05$]. Puanlar arası farkın pozitif sıralar lehine olması, kuantum öğrenme yaklaşımının maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Testi'nin sonuçları Tablo 4.3'de gösterildiği gibidir.

Tablo 4.3: Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	P
Negatif sıralar	0	0	0		
Pozitif sıralar	10	5,50	55,00	-2,812	0,005
Fark olmayan	1				

Tablo 4.3'e göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. [$z=-2,812$; $p<0,05$]. Bu farkın pozitif sıralar lehine olması deney grubu kadar olmasa da kontrol grubunda fen bilimleri kitabına dayalı öğrenimin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğrenimine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine yönelik tutumlarının öntest puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir:

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi tutumlarına yönelik öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup

olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi'nin sonuçları Tablo 4.4'de gösterildiği gibidir.

Tablo 4.4: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutum ölçeği öntest puanları arası Mann Whitney U Testi sonuçları

Sınıflar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	11	8,68	95,50		
Kontrol Grubu	11	14,32	157,50	29,500	0,040

Tablo 4.4'de göre kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumlarına yönelik öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$U=29,500$; $p<0,05$]. Bu durum iki sınıfa ait öntest puanlarının birbirine denk olmadığını ortaya koymuştur.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir:

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.5'de gösterildiği gibidir:

Tablo 4.5: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutum ölçeği sontest puanları arası Mann Whitney U Testi sonuçları

Sınıflar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu	11	9,64	106,00		
Kontrol Grubu	11	13,36	147,00	40	0,193

Tablo 4.5’e göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$U=40$; $p>0,05$]. Bu durumun iki sınıfın son test puanlarının birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur.

Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre artmış olmasına rağmen anlamlı farklılık çıkmamasının nedeni ön test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre daha düşük olarak başlamış olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalama puanlarının düşmesi de deney grubunda yürütülen öğrenim modelinin kontrol grubuna göre derse tutumu üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine yönelik tutumlarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen altıncı alt probleme ait bulgular aşağıdaki gibidir:

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nin sonuçları Tablo 4.6’da gösterildiği gibidir.

Tablo 4.6: Deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutum ölçeği ön test ve son test puanları arası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıralar	3	5,50	16,50		
Pozitif sıralar	8	6,19	49,50	-1,468	0,142
Fark olmayan	0	0	0		

Tablo 4.6'ya göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [$z=-1,468$; $p>0,05$]. Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretiminin öğrencilerin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin sonuçları Tablo 4.7'de gösterildiği gibidir.

Tablo 4.7: Kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

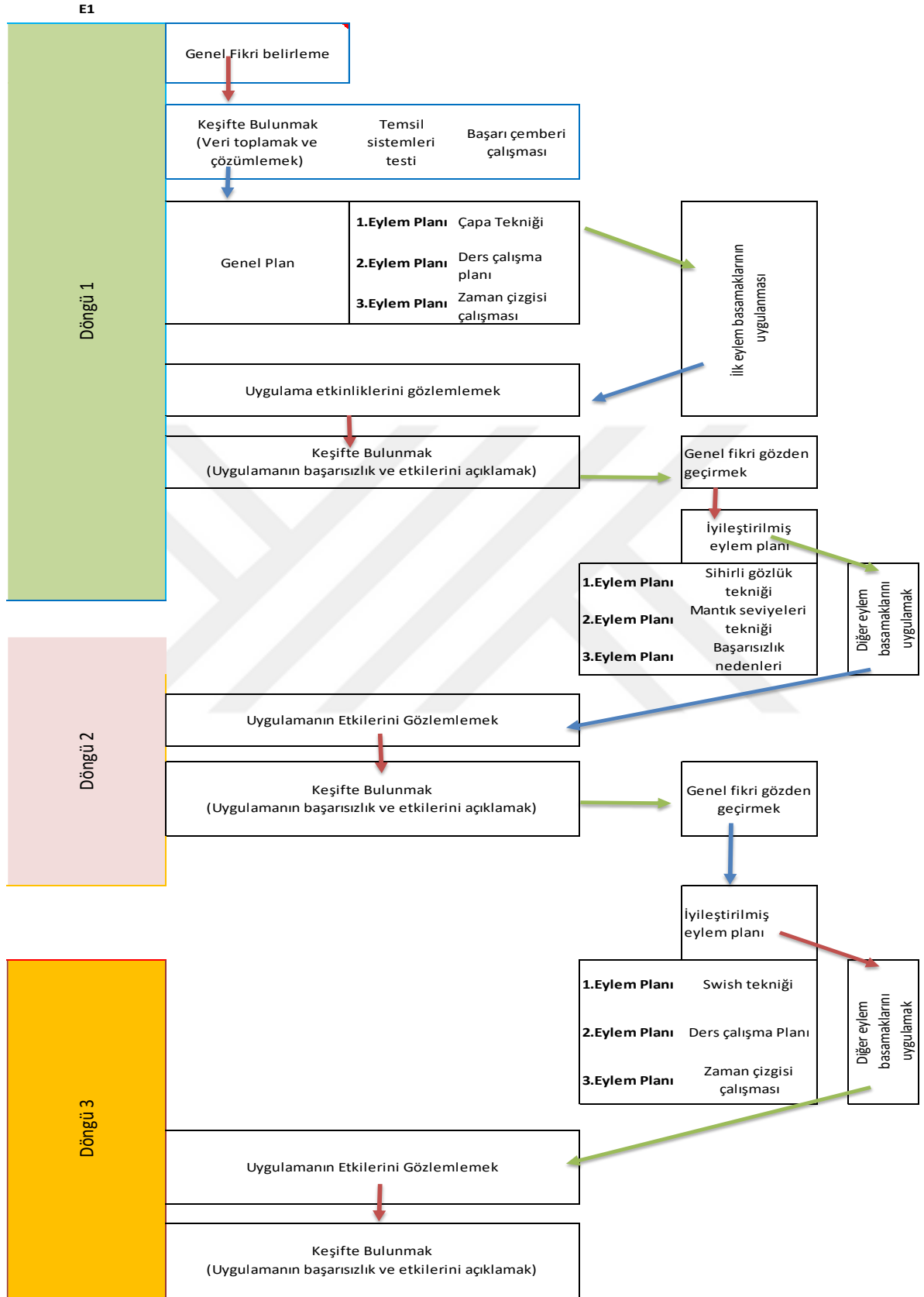
	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Negatif sıralar	6	5,67	34,00		
Pozitif sıralar	4	5,25	21,00	-0,665	0,506
Fark olmayan	0				

Tablo 4.7'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$z=-0,665$; $p>0,05$].

4.7. Öğrenci Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Bulgular

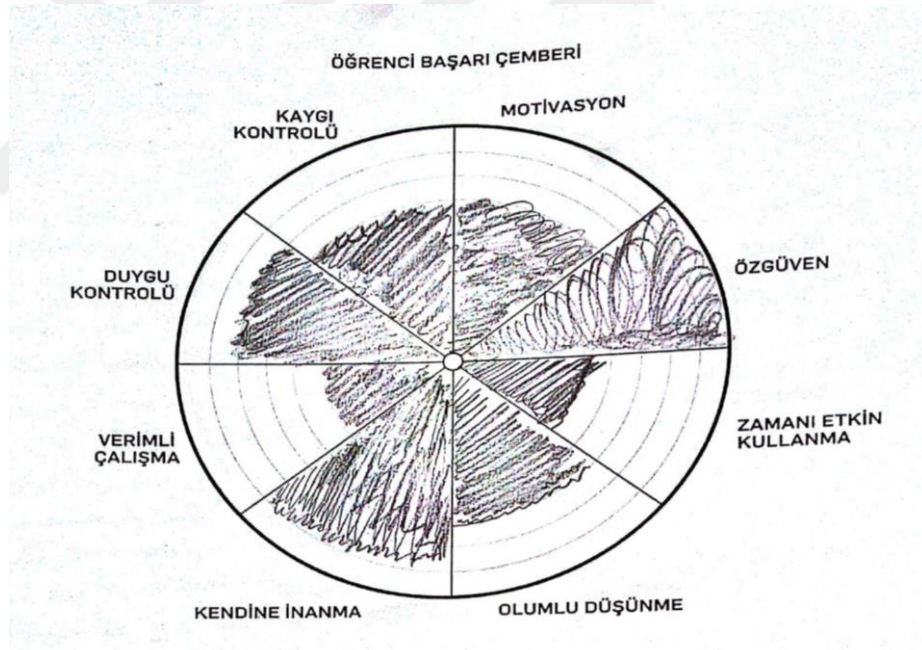
Bu bölümde araştırmada öğrenci koçluğu sürecinde her bir öğrenciye yönelik izlenen eylem planlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tüm öğrencilerle başarı çemberi çalışması ortak olarak yapılmış, çıkan sonuçlara göre süreç içinde öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda üzerinde çalışılması istenen konularda çalışılmıştır. Böylece her öğrenci için süreç içinde şekillenen farklı eylem adımları ortaya çıkmıştır.

Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre E1 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.1'de gösterildiği gibidir.



Şekil 4.1: E1 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Şekil 4.1 incelendiğinde eylem planının ilk döngüsünde yer alan “genel fikir belirleme” aşamasında öğrenci ile yapılan tanışma amaçlı öğrenci koçluğu görüşmesi ile öğrencinin bu görüşmeler hakkında koçun da öğrenci hakkında genel bir fikir edinilmesi amaçlanmıştır. Koçlar genel olarak görüşmelere biraz bilgilendirme ve danışanın da kendilerini tanımaları amacıyla başlar ve böylece öğrencinin koçluk sürecine alışmasını sağlar (Whithworth, L., Kimsey-House, K, H., & Sandahl, 2017, 37). Devam eden diğer görüşmede “keşifte bulunma” basamağına göre koç eşliğinde öğrencinin başarı çemberi çalışması yapması ile öğrencinin kendi ile ilgili duygu kontrolü, kaygı kontrolü, motivasyon, özgüven, zamanı etkili kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma ve verimli ders çalışma gibi kendisi gibi ders başarısında da etkili olduğu düşünülen kişisel özelliklerini değerlendirmesi sağlanır. Bu amaçla E1 kendi özellikleri hakkında bilinç dışı düzeyde farkındalık sahibi olmuştur. Öğrencinin kendisini değerlendirmesi ile ilgili sonuçlar aşağıda gösterildiği gibidir.



Şekil 4.2: E1 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Şekil 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan E1, zamanı etkili kullanma, verimli çalışma puanları düşük olarak değerlendirilirken olumlu düşünme, motivasyon ve kaygı kontrolü puanlarının da yüksek olmadığı ve birbirine eşit olarak değerlendirilmiştir. Bunlarla ilgili olarak da “*Derslerde gündelik yaşamda kullanılan şeylerin konuşulmaması derste motivasyonu düşürüyor, derse kendimi veremiyorum...*” ifadesiyle motivasyon puanını yüksek olarak değerlendirmemesinin sebebini, anlatılan konuların gündelik yaşamla

bağdaştırılmamasından kaynaklandığını dile getirmiştir. “*Öğrendiklerimi günlük yaşamda uygulamak istiyorum. Yaparak öğrenmek hoşuma gidiyor...*” diyerek bu ifadesini desteklemiştir. “*Çalışma ortamım genellikle dağıniktır. Çalışma masamın yanında bilgisayarım açık duruyor, çalışırken bir anda bilgisayara bakabiliyorum...*” diyerek verimli çalışma puanını düşük olarak değerlendirmesini çalışma ortamını düzenli tutmamasına ve dikkatinin dağılmasına bağlı olduğunu dile getirmiştir. Kuantum öğrenmede de çalışma çevresinin önemli etkileri olmaktadır, çalışma ortamını kontrol ederek hedeflenen duruma daha kolay ulaşmak söz konusudur (Demir, 2006, 115). Başarmak için öğrenme ortamlarını düzenlemek gerekir, bunun için evden başlanabilir. Ayrıca “*Bilgisayarda oyun oynamayı çok severim...*” diyerek de bu ifadesini desteklemektedir. “*...hareket etmeyi seviyorum buda derslerde sorun yaşamama neden oluyor ve arkadaşlarım ile aramda sorun oluyor. Hep benim konuştuğumu onlara hiç söz vermediğimi söylüyorlar...*” diyerek bu nedenle aslında pek olumlu düşünemediğini ve bir şeyler söylediğinde arkadaşları tarafından yanlış anlaşılmasından dolayı tedirgin olduğunu belirtmiştir. Tüm bunların yanında kendine inanma ve özgüven puanlarını yüksek olarak değerlendirmesini “*...arkadaşlarımdan daha çok düşünürüm... özgün olmayı severim, bu yüzden yalnız çalışınca daha başarılı olurum. Hatta oyunlarda dahi yalnız oynarım, zaten ilgi alanlarımla yoğun olarak uğraşırım.*” diyerek tek yaptığı çalışmalarda daha iyi olduğunu düşünmesine dayandırdığını dile getirmiştir. Bununla birlikte “*...sözlü tartışmalarda daha iyiyimdir...*” diyerek kendini ifade ederek yapabildiği çalışmalarda daha başarılı olabileceğini düşündüğünü dile getirmiştir.

Bu bulgularla beraber aynı görüşmede E1 tarafından doldurulan “temsil sistemleri testi” ile E1’in öğrenme stillerinden olan görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerini ne oranda kullandığı hakkında kendini puanlandırması sonucu öğrenci koçu ile beraber değerlendirilmiştir. Test sonucuna göre E1’in görsel öğrenme puanına 38, işitsel öğrenme puanına 39 ve kinestetik öğrenme puanına da 34 puan vermiştir. Bu değerlendirmeye göre E1’in görsel ve işitsel olarak öğrenme stillerini eşit kullandığı bu şekilde öğrenmesinin daha verimli olduğu değerlendirilmiştir. E1’in öğrenme stilleri ile ilgili “*...karşımdakini konuşurken görmek isterim...*” demesi ve “*...konuşmayı çok severim, konuşurken el kol hareketlerini çok kullanırım...*” ifadesi öğrencinin işitsel olarak ve görsel olarak daha aktif olduğunu göstermektedir “*...sözlü tartışmalarda daha iyi olduğumu düşünüyorum...*” demesi de bunu desteklemektedir.

Şekildeki çalışma planına uyması ve daha verimli çalışıp kendine bir hedef

belirlemesi ve bu hedefe ulaşmak için zamanı planlaması adına E1 ile zaman çizgisi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada E1'den kendisinin hayali bir çizgide üzerinde olduğunu bu çizgi üzerinde yine kendisinin belirlediği bir noktada hedefinin olduğunu düşünmesi istenmiştir. Buna göre önünde hedefine ulaşması için geçirmesi gereken zamanı planlaması ve en yakından en uzağa bu çizgide yapması gereklerin neler olduğunu düşünmesi istenmiştir. E1'in *"...irademle pek barışık değilim, bir şeyleri yaparken yapayımdaya kurtulayım diye yapıyordum. Bunun yerine amacıma uygun daha planlı olmalıyım."* diyerek ilk olarak amaçlı bir şekilde çalışması gerektiğinin farkına varmış ve bunun için çalışma planına uyarak günlük çalışması gerektiği süreyi verimli hale getireceğini ifade etmiştir. Ayrıca *"...ders tekrarlarımı genellikle sınavdan hemen önceki gün yapıyordum artık her dersin tekrarını aynı gün yapmalıyım..."* diyerek her gün yapması gereken işlerini ertelemeyeceğini ifade etmiştir.

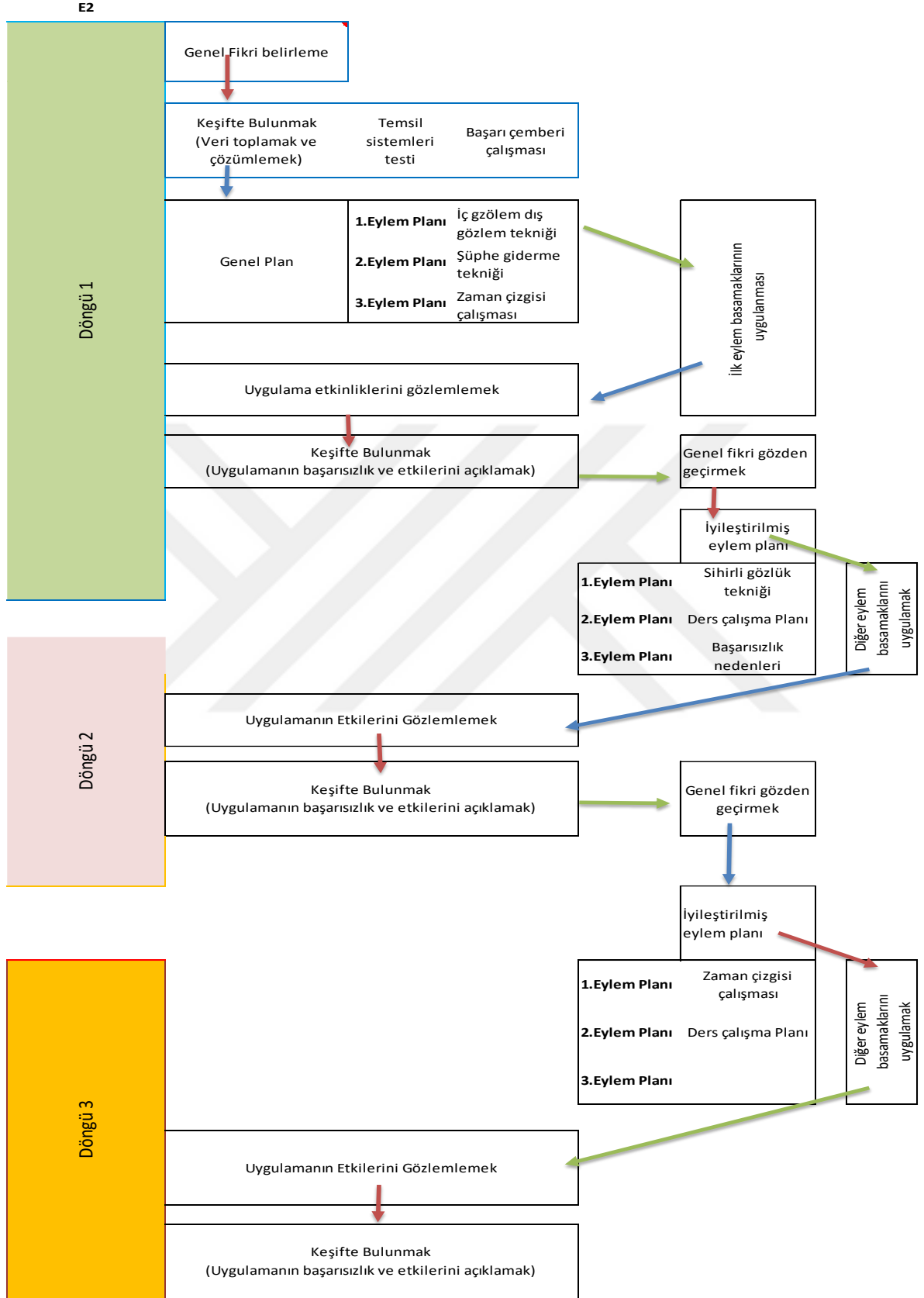
Başka bir öğrenci koçluğu görüşmesinde eylem adımlarının etkinliği değerlendirilmiş olup E1'in *"...daha önce verimli çalışabileceğim zamanımı bilgisayarda oyun oynayarak veya televizyon izleyerek geçirdiğim oluyordu artık daha dikkat ediyorum..."* diyerek daha düzenli çalışmaya gayret ettiğini dile getirmiştir. Ayrıca *"...bazen televizyon açıkken de ders çalıştığım oluyordu, dikkatimi çok dağıtıyormuş..."* diyerek bu durumu desteklemiştir. Fakat E1'in matematik dersinde başarısız olduğunu düşünmesi ve bunun diğer derslerdeki başarısını da etkilediği düşüncesinin algısının devam ettiği E1'in *"...çalıştığım halde yapamıyorum.matematik yazılıları zor geliyor..."* ifadesi ile anlaşılmıştır. Bu nedenle bu konu ile ilgili ana fikir tekrar gözden geçirilmiş olup daha sonraki eylem adımlarından ilki olarak sihirli gözlük çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada amaç bu başarısızlık ile ilgili olumsuz algının değişmesi için öğrencinin ne tür kaynaklara ihtiyaç duyduğunun ortaya çıkarılmasıdır. E1'in *"...aslında ders çalışırken aklımdaki diğer düşüncelere dur demem gerek ve sadece matematiğe odaklanmam gerek..."* ifadesine göre öğrencinin çalışma sırasında motivasyona ihtiyacı olduğu bunun için zihnini meşgul eden durumlardan arındırması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu durumun olumlu yönde düzeltilmesi için E1 ile swish (kalıpları değiştirme) tekniği çalışılmıştır. Bu çalışmada amaç istenilmeyen durumun yerine istenilen durumun konabilmesidir. Bunun için öğrencinin koçun bir elinde rahatsız olduğu durumu hayal etmesi istenir diğer elinde de olmasını istediği ve çalışırken hiç dikkatinin dağılmadığı durumu hayal etmesi istenir. Olumsuz durumun büyük ve renkli olumlu durumun küçük ve renksiz olarak düşünülmesi istenir. Ardından koçun ellerinin

yerlerini yer değiştirmek kaydıyla E1'in bu görüntüleri takip etmesini ister ve bu değiştirme ile son durumda istenilen durumun renkli ve büyük olumsuz durumun ise renksiz ve küçük olması sağlanmaya çalışır.

E1'in ders içinde başarısız olma nedenlerinden birinin de “...*konusmayı seviyorum derste hep söz alınca arkadaşlarım benim onlara söz hakkı vermediğimi düşünüyor bu durum rahatsız edici...*” ifadesine göre ders içindeki davranışlarından kaynaklandığı görölmektedir. Bu durum için eylem planına göre yapılan diğer uygulama mantık seviyeleri çalışmasıdır. Bu çalışma ile amaç E1'in bu davranışını sergilemesinde çevresinin, davranışlarının, yeteneklerinin, değer-inançlarının, kimliğinin ve ruhsal boyutunun ne oranda etki ettiği ya da E1'in bu davranış yapmasının bu boyutlara ne oranda etkilediğinin farkına vardırmasıdır. Çalışma yapıldığında E1'in bu davranışına çevresinin ve yeteneklerinin neden olduğunu “...*fikirlerimin dinlenmesini isterim öyle olmayınca rahatsız olurum ve bu yüzden daha çok konuşurum...*” ifadesiyle dile getirirken, “...*bazen neler yapabildiğimi de paylaşmak için söz alırım...*” diyerek de yetenekli olduğunu düşündüğü durumları sınıfta paylaşmaktan da hoşlandığı için bu şekilde davrandığını dile getirmiştir.

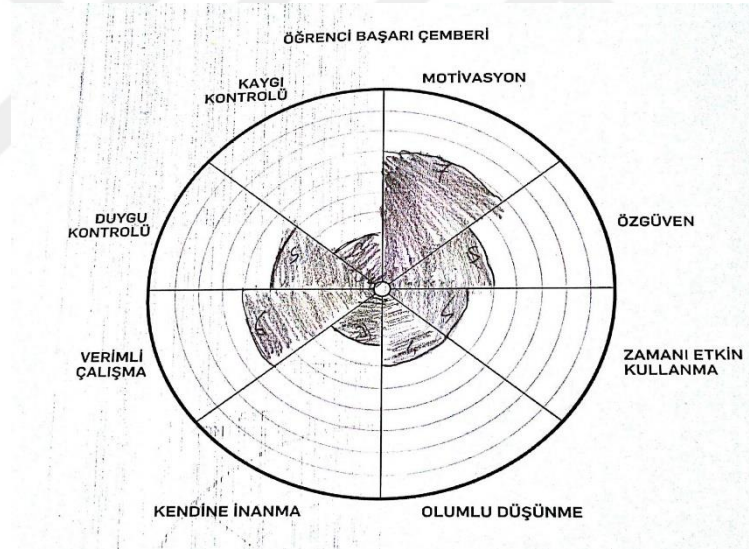
Daha sonraki görüşmede zaman çizgisi çalışması tekrarlanır ve yapılan eylem adımlarının etkinliği kontrol edilir ve kendisini nerede gördüğü sorularak kendisinin bu süreçte varsa eksiklerinin farkına varması sağlanır. “...*artık daha dikkatli ders dinlemeye çalışıyorum çalışma ortamımda artık bilgisayar yok hatta internette yok. ...çalışmaya düzenli devam ettikçe matematikte daha çok güveniyorum kendime...*” ifadeleri E1'in koçluk görüşmelerinde olumlu yönde kendisine katkılar sağladığı görölmektedir.

Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre E2 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.4'de gösterildiği gibidir.



Şekil 4.4: E2 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Şekil incelendiğinde eylem planının ilk döngüsünde yer alan “genel fikir belirleme” aşamasında öğrenci ile yapılan tanışma amaçlı öğrenci koçluğu görüşmesi ile öğrencinin bu görüşmeler hakkında, koçun ise öğrenci hakkında genel bir fikir edinilmesi amaçlandığı görülmektedir. Bu ilk adımda öğrencinin koçluk görüşmesinden ne beklemesi gerektiğini öğrenmesi sağlanır. Bu onun için mevcut durumunu, hangi hedefe yol aldığını ve ona ulaşmak için güçlü yönlerini ve devamlı onun önüne çıkan engelleri netleştirmesine olanak sağlar (Whithworth, L., Kimsey-House, K, H., & Sandahl, 2017, 37). Sonraki görüşmede “keşifte bulunma” basamağında koç eşliğinde öğrencinin başarı çemberi çalışmasını yapması ile öğrencinin kendi ile ilgili motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi başarısında etkili olduğu düşünülen kişisel özelliklerini değerlendirmesi istendiği görülmektedir. Bu amaçla öğrencinin kendi özellikleri hakkında farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencinin kendisini değerlendirmesi ile ilgili sonuçlar şekilde gösterilmiştir.



Şekil 4.5: E2 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

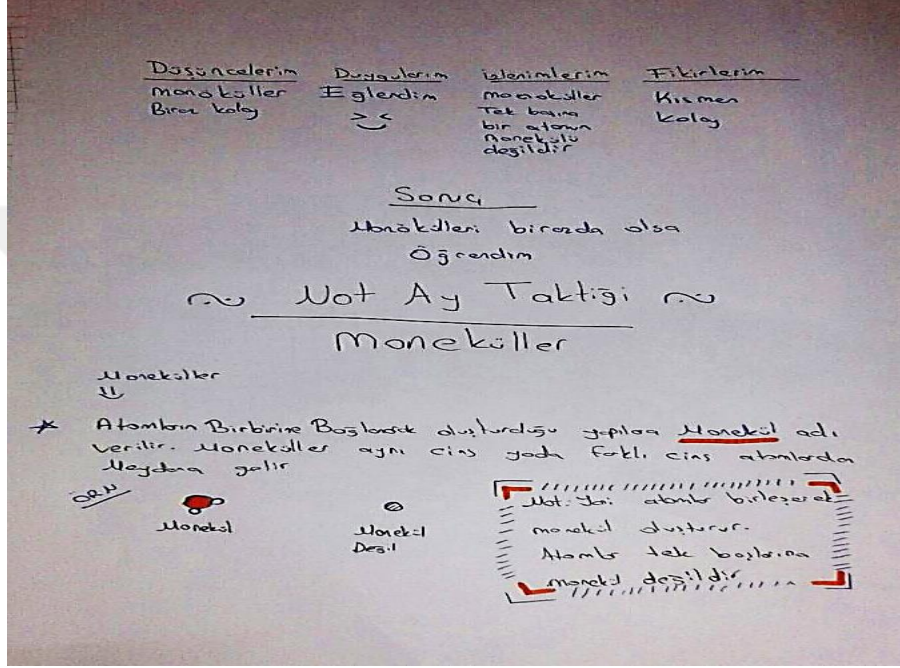
Şekil incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden E2, kaygı kontrolü, zamanı etkili kullanma, kendine inama ve olumlu düşünme puanlarını düşük olarak değerlendirmiştir. Bunlarla ilgili olarak da “Çalışmayı seviyorum fakat başaramayacağım diye korkuyorum...” “Kaygılanıyorum çünkü artık yazılılar ikiye düşürüldü...” diyerek sınavlar hakkında kaygısını belirtirken, “Uzun süre ders çalışma masamda oturamam sıkılırım, verimli ders çalışmayı bilmiyorum...” ifadesiyle de verimli ders çalışmadığını bunun için ne yapması gerektiği konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığını dile getirmiştir.

“Sınav varsa hazırlanırken sinirli olurum ve gerilirim, bu nedenle çalışmakta zorlanırım...” diyerek duygularını kontrol etmekte bazen zorlandığını bu nedenle ders çalışmanın kendisine zor geldiğini ifade etmiştir. *“Çoğu zaman dersi ne amaçla çalıştığının farkında olmadan çalışırım...”* ifadesiyle de verimli ders çalışmadığını belirtmiştir. *“Ders çalışmak için genelde içimden gelmesini beklerim...”* diyerek ders çalışmak için gerekli motivasyona sahip olmadığını ifade etmiştir.

Bu bulgular ile birlikte aynı görüşmede öğrenci tarafından doldurulması istenen temsil sistemleri testi ile araştırmaya katılan E2’nin öğrenme stillerinden olan görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerini ne oranda temsil ettiği ve kullandığı hakkında kendini puanlaması sonucu öğrenci koçu ve öğrenci ile birlikte değerlendirilmiştir. Bu testin sonucuna göre E2 kendine görsel öğrenme puanına 50, işitsel öğrenme puanına 51 ve kinestetik öğrenme puanına da 41 vermiştir. Bu sonuca göre öğrencinin görsel ve işitsel olarak daha etkin şekilde öğrenebileceği değerlendirilmiş ve bundan sonraki eylem adımlarında planlanan çalışma şekilleri planlanırken bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencinin kendi öğrenme stilleri ile ilgili *“Bir kitap okuduğum zaman, bir hikayede çevreyi, kıyafetleri anlatan bölümlere çok dikkat ederim...”* demiş ve *“Bir şeyleri hatırlamak için aklımdan onu nerede gördüğümü hatırlamaya çalışırım...”* şeklinde yorum yaparak görsel öğrenme yönünün etkilerini anlatırken. *“Pek not almam ama söylenenleri hatırlarım...”* demiş ve *“...mesela bir adres öğrenirken çizilmesi ve anlatılmasını isterim...”* ve ayrıca *“Biri ile ilk kez görüşüyorsam onun nasıl konuştuğuna dikkat ederim...”* diyerek de görsel olmanın yanında işitsel olarak da öğrenme yollarını aktif olarak kullandığını dile getirmiştir.

Tüm bu bulgulara göre eylem adımlarından ilk üçü “iç gözlem-dış gözlem tekniği”, “şüphe giderme tekniği” ve “zaman çizgisi çalışması” olarak belirlenmiştir. Yapılan iç gözlem – dış gözlem tekniği ile E2’nin ikinci görüşmede ifade ettiği *“...sayısal dersleri daha çok severim diğer dersleri çok sevmediğim için pek başarılı olamam...”* algısını olumlu yönde düzeltmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada bu olumsuz algının nedenleri arasında E2’nin *“...ailem sürekli ders çalışmamı istiyor. Sayısal dersleri seviyorum ama çok ısrar etmeleri sözel dersleri çalışmak isteğimi kırıyor.”*, *“...çünkü çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünüyorum...”* ve *“...dikkatiz olduğumdan sözel derslerde pek başarılı değilim. Özellikle dilbilgisinde ve Türkçe dersi okumalarında başarılı olamıyorum.”* şeklinde ifadelerine bakıldığında ailesinin, dikkatsizliğinin ve sözel derslere karşı

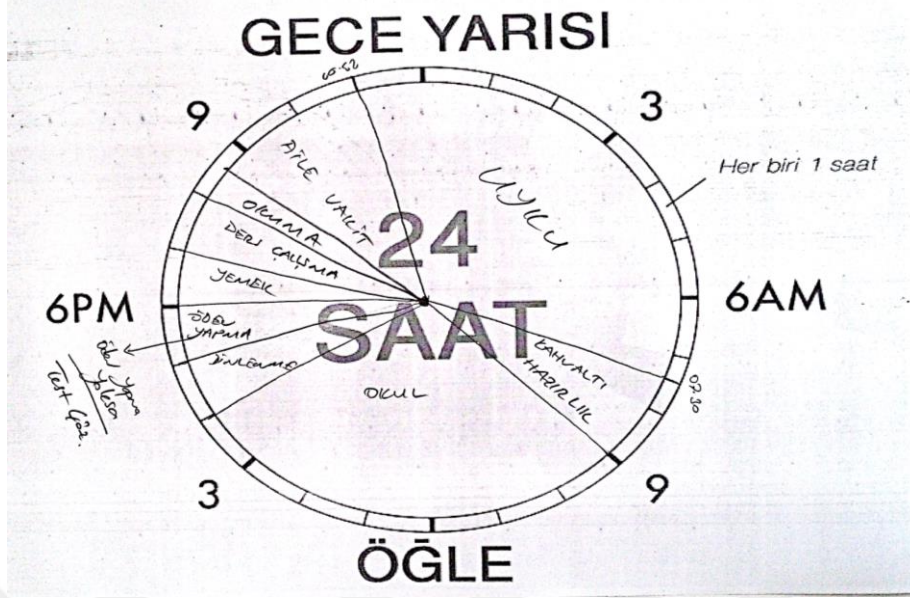
motivasyon eksikliğinin bu olumsuz algıya neden olduğu bilincine vardırılmıştır. Böylece öğrenci ile ailesi arasındaki ilişkinin tekrar gözden geçirilmesi tavsiye edilirken dikkat eksikliğini gidermesi için öğrenciye etkili okuma teknikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca etkili not tutmanın da bu derslerde etkili olabileceği düşünülerek kuantum not-ay tekniği çalışması örneği gösterilmiştir. Aşağıdaki şekilde öğrencinin kendi çalışmaları sırasında yaptığı bir Not-AY tekniğine dayalı not tutma örneği vardır.



Şekil 4.6: E2 kodlu öğrenciye ait Not AY tekniği çalışması

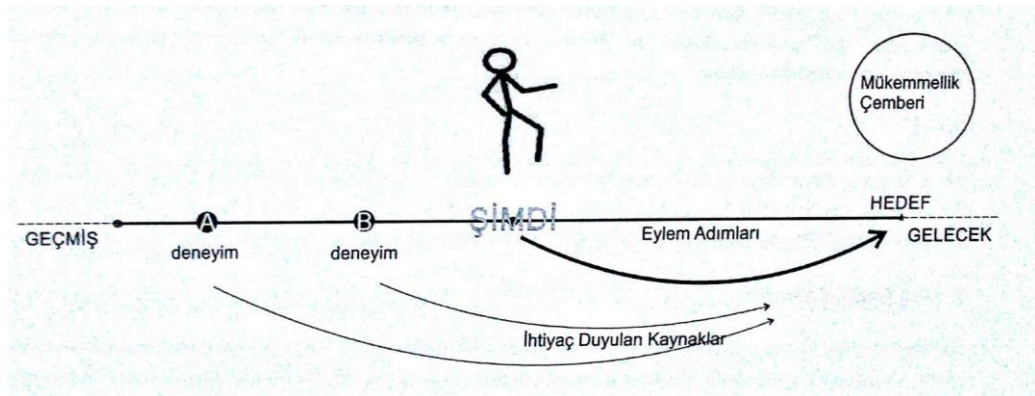
Bununla beraber şüphe giderme tekniği de uygulanarak bu engellerin ortadan kaldırılması için öğrencinin hangi kaynaklara ihtiyacı olduğu konusunda fikir sahibi olması amaçlanmıştır. Bu çalışma sonunda ise E2'nin "...evde kardeşim dikkatimi dağıtmasa ve daha elverişli bir çalışma ortamım olsa..." diyerek çalışma ortamında ufak değişiklikler yapmaya ihtiyacı olduğunu ve "...ailem ısrar etse de aslında benim iyiliğim için istiyor..." ifadeleri incelendiğinde ise aslında ailesi ile ilgili bu yanlış düşüncenin yersiz olduğu kanısına varılmıştır.

Diğer koçluk görüşmesinde E2 çalışma odasını düzenlemiş çalışma kitapların ve materyallerini daha düzenli kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Bu görüşmede de öğrenci ile beraber zamanı daha etkili kullanması ve verimli çalışabilmesi için çalışma planı oluşturulmuştur. Plan aşağıda şekilde görüldüğü gibidir.



Şekil 4.7: E2 kodlu öğrenciye ait çalışma planı

Ayrıca aynı görüşmede planın daha iyi işleyebilmesi ve öğrencinin kendi hedefini oluşturabilmesi için zaman çizgisi çalışması yapılmıştır. Zaman çizgisi çalışmasında amaç öncelikle bir hedefin netleştirilmesi ve bu hedef doğrultusunda önünde hayali bir çizgi çizdirilir bu çizgi zaman aralıklarına bölünür öğrenciden bu aralıklarda hedefine ulaşabilmesi için neler yapması gerektiği sorulur ve bu ifadelerini eylem adımlarına dönüştürmesi için ne yapması gerektiği sorulur. E2'nin "...istediğim liseyi kazanmak için bu yıl derslerimin ortalamasını yükseltmeliyim. Bu yazdan itibaren de gelecek sene derslerine çalışmaya başlamalıyım. Bunun için okul kurslarına daha sıkı katılmalıyım..." şeklinde ifadesi bu çalışmanın amacına ulaştığını göstermektedir. Zaman çizgisi çalışması aşağıdaki şekilde şematize edilmiştir.



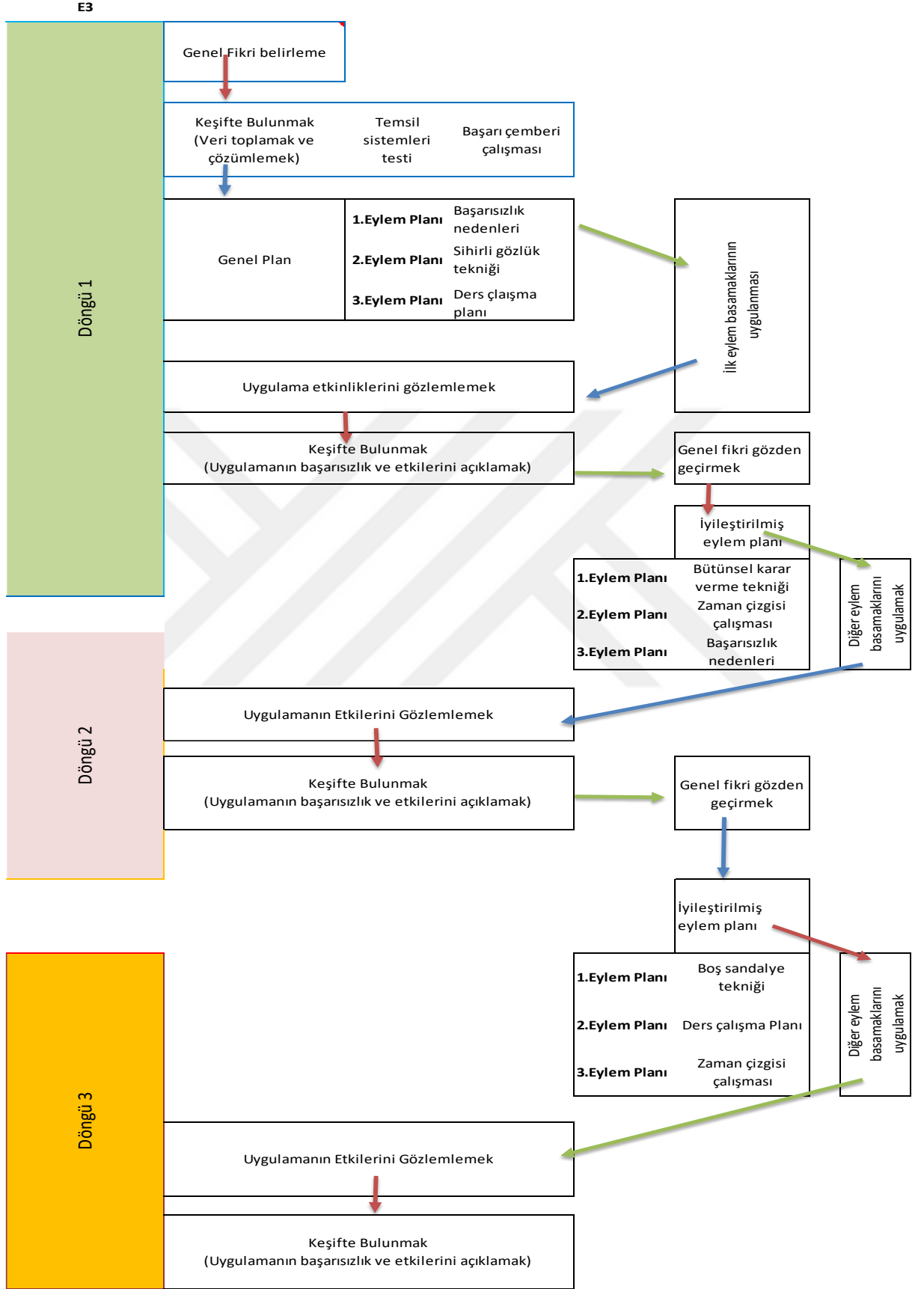
Şekil 4.8: Zaman çizgisi çalışması taslağı

Diğer öğrenci koçluğu görüşmesinde eylem adımlarının etkinliği değerlendirilerek varsa eksik yanları tamamlanmaya çalışılır. Uygulamakta zorluk çekilen noktalar varsa değiştirilir. Burada E2'nin ders planına tam olarak uyamadığı “...ders çalışma planına hafta içi tam uyamadım ama hafta sonu tam olarak yapabildim. Çünkü hafta içi ödevleri yapmak çok zamanımı aldı.” ifadelerinden anlaşılmıştır. Aynı zamanda hedef belirlemesinin kendisini motive ettiğini ise “...artık daha isteyerek çalışıyorum istediğim liseye gidebilmeliyim çünkü...” şeklinde dile getirdiği ifadesinden anlaşılmıştır.

Bu görüşmeden sonra uygulama da aksaklık olmasına neden olan durumlardan biri olan ve E2'nin “...çevrede olup bitenler dikkatimi çok çekiyor. Hatta derste arkadaşlarımın hareketli olması dikkatimin dağılmasına sebep oluyor...” şeklindeki ifadesine göre dikkatini toplayamaması sebebiyle ana fikir tekrar gözden geçirilmiş olup başarısızlık ve motivasyon eksikliğine sebep olabilecek diğer durumların bilinçdışı seviyesine çıkarılması için öğrenci ile sihirli gözlük tekniği çalışılmıştır. Bu uygulama ile öğrencinin sahip olduğu hayali bir gözlük sayesinde istediği tüm özelliklerinin kendinde olduğu düşündürülür. Bu durumda kendisinde ne hissettiği sorulur ve neye ihtiyaç duyduğu hissettirilmeye çalışılır ve istediği zaman bu gözlüğü takabileceği ve böylece olmasını istediği özellik ve kaynakları kendisinde bulmasına yardımcı olacağı ifade edilir. Bu uygulamada E2 “...bu gözlük ile baktığımda kendimi daha enerjik hissettim ve istediğimde başarabileceğimi düşünmeme yardımcı oldu...” dediği ve aslında kendisinin bir şeyler yapmaya yetecek enerjiye sahip olmadığını dile getirmiştir. Bunun için kendisini motive ettiğini ifade etmiştir.

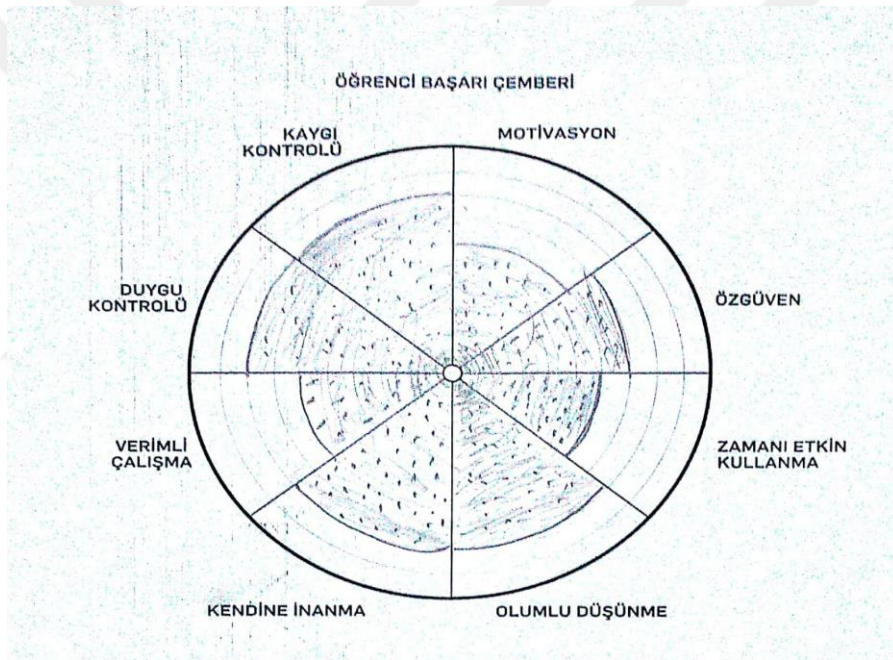
Diğer koçluk görüşmesinde bu çalışmanın işe yaradığını ihtiyaç duyduğunda kullandığını dile getirmesinin ardından zaman çizgisi çalışması tekrarlanır ve bu sefer kendini hedefine ulaşma çizgisinde hangi zaman diliminde gördüğü ve neler yaptığını bundan sonra da neler yapması gerektiği sorulur ve mevcut durumunun farkına vardırırlar. Buna göre E2 “...en azından ders çalışmaya daha kolay başlıyorum...” ve “...dikkatimi toplamak için dikkat toplama videoları izliyorum...” ayrıca “...çalışmayı başarinca kaygılarım da azaldı, hatta sınavlara daha rahat girebiliyorum...” şeklindeki ifadelerine bakıldığında başlarken var olan kaygı kontrolü, kendine inanma ve olumlu düşünme durumlarındaki olumsuz düşüncelerinin artık daha olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre E3 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.9'da gösterildiği gibidir.



Şekil 4.9: E3 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Öğrenci koçluğu görüşmelerinin eylem planının ilk basamağı olan genel fikrin belirlenmesi basamağında öğrenci ile koçun görüşmesinde öğrencinin yapılacak çalışmalar hakkında ve koçun öğrenci hakkında genel olarak fikir edinmesi amaçlanır. Takip eden diğer koçluk görüşmesinde üzerinde çalışılması planlanan durumlar ve olgular hakkında keşifte bulunma basamağında öğrenci koçu ile öğrencinin kendi ile ilgili olarak motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi başarısında etkisi olduğu düşünülen kişisel özellikleri hakkında puanlama ile kendi değerlendirmesini yapması istenir. Bu amaçla öğrencinin kendisi ile alakalı güçlü ve zayıf olduğu yanlarının farkında olması sağlanmış olur. E3'ün kendi değerlendirmesi ile ilgili puanlaması aşağıda gösterildiği gibidir.



Şekil 4.10: E3 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Şekil 4.10 incelendiğinde araştırmaya katılan E3'ün zamanı etkin kullanma, motivasyon ve verimli ders çalışma yönlerinin puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca özgüven konusunda çalışılması puanını olumlu yönde artıracak gözükmemektedir. Bu değerlendirmeyle ilgili E3'ün "...bu çalışma ile zamanı etkili kullanmadığımı ve çalıştığımda da verimli çalışmadığımı gördüm..." demesi ayrıca "...motivasyonumu yükseltecek çalışmalar yapmam gerekiyor..." şeklinde ifadeleri bu fikrin oluşmasına katkı sağlamıştır. Buna rağmen olumlu yönde puanladığı yönleri ile ilgili "...olumlu düşünebildiğimi fark ettim..." demiş "...kendime inanırım başladığım işi bitirmeyi

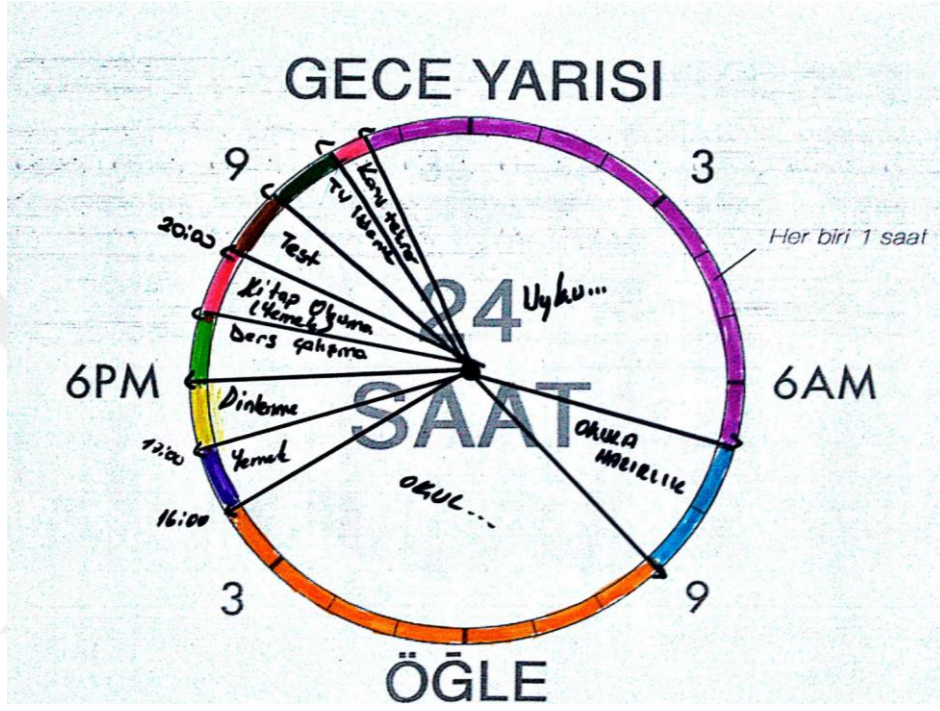
severim...” demiştir. Ayrıca “...zamanımı planlamadığım için hobilerimi çok gerçekleştiremediğimi farkına vardım...” demiş ve “...arkadaşlarımla aslında çok şey paylaşmadığımı gördüm...” diyerek okulda bulunduğu zaman çok olsa da arkadaşlık ve sosyalleşme adına fazla zaman ayıramadığı için hoşuna gitmediğini belirtmiştir.

Diğer koçluk görüşmesinde öğrenci tarafından doldurulan temsil sistemleri testi değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan E3’ün görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerini ne derece kullandığını hangi yönünün daha baskın olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak görsel öğrenme stili puanının 52, işitsel öğrenme puanının 36 ve kinestetik öğrenme stili puanının da 45 olduğu görülmüştür. Buna göre E3’ün görsel ve kinestetik öğrenme stillerini daha baskın kullandığı görülmektedir. Öğrenirken bir şeyleri uygulama yapmayı ve görsel olarak daha aktif öğrenebildiği görülmektedir. E3’ün “...bir şeyler anlatırken karşımdaki kişiyi görmek beni motive eder...” demesi ve “...hatırlamak istediğim şeyleri şekil olarak not ederim böylece daha kolay hatırlayabilir...” demesi bunu desteklemektedir. Ayrıca “...bir işin tarifini okumak ya da dinlemek yerine onu yapmayı tercih ederim.” ve “...çalışma masam genellikle dağınıktır...” ve “...genelde yaparak daha iyi öğreniyorum bu nedenle meslek dersi gibi derslerin olması gerektiğini düşünüyorum.” demesi E3’ün kinestetik öğrenme durumunu desteklemektedir.

Bu bulgulara göre E3 için eylem adımı olarak ilk üç basamak “başarısızlık nedenleri”, “sihirli gözlük” ve “ders çalışma planı” hazırlamak olmuştur. Yapılan başarısızlık nedenleri çalışması ile E3’ün bu görüşmede “...başaramayacağımı düşündüğüm derslere çalışmak istemiyorum.” diyerek “...bazı derslerimiz çok monoton geçiyor ve bu şekilde anlatılması sıkıcı oluyor.” ve “...çalıştığım halde bazı dersleri yapamıyorum....kardeşim çalışmamı engelleyebiliyor...” demesi başarısız olmasını düşünmesine neden olan olumsuz durumlardır. Ayrıca derslere katılmaması ve anlamadığını sormamasından kaynaklanan başarısızlık durumlarını “... anlamadığım konular hakkında soru sormaya çekinirim... bildiğim şeyleri de sınıfta söylemekten çekinirim...” diyerek dile getirmiştir.

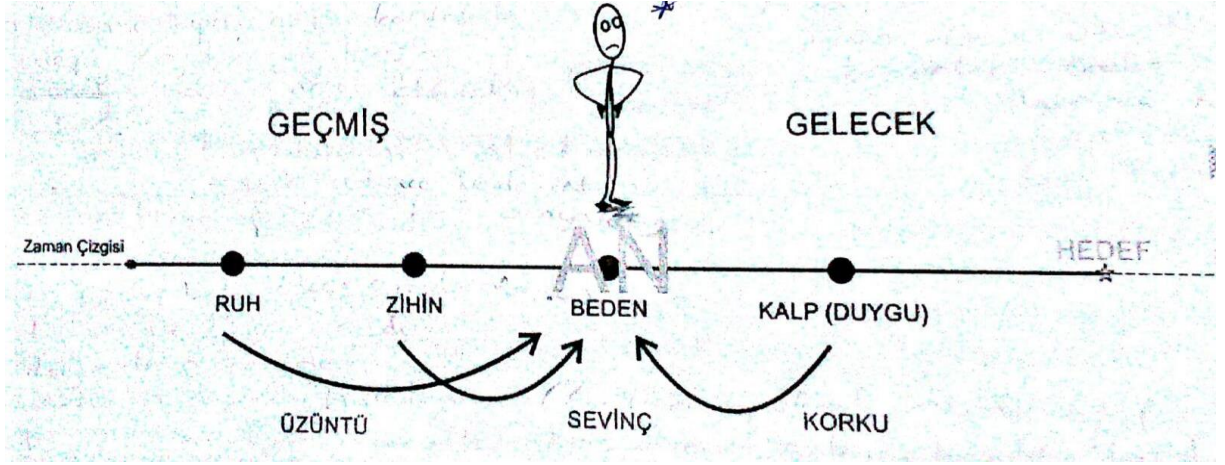
Yapılan sihirli gözlük çalışması ile bu olumsuz durumları ayrıntılı olarak düşünmesi istenmiş ve bu durumlarda olumlu durum kazanılması için ne tür kaynaklara ihtiyacı olduğu sorulur ve ihtiyacı olan her şeyin sihirli bir gözlükte kendisinde olduğu söylenerek ne zaman ihtiyaç duyarsa bu şekilde kendisinde bu güçlerin olduğunu hissetmesi amaçlanır. Böylece olumsuz algılar kırılarak bunların yerine olumlu olanların getirilmesi sağlanır. E3’ün

“...derste dinlediklerimle yetiniyorum bu nedenle çok çalışmadığımdan düzenli bir çalışma planında yok...” demesi ve “...aslında Anadolu lisesi gibi bir hedefim var ama buna göre bir çalışma gayretim yok.” diyerek aslında bir çalışma planına ihtiyaç duyduğunu dile getirmesinden dolayı öğrenci koçu ile beraber öğrenci kendisine ait bir ders planı oluşturmuştur. Bu çalışma aşağıda gösterildiği gibidir.



Şekil 4.11: E3 kodlu öğrenciye ait çalışma planı

E3'ün zamanı etkin kullanma konusunda verimsizlik ile ilgili ifadeleri göz önünde bulundurularak öğrencinin kendisine ait bir ders çalışma planı oluşturması sağlanır. Bu şekilde vaktini daha verimli kullanması ve arkadaşları ile vakit geçirebilmesi, hobileriyle ilgilenebilmesi için kendisine boş zaman kalması amaçlanmıştır. E3'ün “...iyi ders çalışamıyordum sanırım bu yüzden çabuk sıkılıyordum...” demesi plan yapmış olmanın kendisini rahatlatmış görülmektedir. Bu aşamada arkadaşları ve hobilerine ayırması gereken zaman ile çalışması için ayırması gereken zaman ayarlaması yaparken nasıl bir yol izlemesi gerektiği ile ilgili öğrencinin karar verebilmesi için bütünsel karar verme tekniği uygulanmıştır. Bu uygulamada öğrencinin gerçeğe dönüştürmek istediği herhangi bir hedefine beden, zihin, kalp, ruh ile dengede bütünsel bakış sağlamaktır.



Şekil 4.12: Bütünsel karar verme tekniği

Uygulamada koç öğrencinin sevinç duygusu hissetmesini sağlayarak geçmişteki üzüntüleri ile geleceğe dair korkularını ile kendisini ana getirir ve bu anda zaman çizgisinde hedefine baktırır ve bunun için yapması gerekenleri eyleme dönüştürmesini sağlar. Çalışmada E3 “...aslında arkadaşlarımla hafta sonları da vakit geçirebiliyorum bu yüzden hafta içi daha çok çalışıp hafta sonu da arkadaşlarımla buluşabilirim. Böylece hedefime ulaşmak için çalışmış olurum.” demiş ve hem arkadaşlarına hem hobilerine hem de çalışmalarına gerekli vakti ayırmanın mümkün olacağı inancına varmış ve böylece bu düşüncesini de olumlu yönde geliştirmiştir.

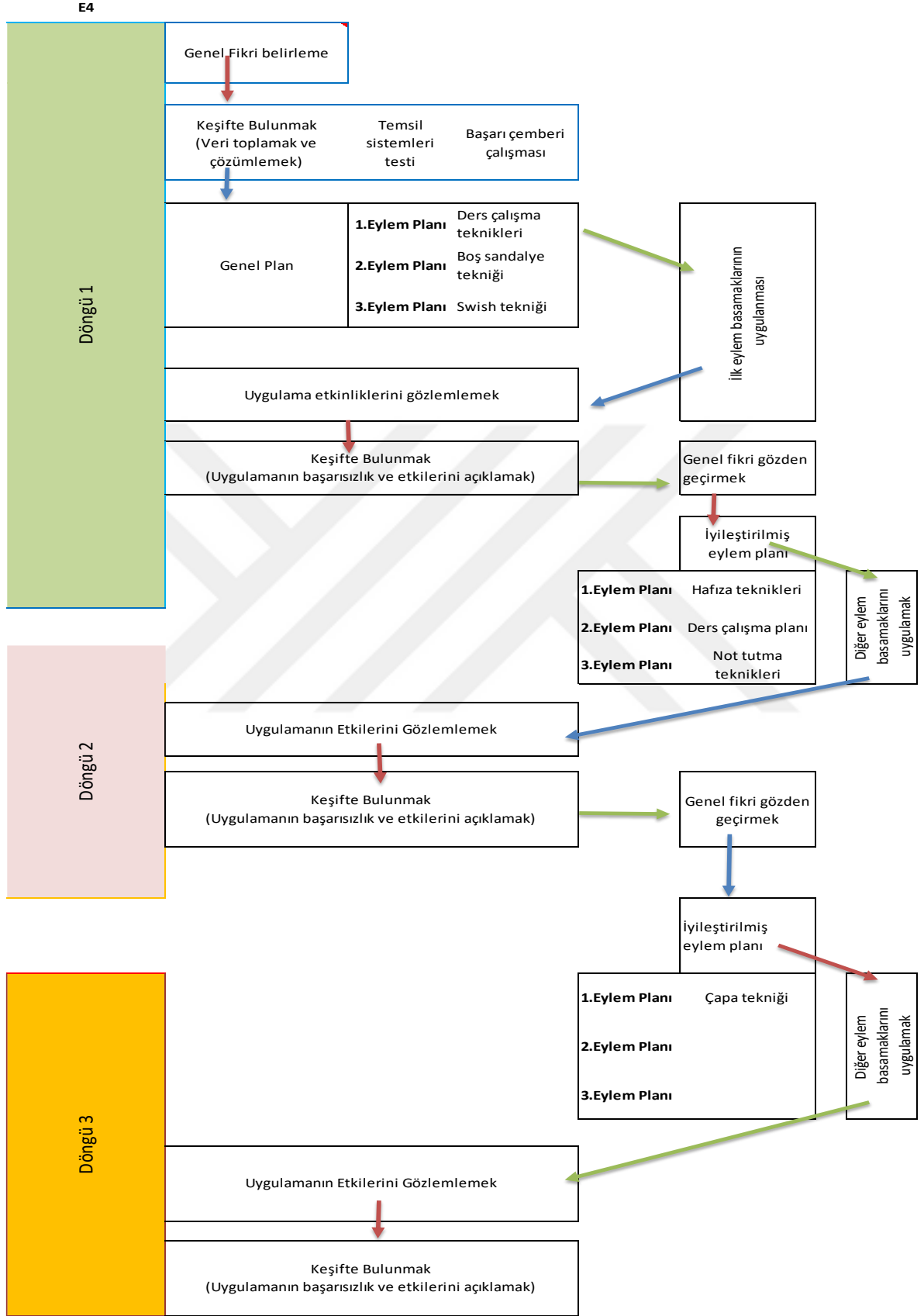
Uygulamanın içinde var olan zaman çizgisi çalışması daha ayrıntılı olarak diğer koçluk görüşmesinde uygulanmış olup E3’ün hedefine daha kolay ulaşabilmesi için yapması gerekenleri eyleme dönüştürmesi konusunda cesaretlenmiştir. Bu çalışma ile E3 kendisine tamamlayabileceğini düşündüğü kadarıyla çalışma kitabı bitirme planı yapmış ve “...bu sene bitene kadar bu kitapları bitireceğim ve bu yıl eksik konu kalmayacak...” demiştir. Ayrıca zaman çizgisi çalışması yapmanın kendini daha motive ettiğini “...böyle olunca daha çok motive oldum çünkü hedefimi canlandırmak onun ulaşılır olduğunu gösterdi...” diyerek belirtmiştir. E3 “...ama böyle düşününce aslında liseye geçmeme çok zaman yokmuş kısa bir süre kalmış ve bunu çok iyi değerlendirmeliyim...” demiş ve zamanın yetmemesi gibi bir şüphesinin olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Bu çalışmadan sonra bu durumla ilgili boş sandalye (iç gözlem – dış gözlem) çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada amaç öğrencinin kendini değerlendirirken iç gözlem mi yoksa dış gözlem mi yaptığının farkına vardırarak. Çünkü insan bazen anı dolu dolu

yaşarken bazen de akışını seyreden bir gözlemci gibi yaşar. Öğrenciye iç gözlem yapmasına yardımcı olarak daha önce yaşantılarıyla kazandığı başarıma gibi hoşuna giden duyguları hissetmesi sağlanır. Dış gözlem yapmasına yardımcı olarak da daha önce yaşadığı deneyimler hakkında ne tür hislere sahip olduğunun farkına varmasına olanak sağlanır. E3 “...önceki senelerde okulda daha iyiydim ve bu çok gurur vericiydi. Aslında o zamanki kadar istekli davransam bu yılsonunda da aynı şekilde hissedebilirim. Bunu yapabilecek gücüm olduğuna inanıyorum. Zaten bu yılı iyi tamamlayabilirsem önümüzdeki seneye de daha inançlı başlayabilirim.” demesi kendisinin aslında hedeflerine ulaşmak için ihtiyacı olan kaynaklara sahip olduğunun farkına vardığını göstermektedir.

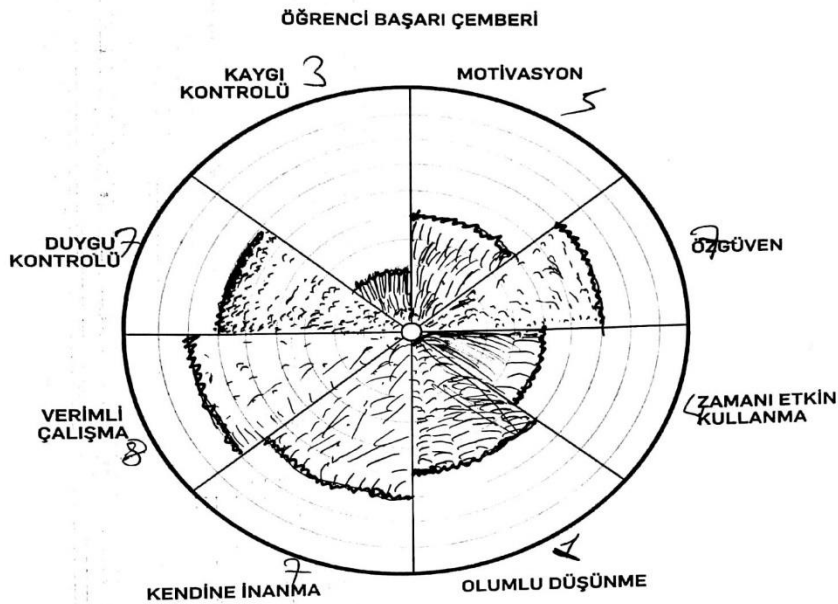
Bundan sonraki görüşmede ders planı etkinliği kontrol edilmiş ve uygulanmasında yaşanan aksaklıklar varsa tekrar düzenlenmesi sağlanmıştır. E3 “Burada hazırlanan programda belirlenen saatlerde yazılanlara uymakta zorlandığım vakitler oluyor..” demiş bunun için öğrencinin planda yazılı olanları gerek duyduğunda saatlerini kendine göre değiştirmesi önerisinde bulunulmuştur. Fakat bunu yaparken programa yazılanların eksiksiz uyma konusunda kendisinden söz alınmıştır.

Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre E4 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.13’de gösterildiği gibidir.



Şekil 4.13: E4 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Şekil 4.13 incelendiğinde hazırlanan eylem araştırması planında genel fikir belirleme aşamasında amaç E4’ün yapılacak koçluk görüşmelerinde neler çalışılacağı konusunda fikir edinmesini sağlarken koçun da öğrenci hakkında fikir sahibi olmasını sağlayarak daha sonraki görüşmelerde çalışılacak konulara doğru yön verebilmektir. Sonraki eylem basamağı olan “keşifte bulunma” adımı koç eşliğinde başarı çemberi çalışması yapılarak E4’ün yaşantısı ve başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülen motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi kişisel özelliklerini değerlendirmesi sağlanmıştır. Bu çalışmayla kişisel özellikleri hakkında farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. E4’ün değerlendirmesine ilişkin sonuçlar aşağıda şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 4.14: E4 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Şekil 4.14 incelendiğinde E4, kaygı kontrolü, zamanı etkin kullanma, motivasyon ve olumlu düşünme puanlarını düşük olarak değerlendirmiştir. Bunlarla ilgili olarak E4 “...nereden başlayacağımı çoğu zaman bilemiyorum bu yüzden motivasyon sağlayamıyorum...” demiş “...yaptığım işlerin sonunun kötü biteceğini düşünürüm hatta bir kitap okurken bile sonunun kötü biteceğini düşünürüm bu yüzden çoğu zaman bırakırım çalışmayı veya okumayı...” diyerek yaptığı çalışmalarda olumsuz sonuç alacağı duygusu kaygılanmasına neden olduğunu dile getirmiştir. Burada kitap konusunda yaşına uygun olamayan polisiye romanlar okuduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kendisine gelişim çağına

uygun kitaplar önermesi konusunda Türkçe dersi öğretmeninden yardım istemesi hususunda yönlendirme yapılmıştır. Ayrıca “...galiba motivasyonumun düşük olmasının bir diğer nedeni de ön bilgilerimin eksik olması olabilir.” demiş ve dersler ve bilmesi gerektiği hususunda önceden öğrendiklerinin eksik olduğunu düşünmesine neden olduğunu ifade etmiştir. E4 “Zamanı planlamaya ve vaktimi etkili kullanmaya ihtiyacım var çünkü çok ders çalışmama rağmen tam istediğim başarıya ulaşmakta zorlanıyorum. Hatta bu nedenle sınavlarda veya test çözerken bazen sinirleniyorum.” demiş ve aslında çalışma gayreti içinde olduğunu fakat bunu yaparken daha bilinçli yapması gerektiğini bunun için çalışma tekniklerini bilmeye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

Başka bir koçluk görüşmesinde öğrenci tarafından doldurulması istenen temsil sistemleri testi ile de E4’ün öğrenme sistemlerinden görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme sistemlerinden hangilerinin baskın olduğunu oraya çıkartmak amaçlanmıştır. Buna göre E4 görsel öğrenme puanını 53, işitsel öğrenme puanını 45 ve kinestetik öğrenme puanını da 48 olarak değerlendirmiştir. Bu sonuca göre E4’ün görsel olarak daha etkin öğrendiği söylenebilir. Ayrıca işitsel ve kinestetik öğrenme puanlarının da yakın olması görsel öğrenme sistemleri kadar olmasa da birbirine eşit oranda işitsel ve kinestetik öğrenme sistemini de kullanmakta olduğu görülmektedir. “...boş zamanım olduğunda televizyon izlemeyi ya da sinemaya gitmeyi severim.” demiş ayrıca “...oyun oynadıktan sonra oyun kafamda oynamaya devam ederim o sahneleri zihnimde canlandırmaya devam ederim.” ve “...bazen televizyon izlerken hatta birileri konuşurken bile kitap okuduğum olmuştur kitaptaki sahneleri aklımda canlandırırım.” diyerek görsel öğrenme sistemini aktif olarak kullandığını ifade etmiştir.

Bu bulgularla beraber E4 için çalışılması düşünülen durumlar için belirlenen eylem adımlarında ilk üç adım ders çalışma teknikleri, boş sandalye tekniği ve swish tekniği olarak belirlenmiştir. Ders çalışma teknikleri uygulaması ile E4’ün “...ders çalışmaya nereden başlamalıyım bilemiyorum ve nasıl çalışmalıyım?” ifadesine göre ders çalışırken önemli yerleri tespit etmesi ve hangi yöntemle hangi derse nasıl çalışacağı konusunda kendisine destek olunmuştur. E4 “...derste anlatılanları not alıyorum fakat daha verimli nasıl not alabilirim çünkü bazen bazı yerleri kaçıyorum, işime yarayacak şekilde nasıl not almalıyım.” diyerek ders içinde de etkin şekilde not almanın kendi yararına olacağını farkında olduğunu ortaya koymuş bunun için kendisiyle uygulama sürecinde gösterilen not ay tekniği pekiştirilmiştir. E4 “...bu teknikle not almak resim yapmak gibi önce nasıl

yapacağımı pek anlamamıştım ama şimdi baya hızlı not alabiliyorum ve kısa etkili oluyor.” diyerek yapılan çalışmanın verimli olduğunu dile getirmiştir.

E4 “...planlı çalışmadığımdan kendime yeteri kadar vakit ayıramadığımı düşünüyorum ya da tam tersi oluyor plansız olduğum için sürekli kendime vakit ayırıyorum istediğim şeyleri yapıyorum. Mesela uzun uzun televizyon izliyorum, oyun oynuyorum...” demiş ve belli bir planı olmamasının aslında istemediği şekilde davranmasına ve yapması gereken sorumlulukları da yerine getirememesine neden olduğunu belirtmiş bundan dolayı boş sandalye tekniği uygulanarak E4’ün dış gözlem yaparak bu durum ile ilgili gözlemde bulunması ve kendisine engel olduğunu düşündüğü hisleri yerine kendisini motive eden duygular yaşadığı bir anında duyduğu hisleri getirerek olumsuz durumu olumlu yönde değiştirmesi amaçlanmıştır. Ayrıca “...abim lisede ben de onun olduğu liseye yerleşmek istiyorum ama yeni sistemde nasıl yapmam gerektiğini de bilmiyorum.” demiş ve bu durum ile ilgili rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. E4 ile swish tekniği uygulanmış ve olumsuz durum ile olmasını istediği durumun zihninde oluşturduğu algılar yer değiştirilmeye çalışılmıştır. Böylece E4’ün kendine daha fazla inanması ve başaracağı hususunda kendine olan güvenin artması amaçlanmıştır. E4 “...böyle olunca sanki oradaymış gibi hissettim ve sanki kazanmışım ve bir süredir lisedeymişim gibi hissettim. Zihnimde canlandırınca kazanmanın daha kolay olacağını düşündüm çok garip bir his oldu.” diyerek bu uygulama ile olmasını istediği durumun zihninde canlandırılmasının kendisine başarabileceği duygusu verdiğini ve kendini daha motive hissettiğini dile getirmiştir. Swish (kalıpları değiştirme) insanın kendisiyle iletişim kurmasını sağlayan NLP’de kullanılan bir tekniktir (Tanay, 2010, 1).

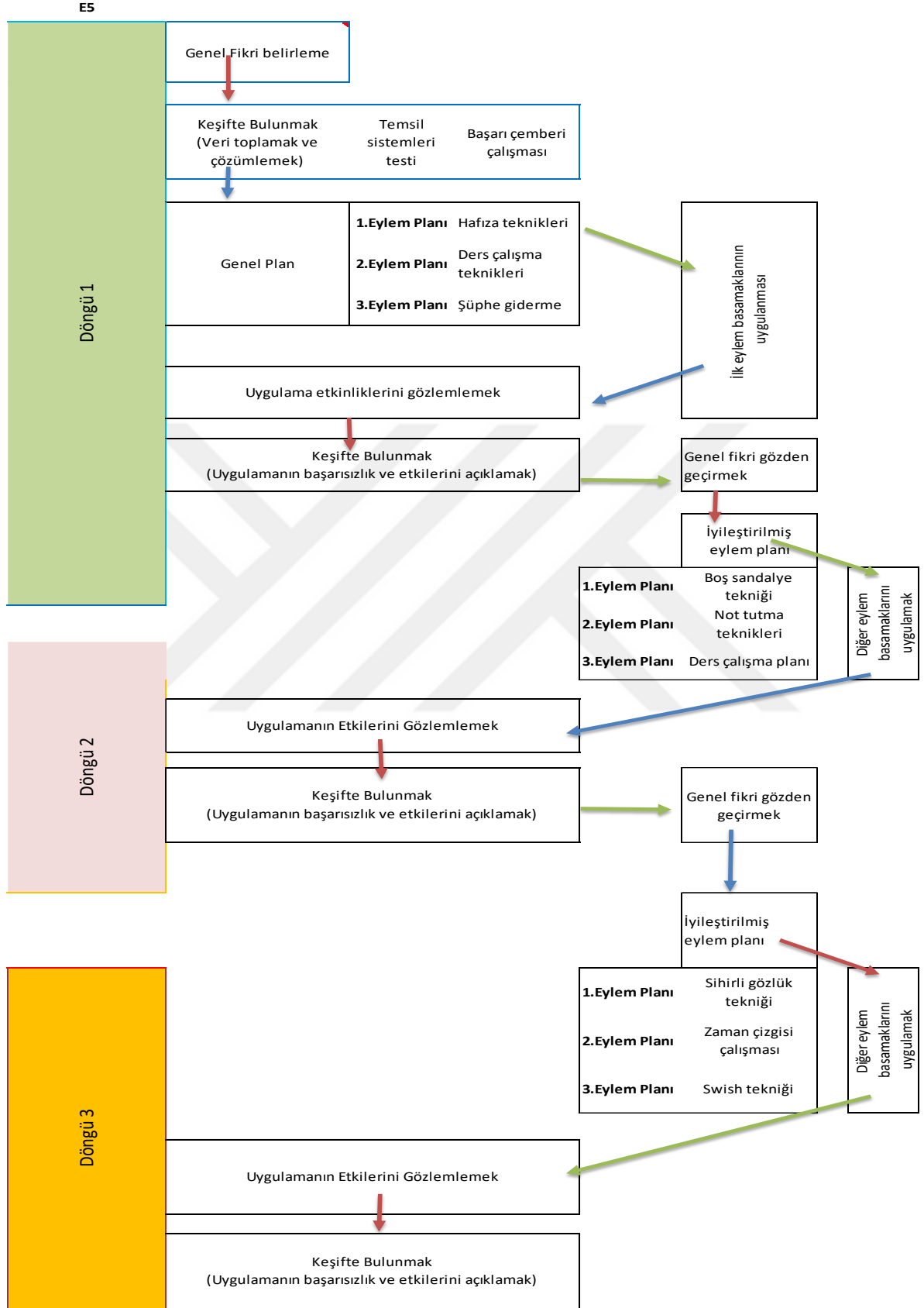
Araştırmaya katılan “...çalıştığım konular bir süre sonra unutmuş oluyorum...” diyen E4 ile diğer koçluk görüşmesinde hafıza teknikleri çalışılarak yaptığı çalışmalarında daha kalıcı öğrenme sağlanması amaçlanmıştır. Daha öncede plan doğrultusunda çalışmadığını ifade eden E4 ile birlikte ders çalışma planı hazırlama uygulaması yapıldı. Böylece vaktini yeteri kadar çalışmaya da ayırması ve yapması gerekenleri zamanında yapması desteklenmiştir.

Diğer bir koçluk görüşmesinde E4’ün motivasyon puanının düşüklüğü ve “...bir iş yapmaya başladığımda çoğu kez yarım kalıyor sonunu getiremiyorum. ...soru çözerken de çözümü bulmakta zorlanınca yapamayacağımı düşünüp bırakırım...” ifadesine göre çapa tekniği kullanılarak bu durum olumlu yönde dengelenmeye çalışılmıştır. Bu uygulama da

daha önce başarı sağladığı bir duruma götürülerek orada duyduğu hissleri yoğun bir şekilde hissetmesi istenir, duyguları en yoğun hissettiği anda bir görüntü bir ses veya fiziksel bir temas ile o his çapalanmış (etiketlenmiş) olur bundan sonraki durumlarda ihtiyacı olan bu hissi duymak istediğinde o resim, ses veya fiziksel temas yeterli olacaktır. *“Artık çalışma masamda köyde uzun uğraşlarım sonucu yaptığım köpek kulübesinin önünde çekilmiş fotoğrafım var ve ona baktıkça mutlu oluyorum. ...çalışkan hissediyorum...”* demiş ve bu uygulamada elde ettiklerini dile getirmiştir.

Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre E5 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.15’de gösterildiği gibidir.





Şekil 4.15: E5 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Şekil 4.15 incelendiğinde E5 ile yapılacak koçluk görüşmeleri için hazırlanan eylem planında “genel fikir belirleme” basamağında E5 ile tanışma amaçlı yapılan koçluk görüşmesi ile öğrencinin bu görüşmelerden neler beklemesi gerektiği hakkında, öğrenci koçunun da öğrenci hakkında genel fikir edinmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla E5’in kendi mevcut durumu hakkında bilgi edinmesi, kendisine gerçekçi bir hedef koyması gerektiği ve bu amaçla neler yapabileceği ve güçlü zayıf yönleri hususunda bilgi sahibi olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Sonraki koçluk görüşmesinde eylem planı “keşifte bulunma” basamağında öğrenci koçu eşliğinde E5’in başarı çemberi çalışması yapması sağlanarak öğrencinin kendi ile alakalı ve başarısına etkisi olduğu düşünülen motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi kişisel özelliklerini değerlendirmesi sağlanarak bunlar hakkında farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. E5’in kendisini değerlendirmesi ile ilgili sonuçlar şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 4.16: E4 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Şekil 4.16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden E5, kaygı kontrolü özelliğine verdiği puana bakıldığında yüksek olarak değerlendirdiği görülmektedir. E5 “...kaygılanacak bir şey olduğunu düşünmüyorum bence aldığım notlarda yeterli...” demiş ve kaygı kontrolüne verdiği puanın yüksek olmasının nedeni kendini yeterli görmesi olarak yorumlanmıştır. Fakat öte yandan özellikle verimli ders çalışma, özgüven ve zamanı etkili

kullanma ve kendine inanma özelliklerini düşük olarak değerlendirmesi ve “...ben ders çalışmaya başladığımda çok kısa süre sonra bitirmiş oluyorum...” demesi aslında verimli olarak çalışmadığını bunun için ihtiyacı olan motivasyona sahip olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca “...okulda çok uzun süre duruyoruz bu yüzden son derslerde de sıkılıyorum...” diyerek motivasyonun düşük olmasının bir başka nedenini dile getirmiştir. E5 “...mesela geçen gün evde basit araç gereçlerle küçük bir hareket motoru yapmaya çalıştım ve 2-3 saat uğraştığımı fark ettim, yani isteyerek yaptığım zaman hiç sıkılmıyorum...” demiş ilgi alanlarından bahsederek ve “...derslerde de böyle uğraşabilirsek, sürekli dinlemek zorunda olmasak okulda da sıkılma galiba...” diyerek okulda derslerin teorik olarak işlenmesinin motivasyonuna olumsuz etki ettiğini dile getirmiştir.

E5 “...zaman kullanımı konusunda sanırım pek iyi değilim çünkü normal olarak sadece istediğim şeyleri yapmak istiyorum ders tekrarı yapmak ve soru çözmek bana gereksiz geliyor.” demiş ve zaman kullanımı konusunda iyi olmadığını ve yapılması gerekenlerin de farkında olmadığını ifade etmiştir. “...bazı derslere de başaramayacağımı düşündüğüm için çalışmak istemiyorum aslında...” demiş ve kendine inanma ve olumlu düşünme puanlarını olumsuz değerlendirmesinin nedenlerinden bahsetmiştir.

Bu bulgular ile beraber bir başka koçluk görüşmesinde E5 ile uygulanan temsil sistemleri testi ile E5’in bahsettiği olumsuz yanlarını geliştirmesi, daha kalıcı ve olumlu öğrenme sağlaması ve öğrenme sistemleri hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre E5 görsel öğrenme puanını 37, işitsel öğrenme puanını 36 ve kinestetik öğrenme puanını da 38 olarak değerlendirmiştir. Bu sonuçlara göre E5 tüm öğrenme sistemlerini eşit oranda temsil ettiği söylenebilir. Bu durumu kendi adına olumlu yönde kullanabilmesi hususunda bilgilendirilmiş ve bundan sonraki eylem adımlarında yapılacaklar buna göre şekillendirilmeye çalışılmıştır. E5 “...bir defa fen bilimlerinde öğretmen basınç konusunu klip şeklinde izletmişti bunu hiç unutmuyorum, yine bir defasında matematik öğretmeni açıları anlatırken bizi sınıf ortasında daire şeklinde dizip anlatmaya çalışmıştı o günde çok eğlenmiştim.” demiş ve görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme sistemlerini kullandığını dile getirmiştir. Yine E5 “...laboratuvarda deney yapmadığımız zamanlarda da deney araç gereçleriyle ilgileniyorum çok ilgimi çekiyor, onlarla bir şeyler denemek çok heyecanlı ve deney yapılan veya bir şeyleri görsel olarak izlediğimiz derslerin hiç bitmesini istemiyorum.” diyerek bu durumu desteklemiştir. Sınıflarda etkili şekilde öğretim yapılabilmesi için işitme duyusu ile beraber görme duyusuna da hitap etmek gerekir.

Bunun için de laboratuvar gibi yerlerden oldukça faydalanmak öğrencilerin yararına olacaktır (Seven, Engin, 2008, 201).

Görüşmelerden ve yapılan testlerden elde edilen bulgulara göre eylem adımları belirlenmiştir. Bunların ilk üçü hafıza teknikleri, ders çalışma teknikleri ve şüphe giderme teknikleridir. E5'in daha önceki görüşmede ifade ettiği “...deney yapamadığımız ya da uygulama olmayan derslerde ve fen dersinde ezberlemem gereken yerleri ezberlesem de daha sonra unutabiliyorum...” görüşüne göre yapılan hafıza teknikleriyle E5'in çalışmalarında daha kalıcı olarak öğrenmeyi sağlayabilmesi için hafıza tekniklerinden kodlama ve akrostiş yöntemleri çalışılmış ve akılda tutması için kolaylık sağlanmıştır. E5 “...bazen sevdiğim bir şarkıyı aklımda tutmak için sürekli tekrar yapıyorum böylece ezberliyordum şimdi şifreleme yaparak daha kolay ezberleyebileceğim sanırım...” diyerek bu çalışma ile bu konuda inancının arttığı görülmüştür. Bu durumun K5'in derslerine de olumlu yansıyacağı söylenebilir. Ayrıca E5 “...fen dersine çalışmak güzel ama ben fen dersine çalışırken deneyleri okuyorum yazdıklarımı tekrar ediyorum fakat soruları çözerken hatalarım çok oluyor...” diyerek ders çalışırken yaptıklarını dile getirmiş fakat bunun kendisi için yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bundan dolayı E5 ile farklı derslere farklı tekniklerle çalışması hususunda bilgilendirme yapılarak ders çalışma tekniklerinden bahsedilmiş ve özellikle çalışmalarını geciktirmeden tekrara dayalı olarak sürdürmesi gerektiği kararına varılmıştır. Çünkü “...ben genelde günlük düzenli çalışma yapmam ödevim olursa açar bakarım, o zamanlarda yapamayınca sıkılır kapatırım.” demiş ve aslında yeni bir şeyler öğrendiğinde evde onu pekiştirmediği için unuttuğu ve başarısız olduğu düşünülmüştür. E5 bu durumundan dolayı “...böyle olunca da yapmak istesem de başaramayacağımı, asla tam bir başarı elde edemeyeceğimi düşünüyorum...” demiş ve hedefine ulaşması için onu engelleyen bu düşüncesini dile getirmiştir. Fakat onun bu düşüncesine sebep olan durumun kaynağının yine kendisinde olduğu ve planlı şekilde, kendisine gösterildiği gibi düzenli çalışarak bu engeli aşacağı söylenmiş ve beraber kendisiyle bir çalışma planı hazırlanmıştır.

Başka bir koçluk görüşmesinde E5 “...bu hafta yapabildiğim kadar programa uydum ve bu bana özgüven kazandırdı. Yapabildiğimi gördükçe daha çok çalışasım geldi.” demiş ve planlı olunca güven duygusunun geliştiği ve daha isteyerek çabaladığını dile getirmiştir. Ayrıca E5 “...galiba bu şekilde devam edersem daha önümde bir yıl var ve bende ablam gibi istediğim liseye yerleşebilirim...” diyerek çalışması ve hedefine ulaşması hususunda

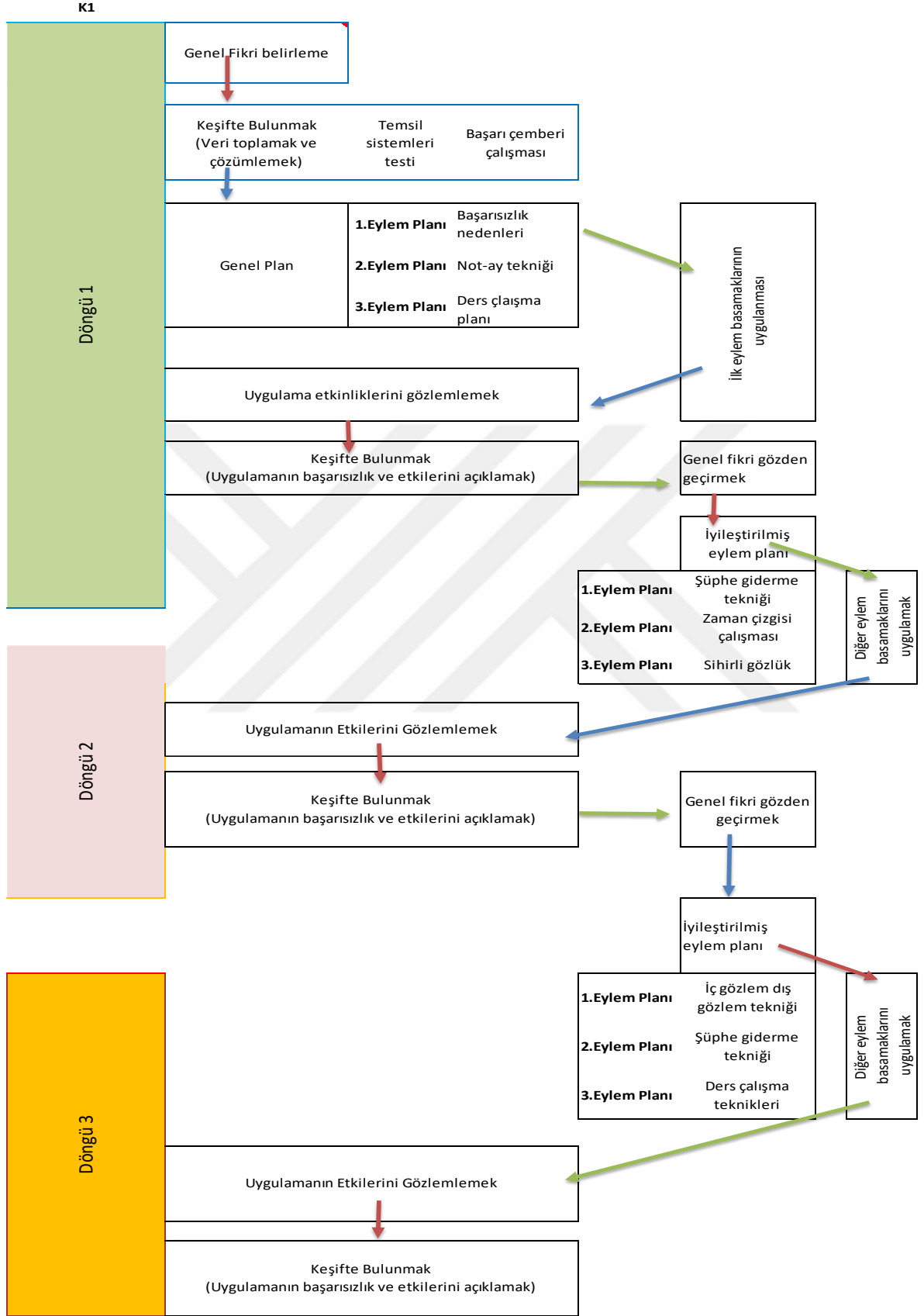
şüphelerinin yerini çalışma ve gayrete bıraktığını ifade etmiştir. Bir başka koçluk görüşmesinde E5 ile boş sandalye tekniği çalışılarak kendi durumunu dıştan bakan bir gözlemci olarak değerlendirmesi ve daha sonra kendi olarak tekrar mevcut durumunu değerlendirmesi istenmiştir. Bu şekilde kendisinin eksik ya da geliştirmesi gerektiğini düşündüğü yanlarının farkına varması amaçlanmıştır. E5 “...ben bu zamana kadar hep derste dinlediklerimle yetindim ve öyle ya da böyle aldığım notları da yeterli buldum. Fakat bu hep böyle gitmeyebilir bu yüzden kararlı olmam gerektiğini ve farkında olarak daha bilinçli çalışmam gerektiğine inanıyorum. Çünkü hep arkadaşlarımla notlarına bakarak benim notlarımla da ortalama olarak iyi olduğunu düşündüm. Galiba bu doğru değildi...” demiş ve içsel bir ses yardımıyla kendini değerlendirmiş ve bundan sonra ölçü olarak kendi başarısına odaklanacağını ve kendine inanarak daha bilinçli olması gerektiğinin farkına vardığını dile getirmiştir.

E5 ile diğer bir koçluk görüşmesinde sihirli gözlük tekniği çalışması yapılarak bu azim ve kararlılık için kendisine gereken içsel gücün farkına varması amaçlanmıştır. Bunun için kendisinin bir sihirli gözlük yardımıyla baktığında öğrenme sürecinde nelere ihtiyaç duyduğunu gözlemlemesi ve bu kaynağa ulaşabildiğini, kendisinde bu içsel gücün var olduğunu görmesi sağlanmıştır. Buna göre E5 “...aslında kararlı bir şekilde düzenli ve planlı olabilmek için ihtiyacım olan hedefime ulaştığımda duyacağım mutluluğu ihtiyaç duyduğum her an hissedebilmektir. Bunun için ablamdan daha çok yardım alacağım çünkü o istediği şeyleri başardı.” demiş ve bu durum için ihtiyacı olan rol modeli yakınında bulabileceğini ve ihtiyacı olan zamanlarda onunla danışarak motivasyon sağlayabileceğini ifade etmiştir.

E5 ile yapılan diğer bir koçluk görüşmesinde swish tekniği uygulanarak kendisini başaracağı hususunda hedeflerine ulaşmada alıkoyan olumsuz algıların olumluları ile yer değiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu teknik uygulanarak olumsuz algılar farkına varılarak düzeltilenmektedir. E5 “...beni en çok etkileyen daha önce yaşamış olduğum başarısızlıklar sanırım. Ama onlar geçti ve geçmişte kaldı bu çalışma ile artık onların üzerinde durmamam gerektiğini daha başka neler yapabileceğime odaklanmam gerektiğinin farkına vardım...” diyerek bu çalışma yardımıyla kendisinde olumsuz duygu oluşturan başarış olduğu deneyimleri artık kendisinde olumsuz durumlar meydana getirmesine imkan vermeyeceğini ve daha olumlu düşünerek yapacaklarına odaklanacağını ifade etmiştir.

E5 ile eylem adımlarından biri olarak zaman çizgisi çalışması yapılarak bu olumlu durumu daha da pekiştirmesi ve hedeflerine yönelik adımlar atması hususunda harekete geçmesi amaçlanmıştır. E5 *“Zaman çizgisi çalışması ile daha önce hiç düşünmediğim şekilde düşünerek sanki hedefime ulaştığımı hayalettim ve o andaki duyguyu hissettim ve başarabilmem için sadece kendime inanmam ve daha önemlisi daha düzgün çalışmam gerektiğini anladım...”* diyerek yapılan çalışma ile hedefini hayali olarak düşlediği bir doğru üzerinde koyduğu noktaya ulaşmak için yapılacakları görmesi sağlandığı ve bunları en yakın zamanda yapmak için harekete geçeceği ve eylemleri hayata geçirdiğinde haber vermesi hususunda bilgilendirilmiştir.

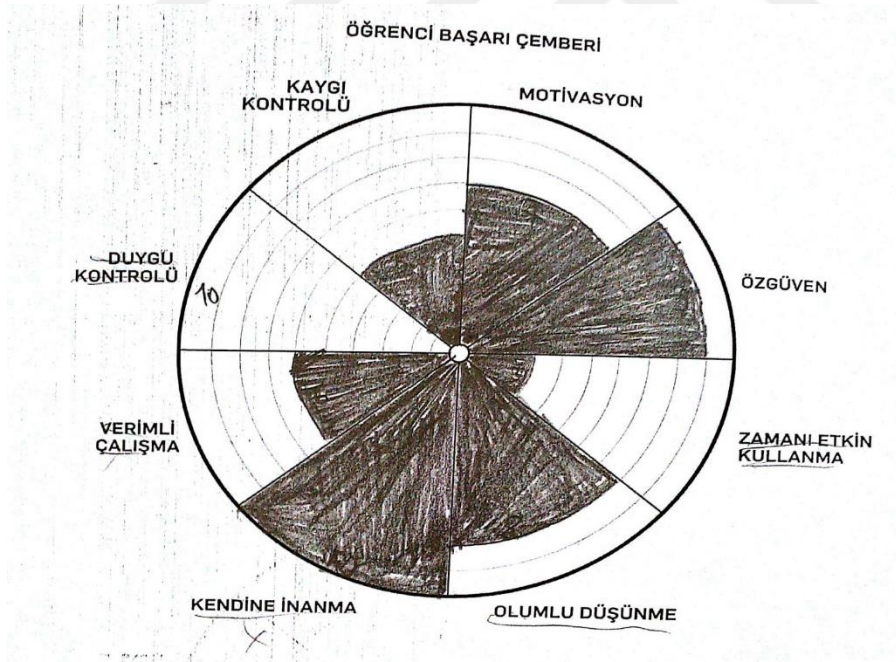
Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre K1 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.17’de gösterildiği gibidir.



Şekil 4.17: K1 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Şekil 4.17 incelendiğinde K1 için planlanan eylem planının ilk aşamasında “genel fikir belirleme” basamağında öğrenci ile yapılan ve tanışma amacı ile gerçekleştirilen ilk koçluk görüşmesinde amaç öğrencinin görüşmeler hakkında bilgi sahibi olmasını, ne beklemesi gerektiği hakkında fikir edinmesini ve öğrenci koçunun da K1 hakkında genel olarak fikir edinmeyi sağlamaktır. Bu amaçla yapılan ilk görüşmede öğrenci belirleyeceği bir hedef edinirken bu hedefe onu ulaştıracak güçlü yanları ile onu bu hedefe ulaşmasında alıkoyabilecek zayıf yönlerinin farkına varması sağlanır.

Eylem planında takip eden “keşifte bulunma” basamağında öğrenci koçu ile öğrenci birlikte başarı çemberi çalışması yaparak öğrencinin kendisi ile ilgili motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi başarısında etkili olduğu düşünülen kişilik yönlerini de barındıran özelliklerini değerlendirmesi için puanlama yapması istenir. Böylece öğrencinin bu değerleri hakkında farkındalığı artırılmış olur. K1’in kendisi hakkında yaptığı değerlendirmesi ile ilgili sonuçlar şekildeki gibidir.



Şekil 4.18: K1 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Şekil 4.18 incelendiğinde K1'in zamanı etkili kullanma, verimli kullanma, kaygı kontrolü puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Motivasyon puanlarının da geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu değerleri ile ilgili K1 “...kendime çok inanıyorum yapabileceğime inancım var ama çalışmıyorum.” diyerek kendine inancı olsa da yeteri

kadar çalışmadığının farkında olduğunu ve “...çalışmak için yeterli motivasyonum yok.” diyerek çalışamamasının nedeninin motivasyon eksikliği yaşamasına dayandırmıştır. “Dışarıda arkadaşlarla vakit geçirmek, bir yerlere gitmek daha eğlenceli geliyor. Ders çalışmaya başlayınca kısa süre de bitirip kalkıyorum, başka şeylerle uğraşıyorum.” derken de kendisinin ders çalışmasının gerektiği konusunda inanca ve motivasyona ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Kaygı kontrolü ile ilgili puanlaması hakkında “...kaygı verici durumlar benim kafamı çok karıştırır ve kendimi güvende hissetmem bu nedenle kaygı verici olaylardan uzak durmaya çalışırım, yani aslında düşünmemeye çalışırım böyle durumları...” demiş ve bazı yaşantı durumlarının kendisini kaygılandırıldığını bu durumun kendisinde tedirginlik ve kafa karışıklığı oluşturduğunu ifade etmiştir. “Mesela seneye nasıl olacak liseye neye göre yerleşeceğiz, ben nereye yerleşebileceğim. İstedğim liseye gidebilecek miyim?..” diyerek bu durumları örneklendirmiştir. “...ben mesela işaret diliyle anlatılan bazı marşlar biliyorum. Bu tür şeylere daha meraklıyım. Ama bunun için hangi liseyi okumalıyım ve lisede bunu devam ettirebilecek miyim?..” diyerek kendi ilgi alanlarından biraz bahsetmiş ve aslında yeteneklerine uygun bir yerlerde eğitim almak istediğini ve bunun için ne yapacağını bilmediğini ifade etmiştir. Ayrıca K1’in olumlu düşünme puanını yüksek verdiği fakat “...bazen sınavlarda başaramayacağımı, çalışsam da yapamayacağım şeklinde kaygılarım oluyor...” demesi aslında daha önce olumsuz deneyimler yaşadığını ve bunların tekrarı konusunda kaygılarının olduğu görülmektedir.

Öğrenci koçu eşliğinde araştırmaya katılan K1’in temsil sistemleri testini uygulayarak görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerini ne oranda kullandığı ile ilgili bilgi edinmek ve bundan sonraki çalışmalarında bunun göz önünde bulundurulması ile daha etkili ve verimli planlar yapması için cesaretlendirilir. Hedef belirlenirken temsil sisteminin farkında olan öğrenci kendi özelliklerine uygun etkili bir çalışma sistemi oluşturmasına olanak sağlar (Ekiz, 2016, 40). Bu testten elde edilen sonuçlara göre K1’in görsel öğrenmesini 53, işitsel öğrenme puanını 44 ve kinestetik öğrenme puanını da 46 olarak değerlendirdiği görülmüştür. Buna göre K1’in görsel öğrenme sistemini kullanma durumunun diğerlerine göre daha baskın olduğu, işitsel ve kinestetik öğrenme sistemlerini de eşit olarak kullanma durumunun olduğu görülmektedir. K1 kendi öğrenme sistemleri ile ilgili “...renkli kağıtlara not almak çok hoşuma gidiyor. Bu yüzden küçük renkli not defterleri aldım kendime...” diyerek çalışırken kullandığı renklerin derslere karşı tutumuna,

motivasyonuna olumlu etikleri olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca “...öğretmen derste sunum yaptığında sıkılmadan izliyorum derse daha çok katılıyorum...” diyerek görsel öğrenme sistemine hitap eden bir öğrenme sürecinde olumlu yönde etkilendiğini ifade etmiştir. “...kuantum öğrenme de yaptığımız not ay tekniği notları resim gibi almama yardımcı olduğu için çok hoşuma gitti...” demiş ve ders içi çalışmalarda öğrendikleri not alma yönteminin kendi öğrenmesinde etkili olduğunu da dile getirmiştir.

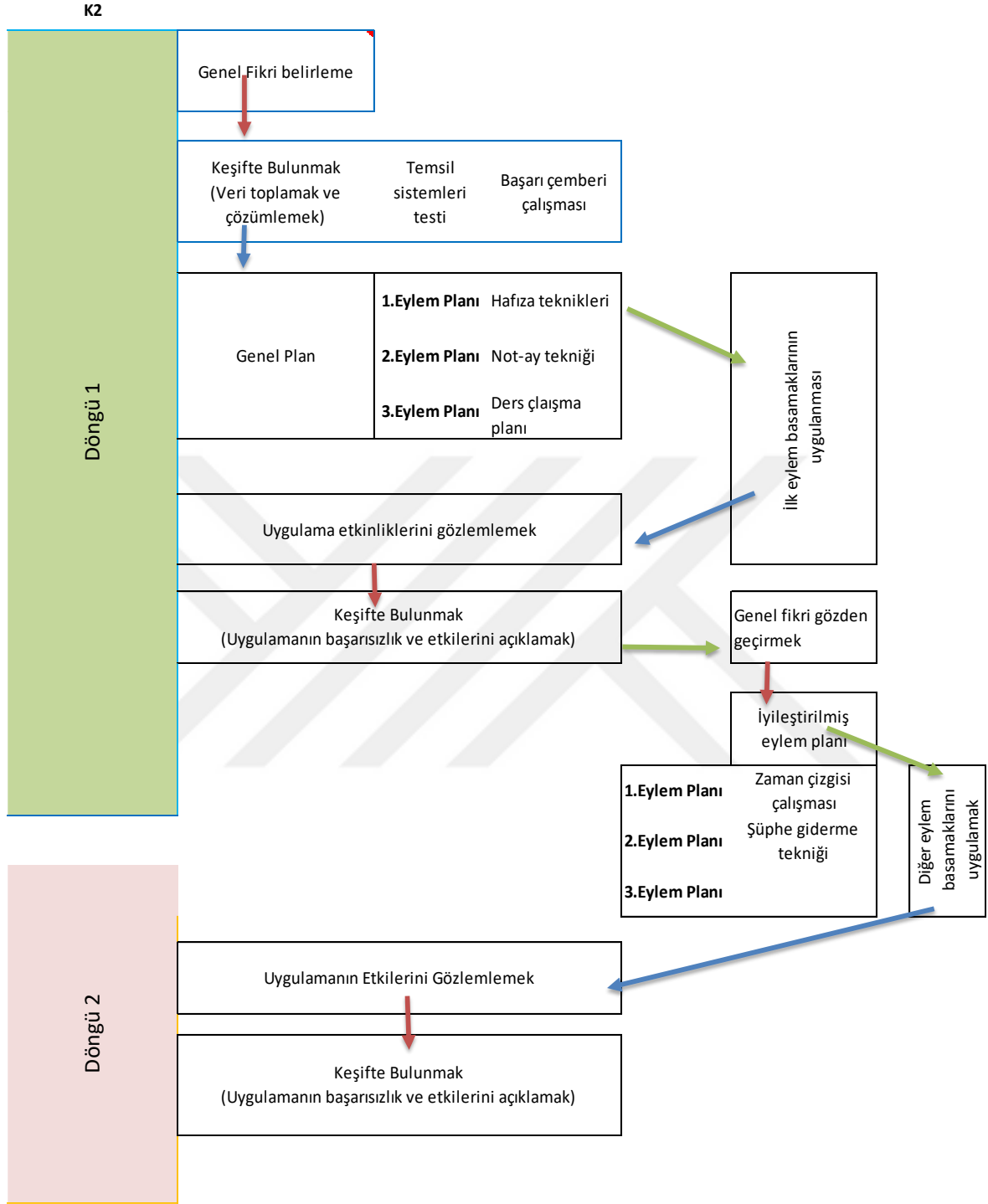
Öğrenci hakkında elde edilen bu bulgular ile beraber ilk üç eylem adımı olarak “başarısızlık nedenleri”, “not-ay tekniği” ve “ders çalışma planı” olarak belirlenmiştir. Yapılan başarısızlık nedenleri görüşmesi ile K1’in çalışmasını engelleyen ve derslerde istediği başarıyı elde edememesi nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna göre K1 “...sınıfta arkadaşlarım dikkatimi dağıtıyor, zaten ben dikkatim dağınık biriyim böyle olunca derste motivasyonum düşüyor...” diyerek sınıf içinde gürültü olmasının kendisinde dikkat dağınıklığına neden olduğunu belirtirken “... galiba bazı derslere yeteneğim yok...” demiş ve aslında başarısızlığı nedenleri arasında bazı derslere karşı olumsuz algılarının olduğu da ortaya çıkmıştır. Dersler hakkında düşüncelerini dile getirirken duygusal tepkiler yaşayan öğrencilerin bu tepkilerinin kaynağında var olan nedenleri bilmeleri yararlı olacaktır (Tezel, 2015, 49). Ayrıca “...derslere nasıl çalışmam gerektiğini tam olarak bilemiyorum. Bide matematik ve İngilizce gibi derslere yeteri kadar alıştırma yapmıyorum...” demiş ve kendi ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. K1 ile yapılan not ay tekniği çalışması ile de kuantum yazma sürecinde öğrencinin not tutma becerileri geliştirilerek daha etkin not tutması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu tekniğin kullanılması öğrenmelerin daha anlamlı ve kalıcı olmasına olanak sağlar.

K1 ile yapılan ders planı hazırlama çalışmasında kendisinin çalışma planı hazırlaması ve bu plan ile daha başarılı çalışması amaçlanmıştır. Böylece zamanı etkin kullanması ve daha verimli çalışması sağlanmıştır.

Bunun için kendisine ne gerektiği konusunda sihirli gözlük çalışması yapılmış ve ihtiyacı olan kaynaklar ortaya konmuştur. Buna göre K1 “...herhalde arkadaşlarımdan defteri tam olanları bulmam gerekiyor ve sonra bana eksiklerimi anlatmaları konusunda ikna etmem gerekiyor. Ve bunun için okul dışında zaman ayırabilmeliyiz...” demiş ve bu iş için nasıl bir zaman planı yapması gerektiği konusunda plan yapmıştır, “...çünkü teneffüslerde sınıf değişikliği yapıyoruz çok yorucu ve zaten zaman kalmıyor...” diyerek neden ders saatleri dışında plan yapması gerektiğini dile getirmiştir.

Başka bir koçluk görüşmesinde de kendisinin ders çalışma teknikleri üzerinde konuşulan K1 “...ben bazen Türkçe dersine yazarak çalışıyorum sosyal dersine ise okuyarak çalışıyorum, fen ve matematik dersine ise test çözerek çalışıyorum...” demiş ve sözel derslerde not çıkarttığını fakat sayısal derslerde ise sadece soru çözme yoluna gittiği görülmüştür. Bunun için kendisi ile sözel dersler için hafıza teknikleri çalışılmış olup fen bilimleri dersi için de uygulama sırasında ders içerisinde uygulanan kuantum yazma gibi teknikler pekiştirilmiştir.

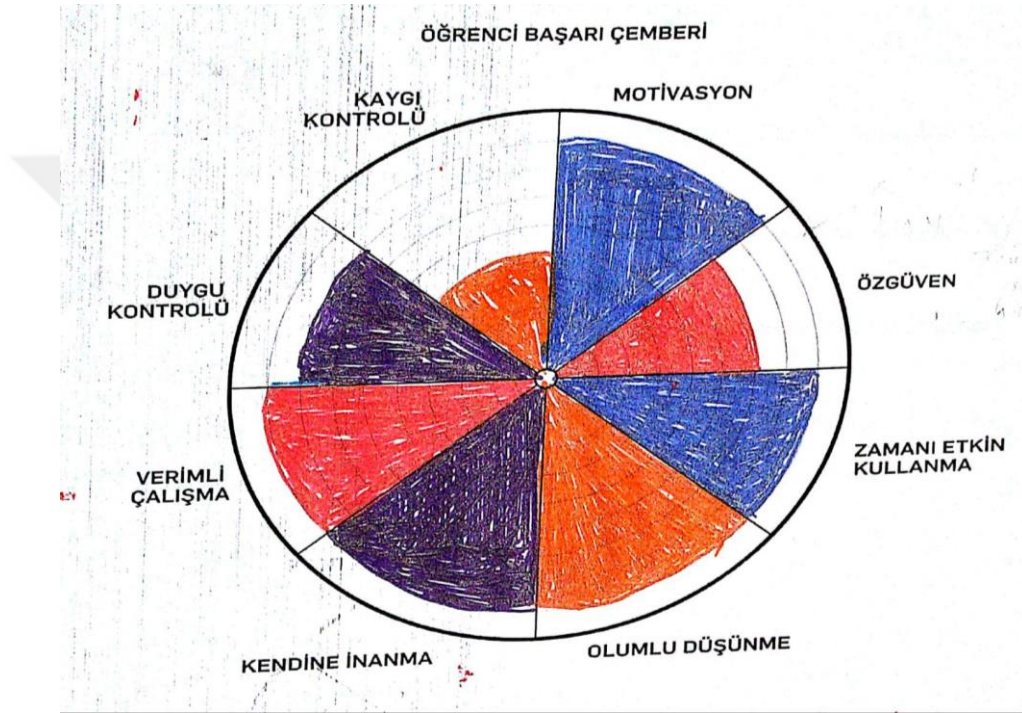
Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre K2 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.20’de gösterildiği gibidir.



Şekil 4.20: K2 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Şekil 4.20 incelendiğinde K2 için hazırlanan eylem planının “genel fikir belirleme” basamağında öğrenci ile koç arasında yapılan tanışma amaçlı görüşmede, öğrencinin koçluk görüşmelerinden ne beklemesi gerektiği konusunda fikir sahibi olması öğrenci koçunun da K2’nin hakkında fikir edinmesi amaçlanmıştır. Bu görüşmede kurulacak iletişim sonraki

koçluk görüşmelerinde koç ve öğrenci arasında güvenin oluşmasında da etkili olacaktır. Bu nedenle görüşmede açık fikirli olunması gerektiği hatırlatılmış ve bu konuda cesaretlendirilmiştir. Bu amaçla öğrenci koç eşliğinde başarı çemberi çalışması yaparak kendi ile alakalı motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi özellikleri hakkında farkındalık oluşturarak ders başarısı ve tutumuna yönelik olumlu yönde katkılar sağlanması hedeflenmiştir. K2'nin kendini değerlendirmesi ile ilgili bulgular şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 4.21: K2 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Şekil 4.21 incelendiğinde araştırmaya katılan K2, kaygı kontrolü puanının düşük olduğu özgüven puanında geliştirilmesinin faydalı olacağı görülmektedir. Bununla birlikte verimli çalışma, kendine inanma, olumlu düşünme, zamanı etkili kullanma ve motivasyon puanlarını yüksek olarak değerlendirmiştir. Bunun nedeni olarak K2'nin genel olarak başarılı bir öğrenci olması ve çalışma motivasyonuna sahip, kendine göre hazırladığı bir plan doğrultusunda çalışmaya çalışması gösterilebilir. K1 “...genel olarak derslerime çalışırım hatta eve geldiğimde ilk olarak derslerimi yapar zamanın geri kalanında kendime vakit ayırırım...” demiş ve zaten ders çalışmayı sevdiğini ve bu sorumluluğunun bilincinde olduğunu ifade etmiştir. “...benim hedefim fen lisesi bu yüzden kendimi motive edebiliyorum...” diyerek bu durumu desteklemiş ve motivasyonunun en önemli kaynağının

hedefinin olması ile alakalı olduğunu belirtmiştir. Fakat K1 “...liselere geçişte yeni sistem çok karışık bazı şeyler bana göre net değil nasıl olacak bilemiyorum...” diyerek de kaygılandığını ifade etmiş ve kendi öz değerlendirmesinde kaygı kontrolü puanına düşük vermesinin nedenini dile getirmiştir.

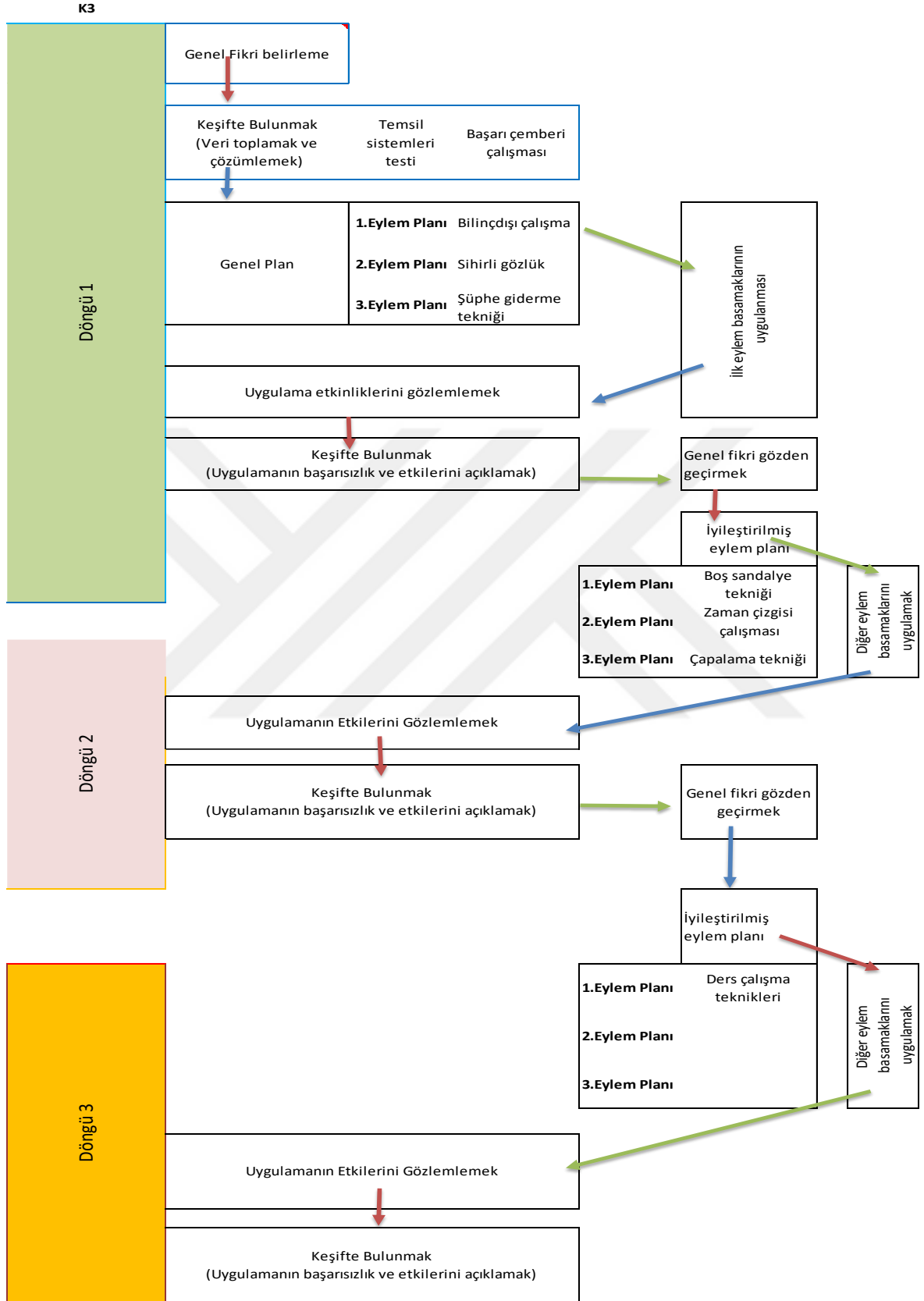
Bunun yanında “...derslerim genel olarak iyi ama bazen derslerde anlamadığım yerler olduğunda ders içinde sormaya çekiniyorum ama teneffüste kesin soruyorum... parmak kaldırınca öğretmenin bilmediğimi düşüneceğini zannediyorum...” diyerek aslında mükemmeliyetçi yapıda olduğunu bu nedenle hata yapma ihtimalinin kendisinde kaygı oluşturduğu görülmektedir. “...ben matematik dersi gibi sayısal derslerde daha başarılıyım sözel derslerde aklımda kalması zor oluyor ama yine de genel olarak yapabiliyorum.” demiş ve bazı derslerde ve fen dersi gibi sayısal derslerin ezber gerektiren kısımlarında aklında tutmada sorunlar yaşayabildiğini ifade etmiştir.

Bu bulgularla beraber sonraki görüşmede öğrenci ile birlikte temsil sistemleri testi kullanılarak K2’nin öğrenme görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinde hangisi veya hangilerini ne oranda kullandığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile K2’nin öğrenme sistemlerinde hangisini daha ön plana çıktığını bilmesi ve bu konuda farkındalık oluşturması sağlanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre K2’nin kendi görsel öğrenme puanını 39, işitsel öğrenme puanını 38 ve kinestetik öğrenme puanını da 28 olarak değerlendirdiği görülmektedir. Buna göre K2’nin görsel ve işitsel sistemleri daha çok temsil ettiği görülmektedir. Bu yönlerini aktif olarak daha çok kullandığı öğrenme durumlarında daha kolay öğrendiği söylenebilir. K2 “...ben gördüğüm ve konuşulan yani duyduğum şeyleri daha kolay hatırlıyorum tabi bazen karıştıra da biliyorum. ...düzenli biriyim mesela odam ve sınıf dağınık ise dikkatim dağılabiliyor...” demiş ve bu sonuçları desteklemiştir.

Bu nedenle eylem adımları olarak “hafıza teknikleri”, “not ay tekniği” ve “ders çalışma planı” çalışılmıştır. Yapılan hafıza teknikleri çalışması ile öğrencinin çalışmalarında ders içi ve dışında öğrendiklerini daha iyi akılda tutabilmesi için bağlama, akrostiş gibi bir takım hafıza tutma teknikleri çalışılmıştır. Bunun yanında yine ders içinde öğrenilenlerin hafızada kalmasını kolaylaştırmak için uygulanan not ay tekniği pekiştirme çalışmaları yapılarak K1’in ders içinde bu tekniği daha çok kullanması teşvik edilmiştir. K1 “... çünkü hatırlamak istediğim bir şeyler olunca zihnimde canlandırarak hatırlarım...” demiş ve not ay tekniğini kullanmasının kendi bu özelliğini destekleyeceği görülmektedir. Ayrıca K1 “...bide ben sadece fen ve sosyal bilimler derslerinin sınavlarında değil diğer derslerin

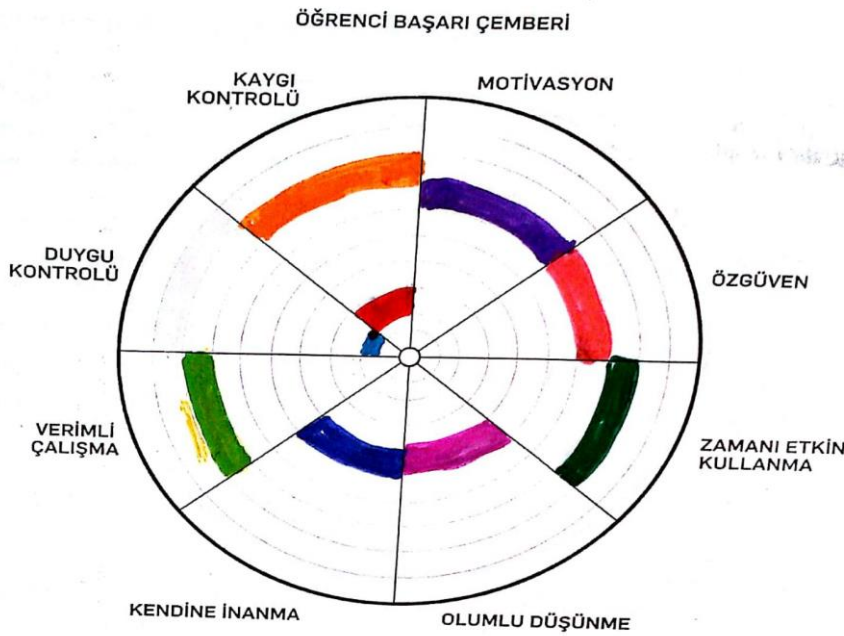
sınavlarında da heyecanlanıyorum...ama bu bana iyi geliyor...” demiş ve sınavların olduğunda heyecanlandığını ve diğer öğrencilerden farklı olarak heyecanlanmamanın kendisine iyi geldiğini dile getirmiştir.

Başka bir koçluk görüşmesinde K2 ile zaman çizgisi çalışması yapılmıştır. Zaten belirlediği bir hedefi olan K2'nin bu hedefe ulaşmasında kendisine yardımcı olabilmesi ve yapılacakların daha net olması için yapılan çalışmada K2 “...*hedefimin farkındayım ve bunu kazanmanın zor olduğunu biliyorum ama bunu yapabilirim... Bunun için elimdeki kaynakları düzene koyup en kısa sürede çözerek tamamlamalıyım ve her ay bir kitap bitirmeye çalışarak da sözel dersler için kendime fayda sağlamalıyım...*” demiş ve kısa vadede yapacakları ile ilgili eylem adımları oluşturmaya yardımcı olunmuştur. Daha sonra bu adımları ne kadar gerçekleştirdiği kontrol edilmiş ve kaynakları bitirebilmesi konusunda planlama yapmasına yardım edilmiştir. Sonraki görüşmelerde de bu planlar kontrol edilmeye çalışılmıştır. Yapılan şüphe giderme çalışması ile de süreçte plana uymasına engel olabilecek durumlar ortaya çıkarılmaya çalışılmış fakat bu planı uygulamasında kendisine engel olabilecek durumlar ortaya çıkmamıştır. K2 “...*bu planı eksiksiz yapabilirim zaten uyguladığım bir planım vardı bu nedenle sorun yaşayacağımı düşünmüyorum...*” demiş ve böylece K2 kendinden daha emin ve motivasyonlu olarak eylem adımlarını gerçekleştirmeye başlamıştır. Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre K3 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.22’de gösterildiği gibidir.



Şekil 4.22: K3 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Şekil 4.22 incelendiğinde K3 ile yapılan eylem araştırması planının ilk basamağında öğrenci ile yapılan koçluk görüşmesi sayesinde öğrenci ve koç arasında iletişim kurulmuş olup öğrencinin bu görüşmelerden neler bekleyebileceği hakkında fikir edinmesi sağlanmıştır. Ayrıca koçun da öğrenci hakkında genel olarak fikir edinmesini ve eylem adımlarını tasarlamasında kendisine yol çizmesini kolaylaştırması beklenmiştir. Bu görüşme araştırmanın ilk döngüsünde “keşifte bulunma” basamağını oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenci ile beraber başarı çemberi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaya ait bulgular aşağıda şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 4.23: K3 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Bu çalışma ile K3’ün ders başarısına etkisi olabilecek motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi özelliklerini değerlendirmesi ile bunlar hakkında bilinçdışı düzeyde farkındalık oluşturmaya olanak sağlamak amaçlanmıştır. Şekil incelendiğinde K3’ün sırasıyla duygu kontrolü, kendine inanma ve olumlu düşünme puanlarının düşük olduğu özgüven ve motivasyon puanlarının da geliştirilmesi gerektiği ve üzerinde çalışılmasının öğrencinin yararına olacağı görülmektedir. Bununla ilgili olarak da “...zamanı etkili kullandığımı düşünüyorum mesela sınavlarıma asla son gün çalışmam, derslerimi gördüğüm gün çalışırım...” demiş ve zamanı etkin kullanabildiğini fakat “...bazen her şeyin ters

gideceğini düşünüyorum...” diyerek duygusal biri olduğunu ve duygusallığından dolayı bazen karamsar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca “*...dikkatsiz olduğum için hata yapıyorum hata yapınca daha sonra yine hata yapacağımı düşünüyorum...*” demiş ve hata yapmanın kendisine olan inancına olumsuz etki ettiğini ifade etmiştir. “*...aslında ders çalışmayı seviyorum ve istiyorum fakat ders çalışmaya başlayınca yapamıyor ve bazen anlamıyorum bu yüzden uzun süre çalışmıyorum...*” demiş ve derslere motive olup düzenli ders çalışmadığını belirtmiştir.

Bu bulgularla beraber diğer bir koçluk görüşmesinde K3 ile temsil sistemleri testi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmayla K3’ün kendi öğrenme sistemleri hakkında bilgi sahibi olması ve bundan sonraki çalışmalarında bu sonuçları da göz önünde bulundurmasının başarısına katkı sağlama hususunda fayda sağlayacağı belirtilmiştir. Bulgulara göre K3’ün görsel öğrenme puanını 44, işitsel öğrenme puanını 52 ve kinestetik öğrenme puanını da 47 olarak değerlendirdiği görülmektedir. K3’ün işitsel öğrenme sistemini kullanma durumunun daha yüksek olduğu görülmektedir. K3 “*...bir şeyleri açıklarken daha çok anlatmaktan hoşlanırım...boş vakitlerimde müzik dinlerim. ...bence etrafta her şeyin bir ritmi var...*” diyerek bu durumu destekler ifadeler kullanmıştır. Ayrıca “*...dinlediğim ve işittiklerimi daha sonra kendim de yapmakta başarılıyım ve kendim bir şeyler üretmeyi çok seviyorum...*” diyerek aynı zamanda kinestetik öğrenme sistemini de temsil ettiğini ve bu şekilde öğrenmenin de kendine yarar sağlayacağını ifade etmiştir. K3 “*...hareketli biriyim sürekli gezmeyi hareket etmeyi seviyorum bu nedenle yarım saatten fazla oturamıyorum mesela bir kitap okurken sıkılıyorum, ders çalışırken de bu yüzden sanırım hemen dikkatim dağılıyor. Yani ders çalışırken bir şey yapmadığımı düşünüyorum...*” diyerek aslında dikkatini uzun süre toplayamamasının nedenini yaptığı işin önemini kavrayamaması ile ilişkilendirmiştir.

Bu bulgulara da bakarak K3 ile oluşturulan eylem araştırması planında “bilinçdışı çalışma”, “sihirli gözlük” ve “şüphe giderme” teknikleri çalışılması planlanmıştır. Bilinçdışı çalışma ile K3’ün ders çalışma ile ilgili olumsuz algılarının bilinçdışı düzeye getirilerek farkına varması sağlanmış ve bu durumu olumlu yönde değiştirmesi için ders çalışır veya kitap okurken gerekirse kısa aralar vererek kendini yaptığı işe odaklaması konusunda motive etmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte K3’ün duygu kontrolü puanını düşük değerlendirmesinden dolayı şüphe giderme tekniği çalışması ile duygularını kontrol edememesine neden olan durumlarının farkına vardırılması amaçlanmıştır. K3 “*...çalıştığım halde yapamıyorum...*” demiş “*...derslerde sürekli öğretmeni dinlemek zorunda olmak çok*

sıkıcı...” demiş ve kendi çalışma sistemleri ile ilgili konuşulmuş ve neleri yapması gerektiği hakkında kendisine yardım edilmiştir. Bunun için kendisi ile ders çalışma teknikleri hakkında konuşulmuştur.

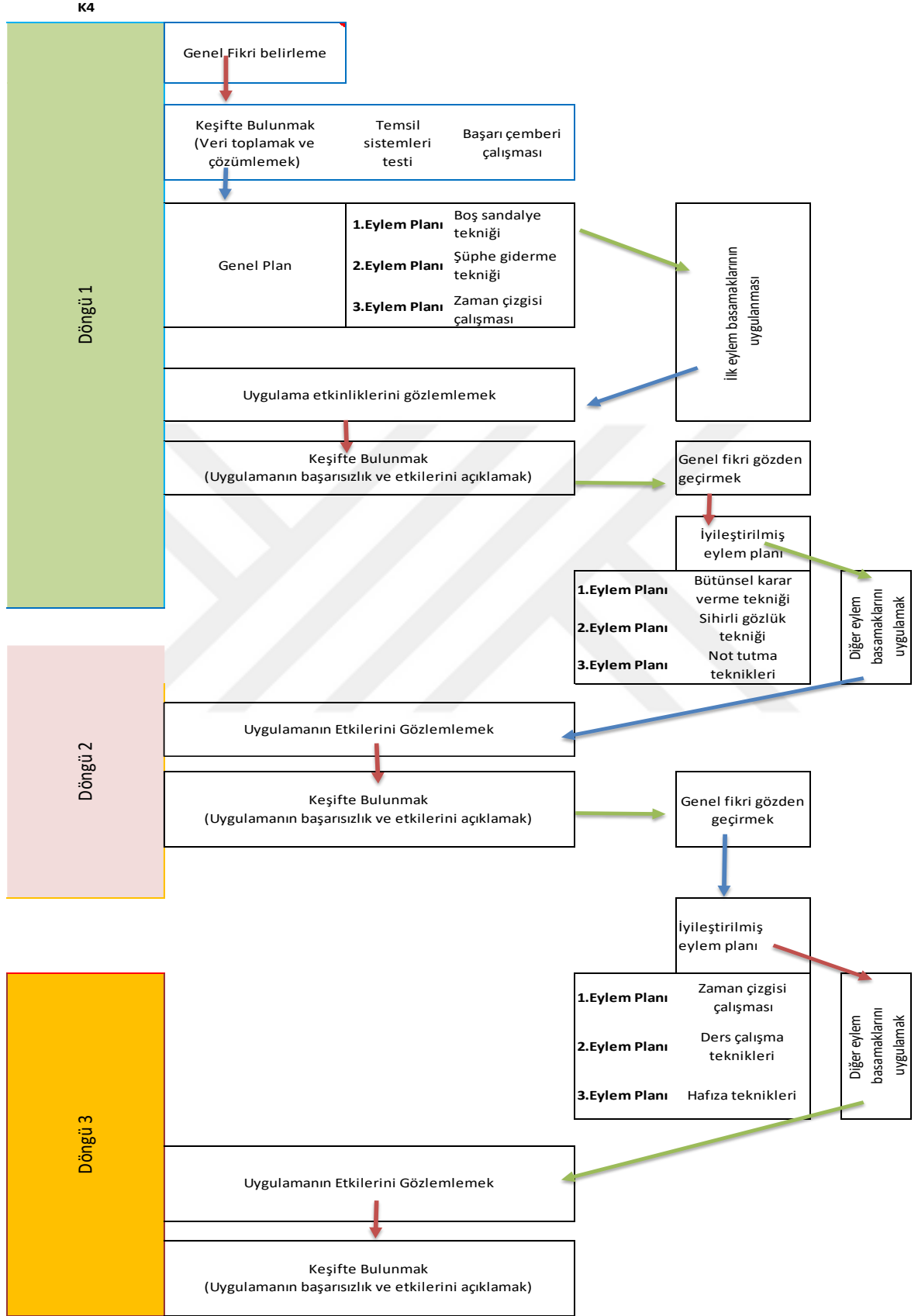
Ayrıca ders içinde sürenin uzun olduğunu söylemesi ve bunun kendinde olumsuz tutum geliştirdiğini belirtmesi üzerine K3 ile sihirli gözlük çalışması yapılmıştır. Böylece ders içinde sıkıldığında kendisini rahatsız eden durumların aslında kendi düşüncelerinden kaynaklandığının farkına vararak ihtiyacı olan iç gücün kendisinde olduğunu düşünmesi sağlanmıştır. K3 ile yapılan boş sandalye tekniği çalışmasıyla daha önce yaşadığı olumsuz deneyimlerden ders çıkartarak bir şeyler öğrenmek ve kendisini mutsuz eden durumlardan bir adım geri kalabilmek amaçlanmıştır. Bu yöntemle K3 kendisini dıştan izleme fırsatı bulmuş ve kendini bu şekilde değerlendirmiştir. “...aslında ders içinde sıkılmamın sebebi aslında benim derse gereken önemi vermediğimden ilgi duymuyor olmamdan kaynaklanıyor sanırım. Bu beni çok sıkıyor ama sanırım bunu değiştirebilirim. Aslında derste katıldığım zamanda oldukça eğleniyorum. Bunu sıkıldığım derslerde de yapabiliri....” demiş ve uzun gelen derslerde sıkıldığı durumlarda hissettiği olumsuz duyguları, sanki tam tersi bir durum yaşadığı düşündürülerek olumlu duygular hissedebilmesi sağlanmıştır. Böylece kendisinden kaynaklanan bu olumsuz algı kırılmış bunun yerine olumlu patern geliştirmesi sağlanmıştır.

Koçluk görüşmelerinden bir başkasında K3 ile zaman çizgisi çalışması yapılmış ve kendisini hedefine ne kadar yakın hissettiği düşündürülmüş ve kalan zamanda neleri yapması gerektiği hususunda eylem adımları oluşturulması sağlanmıştır. K3 “...hedefim çok uzak değil aslında ama sonuçta sekizinci sınıf var. Gireceğim sınav da sekizinci sınıf ağırlıklı olacak galiba bu nedenle sekizinci sınıfı ve bu yazı boş geçirmemem gerekli bunun için bu yaz da kitaplarımı bitirmem gerekiyor...” demiş ve bu yılı ve gelecek yılı adına plan yapmış bunun için kendisine yakın hedefler belirlemiştir. Daha sonraki görüşmelerde kendisine seviye belirleme sınavlarında hedefler koyduğunu belirten K3 “...bundan sonraki okulun yaptığı seviye belirleme sınavında daha iyi sıralamaya gireceğim...” demiş ve bunun için haftalık olarak da kendisine hedef koyduğunu ve plan yaptığını belirtmiştir.

Diğer koçluk görüşmesinde çapa tekniği kullanarak K3’ün daha önce başarılı olduğu durumlarda hissettiği duygularını yaptığı eylem adımlarını gerçekleştirmede kendini motive etmesi gerektiğinde de kullanması amaçlanmıştır. “...daha önce seviye sınavlarından birinde ilde altıncı olmuş ve çok mutlu olmuşum...bunu düşününce liseyi de istediğim yeri kazanabileceğimi düşünüyorum ve doğal olarak ders çalışmaya

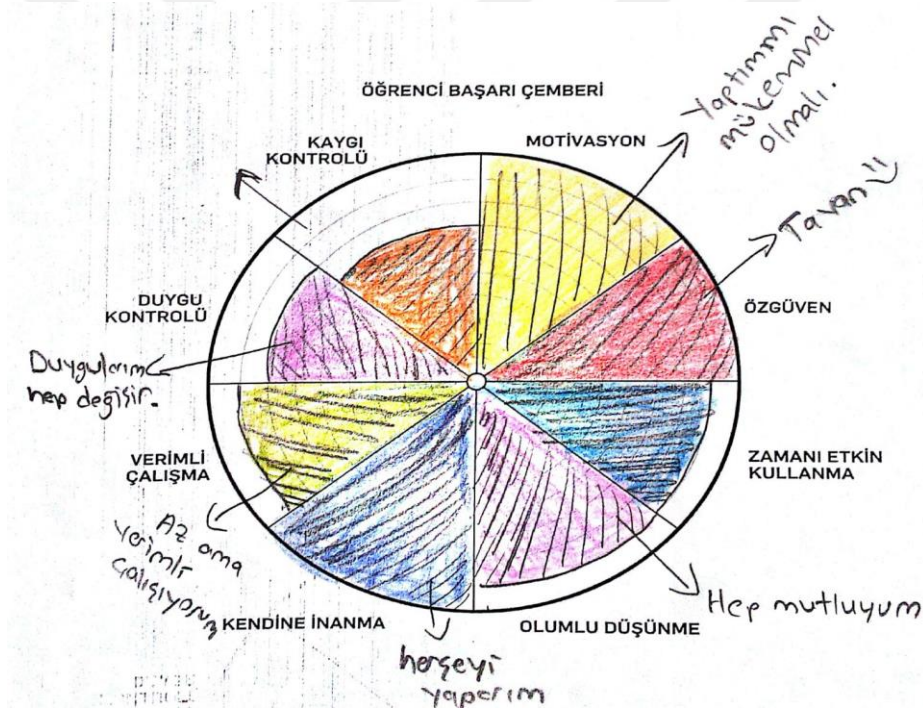
başlıyorum...” demiş ve bu teknikle daha önce istenilen durumlarda elde edilen duyguların ileriye dönük olarak da kullanılabileceğini göstermiştir. Aynı görüşmede ders çalışma teknikleri hakkında K3 bilgilendirilmiş ve bundan sonra yapacağı çalışmalar da bu teknikleri kullanarak daha çok verim elde etmesi ve motive olması amaçlanmıştır. Bunu K3 “...bu tekniklerle derslere çalışırken özellikle fen gibi yorum derslerine çalışırken daha kolay olduğunu ve daha kalıcı olduğunu gördüm...mesela şifreleme teknikleri ile atomun bilimsel gelişim aşamalarını akılda tutmam çok daha kolay oldu.” diyerek çalışma teknikleri üzerine yapılan uygulamanın kendisine ne tür faydalar sağladığını dile getirmiştir.

Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre K4 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.24’de gösterildiği gibidir.



Şekil 4.24: K4 kodlu öğrenciye ait eylem planı

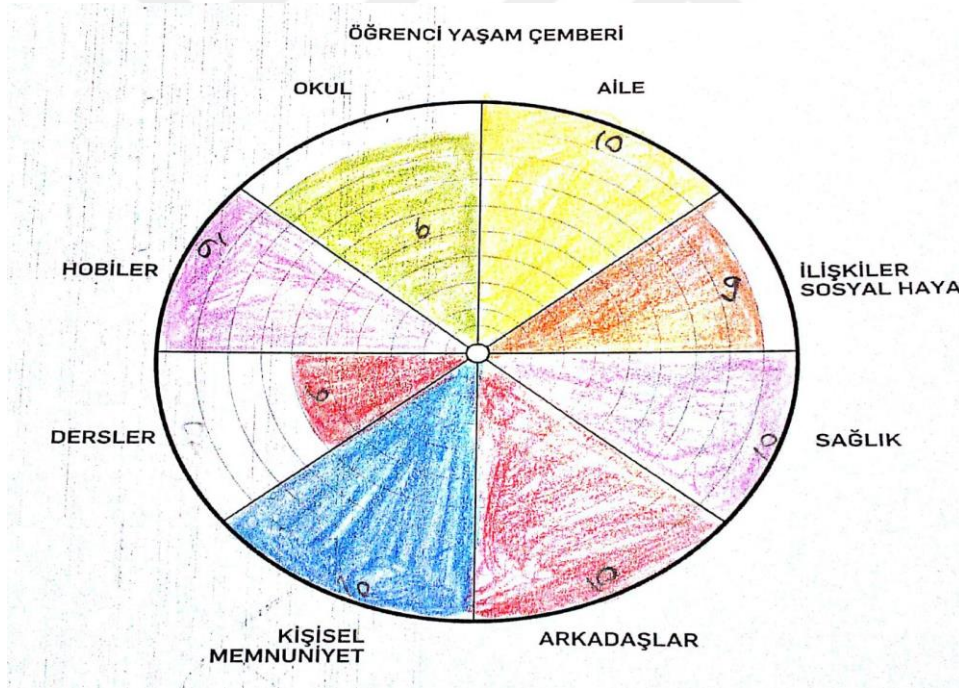
Şekil 4.24 incelendiğinde K4 ile yapılan öğrenci koçluğu görüşmelerinde eylem planının ilk basamağında yer alan “genel fikir belirleme” basamağında öğrenci ve koç arasında etkili bir iletişim kurulması, öğrencinin koçluk görüşmelerinden beklentileri hakkında fikir edinmesi ve koçun öğrenci hakkında genel fikir belirlemesi ve çalışmaların planlanmasında bu bulgulara dikkat edilmesi amaçlanmıştır. Ardından “keşifte bulunma” basamağında öğrenci ile koç beraber başarı çemberi çalışması yapmıştır. Burada amaç ise K4’ün kendi ile ilgili başarısına ve yaşantısına etki edeceği düşünülen motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi kişisel özellikleri hakkında kendini değerlendirmesi ile farkındalık oluşturmak ve varsa geliştirmek istediği yönü üzerinde çalışmaktır. K4’ün bu değerlendirmesi ile ilgili bulgular şekildeki gibidir.



Şekil 4.25: K4 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Şekil 4.25 incelendiğinde K4, kaygı kontrolü, duygu kontrolü puanlarının verimli çalışma, olumlu düşünme ve zamanı etkin kullanma puanlarından düşük olduğu görülürken motivasyon, kendine inanma ve özgüven puanlarının ise tam olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre K4’ün duygusal yanından dolayı duygu ve kaygılarını kontrol etmekte zorlandığı söylenebilir. “Duygularım hep değişir, bazen aşırı gülerken birden ağlamaya başlarım...” derken “...yaptığım iş mükemmel olmalı diye düşünüyorum

bu nedenle bazı şeylerde yanlış yapabileceğimi düşünmek de beni kaygılandırıyor...bu düşüncemin önüne geçemiyorum.” diyerek mükemmeliyetçi yapısından kaynaklanan kaygılarını kontrol etmekte zorlandığı anlar olduğunu dile getirmiştir. Zamanı etkin kullanma, verimli çalışma ve olumlu düşünme puanları ile ilgili olarak K4 “...az ama verimli çalışıyorum..yani bana göre öyle en azından...” demiş ve kendisinin verimli çalıştığını düşündüğünü belirtmiştir. Yine K4 “...zamanı etkin kullanmaya yüksek puan verdim ama çoğu zaman ödevlerim gibi birçok şeyi yapmayı son güne bırakıyorum...” demiş ve aslında kendi ile ilgili olumlu düşüncesinden ve kendi ile barışık kişiliğinden dolayı kendini değerlendirme puanlarını yüksek veren K4 aslında bazen aksattığı ve geciktirdiği ve tamamlamadığı işlerinin de olduğu dile getirmiştir. Bu nedenle K4 ile yaşam çemberi çalışması da yapılarak kendisini farklı yönlerden de değerlendirmesi sağlanarak varsa üzerinde çalışılması başka gereken durumlar aranmıştır. Bu çalışmanın bulguları da aşağıda şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 4.26: K4 kodlu öğrenciye ait yaşam çemberi

Şekil 4.26 incelendiğinde başarı çemberi çalışmasında ki değerlendirmeye benzer bir değerlendirmenin olduğu fakat dersler boyutunda düşük puan verdiği görülmektedir.

Bununla ilgili olarak K4 “...okulu seviyorum ama dersleri sevmem özellikle Türkçe ve biraz da Fen bilimleri dersini...Fen dersini de anlamıyorum...” demiş ve sebep olarak da

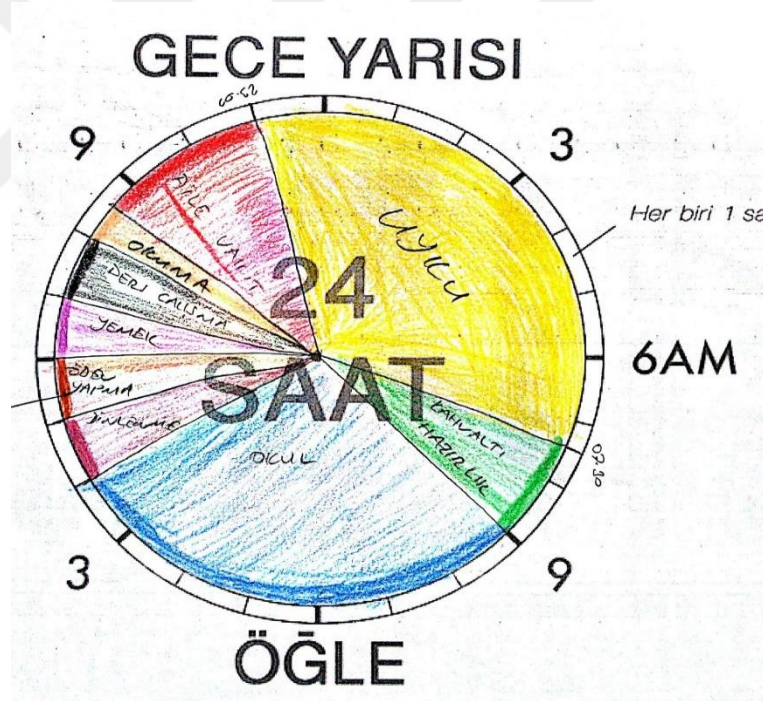
Türkçe dersinde sürekli hareketsiz kaldıklarını monoton olduğunu fen bilimleri dersinde ise uygulama yapılsa da anlamadığından sıkıldığını ve sevmediğini belirtmiştir. Aynı görüşmede uygulanan temsil sistemleri testi ile K4'ün öğrenme sistemlerinden olan görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerini ne oranda temsil ettiği ve kullandığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu testin sonucuna göre K4 görsel öğrenme puanını 43, işitsel öğrenme puanını 48 ve kinestetik öğrenme puanını da 51 olarak değerlendirmiştir.

Buna göre K4'ün yaparak öğrenmeye ve işitsel öğrenmeye daha yatkın olduğu söylenebilir. K4 “...fen bilimleri dersinde yer çekimini etkinlik yaparak bulmuştuk onu hiç unutmuyorum, çok eğlenceliydi...” demiş ve “...bir defasında sosyal dersinde müzikli bir tekerleme ile konuyu işlemiştik onu da unutmadım...” diyerek öğrenme ortamlarında işitsel olan materyaller kullanıldığında ve uygulamalı olarak yapılan öğretimlerde daha kalıcı öğrendiğini ve bunu yaparken eğlendiğini belirtmiştir. Ayrıca “...kardeşimin odama girip ses yapması dikkatimi dağıtır.” demesi de işitsel olarak öğrenmeye yatkın olduğunu göstermektedir. K4 “...derslere karşı olumsuz düşüncelerim okulu sevmeye durumuma da etki ediyor sanırım...arkadaşlarımla daha çok zaman geçirebilmeliyim ama çoğu zaman okulda oluyoruz ders de oluyoruz...dersler çok uzun...” demiş ve derslere karşı olumsuz tutumunun olduğu ve bunun okula karşı tutumuna da etki ettiğini ifade etmiştir.

Tüm bu bulgulara göre K4 için hazırlanan eylem adımlarından ilk üçü “boş sandalye”, “şüphe giderme” ve “zaman çizgisi” çalışması olarak belirlenmiştir. Uygulanan boş sandalye tekniği ile K4'ün kendisini hissettiği duyguları ile değerlendirmesinin yanında dış bir gözlemci olarak kendini değerlendirilmesi olanağı sağlanmıştır. Böylece kendisini engelleyen veya motive eden içsel kaynaklarının farkına varma olanağı sağlanmıştır. K4 “...bazı öğretmenlerimin beni sevmediğini benden rahatsız olduğunu düşünürüm.” demiştir. Bu huzursuzluk veren anısını dış gözlem yaparak hissettirilir ve bunun etkisini azaltmak için daha önce mutlu hissettiği bir anısını iç gözlem yaparak daha yoğun yaşaması istenir böylece onu rahatsız eden durum ile ilgili anısıyla arasına mesafe koyması sağlanmış olur. K4 “...bazen sınavlarda sinirlerim çok olur buda daha başarılı olmamı engeller.” demiş bu olumsuz anısı ile arasına mesafe koyması içinde yine dış gözlem yaptırılır ardından kendisini rahat hissettiği ve mutlu olduğu bir anısını da iç gözlem yaparak hissetmesi sağlanır. Böylece bu tür kendisini başarmaktan ve bir şeyler yapmaktan alıkoyan anılarının engel olmaması sağlanmış olur. Bu ve benzeri durumlarda bu tekniği uygulaması için cesaretlendirilir. İç gözlem dış gözlem tekniği kendisi ve bir anısı ile arasına mesafe koymak için

kullanılabilecek bir tekniktir (Hipper Clup, 2017, 8). Şüphe giderme tekniği uygulanarak da gerçeğe dönüştürmek istediği bir davranışını şüphelerinden arındırarak gerçekleştirmesi sağlanır. K4 ile bu çalışmada başarıp başaramayacağına ilişkin şüphelerinden arınması ve kendine hedef belirlemesi için şüphe giderme tekniği kullanılmıştır.

K4 “...çalışsam da yapamayacağımı düşünüyorum. Çünkü çalışırken bir bakmışım hayallere dalmışım...ve zaman planlı çalışma programım da yok...” demiş ve başaramayacağı konusunda şüphe duymasının sebebi kontrolsüz plansız çalışmış olması ve çalışırken konsantrasyon problemi yaşaması olduğu görülmüştür. Bunun için K4’ün ders çalışırken hayalini kurduğu durumları düşünmesi durumunda çalışmaya dikkatini verebilmesi için başka bir derse yönelerek dikkatini başka derse odaklaması konusunda bilgilendirilir. Ayrıca kendisinin çalışma planını olmadığından beraber bir çalışma planı hazırlanmıştır. Plan aşağıdaki şekilde gibidir.



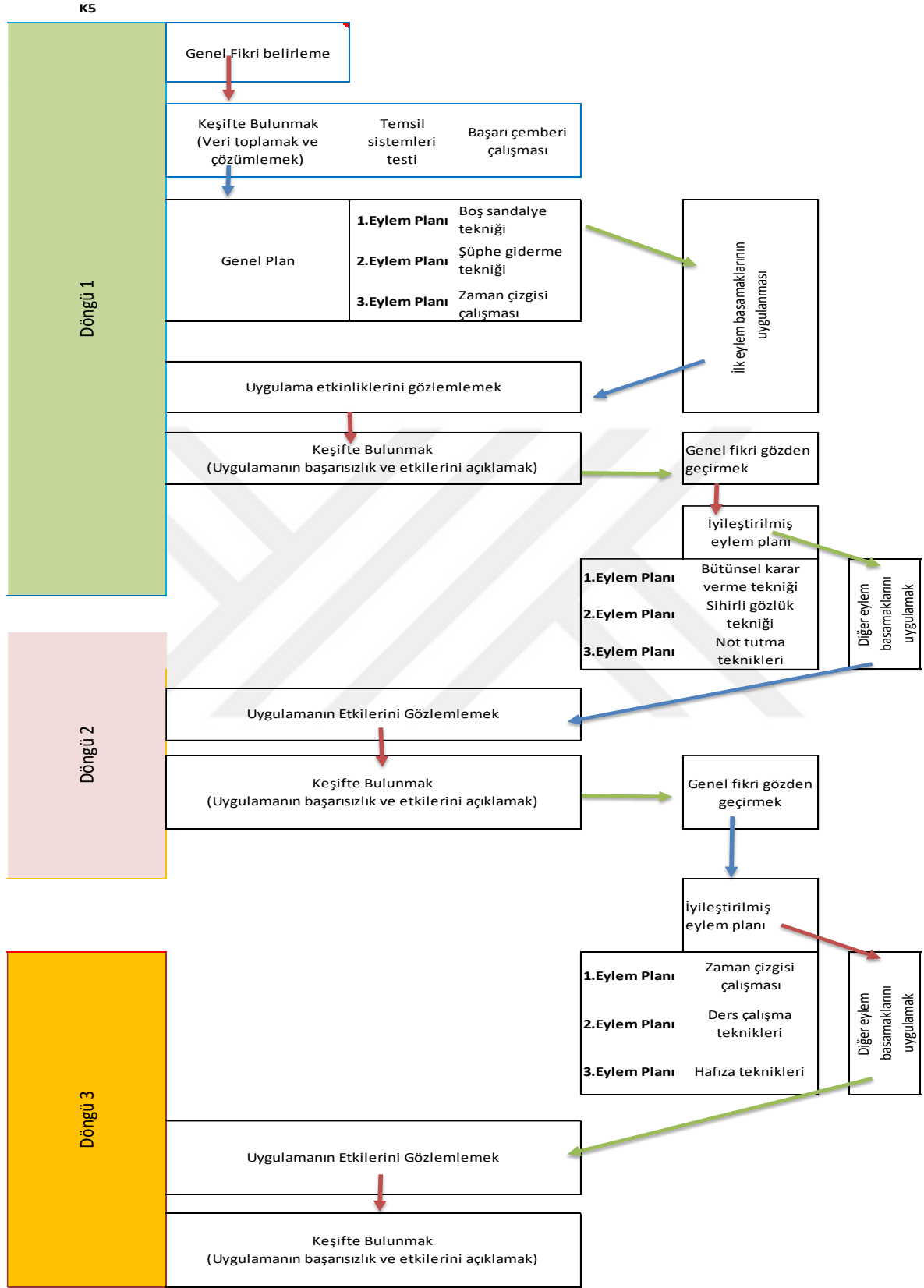
Şekil 4.27: K4 kodlu öğrenciye ait çalışma planı

Yapılan ders planı ile beraber K4 ile zaman çizgisi çalışması yaparak kendisine yakın ve uzak hedefler belirleyip motivasyonunun yüksek tutması sağlanmıştır. Bu çalışmada K4 “...bazı derslere çok zaman harcıyordum başkasına pek zaman kalmıyordu. Bunu düzene koymam gerekiyor.” demiş “...çalışmak için ayırmam gereken vakitlerde müzik dinlediğimi oyun oynadığımı fark ettim bunu da planlamalıyım ve önce derslerimi yapıp kalan vakitlerde

arkadaşlarla buluşup eğlenip oyun oynayabilirim.” diyerek zaman çizgisinde hedefine ulaşmak için kayması gerekenleri eylem adımlarına dönüştürmüş ve bunu yaptığında haber vereceğini belirtmiştir.

Diğer koçluk görüşmesinde yapılanlar konuşulduğunda K4’ün genel olarak plana uyduğu ve yapılacakları gerçekleştirdiği görülmektedir. Fakat yine de tam olarak yapamadığı aksattığı günler olduğunu belirtmiştir. K4 “*...ilk 5 gün güzel gidiyordu hafta sonu girince aksadı...*” demiştir. Bunun için K4 ile bütünsel karar verme çalışması yapılarak bu durumun nedenlerini ruh, beden, zihin ile ve hissettiği duyguları ile düşünmesi istenmiştir. “*...aslında hafta sonu ailemle gezmeye çıkıyoruz ve ben döndüğümüzde çok yorgun hissediyorum ama hafta içi hiç bu kadar çalışmamıştım bu nedenle kendimi sorumlu hissetmedim hatta rahatlamış olduğumu gördüm.*” demiş ve aslında hafta sonu engel olarak gördüğü durumun kendi motivasyonuna olumlu etkisi olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle kendisinin hafta içi çalışmasını artırması hususunda cesaretlendirilerek şimdilik hafta sonu yapması gerekenleri hafta içine yayabileceği konusunda yönlendirilmiştir. K4 ile not tutma teknikleri, ders çalışma teknikleri ve hafıza teknikleri konusunda bilgilendirme yapılarak yaptığı çalışmalarda sıkılmadan tam verimle çalışması amaçlanmıştır. Başka bir görüşmede kendisine içinde bulunduğu durumunu değerlendirmesi istendiğinde K4 “*...artık öğretmenlerin bana daha iyi baktığını durumumdan daha memnun olduğunu gördüm.*” demiş “*...artık ders çalışmaya oturduğumda gereken not ve kitaplarımı tam olarak toparlayabildiğimi ve daha verimli çalışmayı başardığımı biliyorum...*” demiş ve yapılan çalışmalarla kendi hakkında olumsuz algılarının yerine daha olumlu düşündüğünü ve bunun da çalışmalarına ve ders içi başarılarına katkısı olduğunu belirtmiştir.

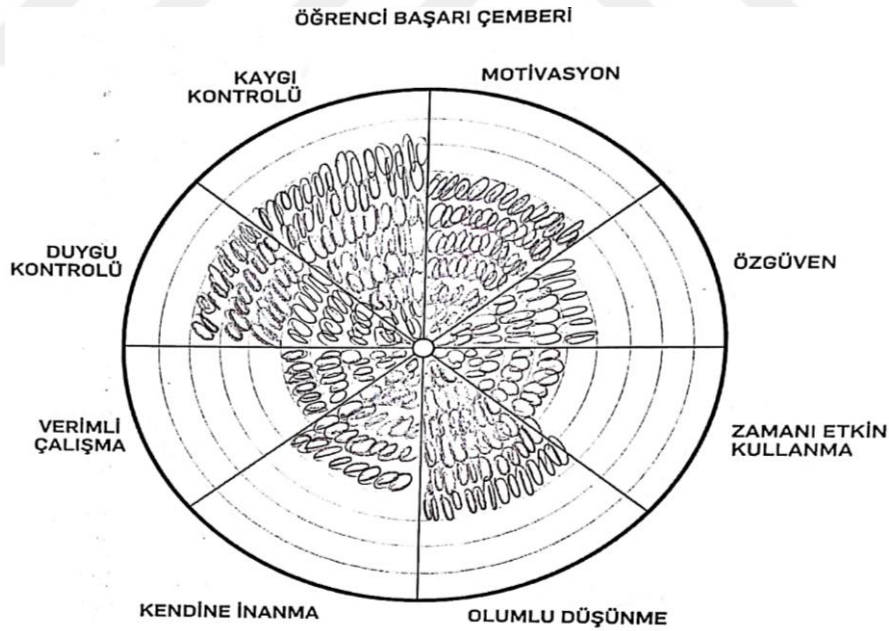
Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre K5 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.28’de gösterildiği gibidir.



Şekil 4.28: K5 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Şekil 4.28 incelendiğinde eylem planında ilk döngüde yer alan “genel fikir belirleme” aşamasında K5 ile tanışma amaçlı yapılan öğrenci koçluğu görüşmesinde amaç öğrencinin bu görüşmelerden neler kazanabileceği konusunda fikir edinmesi ve öğrenci koçunun da öğrenci hakkında bilgi edinebilmesidir. Böylece öğrencinin kendine bir hedef belirlemesi ve bu hedefe ulaşabilmesi için ona yardımcı olabilecek güçlü yanlarının ve kendisine engel olabilecek zayıf yanlarının farkına vardırılması sağlanmıştır. Öğrenci koçunun da öğrenciyi gözlemlemesi ve yapılacak çalışmaları planlarken bu gözlemlerinden faydalanması olanağı sağlanmıştır.

Sonraki öğrenci koçluğu görüşmesinde “keşifte bulunma basamağı”nda öğrenci koçu eşliğinde K5 ile başarı çemberi çalışması yapılmıştır. Bu çalışma ile K5’in kendi motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi başarısında etkili olduğu düşünülen kişisel özelliklerini değerlendirmesi istendiği görülmektedir. Bu şekilde K5’in kendi özellikleri hakkında farkındalık oluşturulmuştur. K5’in kendisini değerlendirmesi aşağıdaki şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 4.29: K5 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Şekil 4.29 incelendiğinde araştırmaya katılan K5, verimli çalışma, zamanı etkin kullanma puanlarını düşük değerlendirdiği, duygu kontrolü, kaygı kontrolü, olumlu düşünme puanlarını da yüksek değerlendirdiği görülmektedir. Kendine inanma, motivasyon

ve özgüven puanlarını da ortalama olarak değerlendirdiği görülmüştür. Bunlarla ilgili olarak K5 “...ben çok uzun süre çalışmayı başaramıyorum.” diyerek “...bu yüzden verimli olarak ders çalışmadığımı düşünüyorum...” demiş ve ders çalışma konusunda ve çalışırken faydalı olma konusun da eksik kaldığını dile getirmiştir. Ayrıca “...genel olarak derslerden de yeterli notlar aldığımı düşünüyorum bu nedenle çalışmamın yeterli olduğunu düşünüyorum...” demiş ve sınıfta başarılı öğrenciler arasında olduğunu söyledikleri için ve notlarının da genel olarak iyi olmasından dolayı motivasyonunun ve kendine inanç yönünden iyi olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca K5 “...genelde olumsuz düşünmem ve bir şey yapmam gerektiğinde çekinmem...” demiş ve kaygılandığı durumların fazla olmadığını ve genel anlamda olumlu düşündüğünü ifade etmiştir. K5 “...sadece fen ve sosyal bilgiler derslerinde yapamayacağımı düşündüğüm zamanlar oluyor. ...bazen anlamadığımı düşünüyorum...” diyerek fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde başarısız olabildiğini bu dersler ile ilgili kaygılarının olduğunu dile getirmiştir.

Bu bulgular ile beraber başka bir koçluk görüşmesinde K5 tarafından doldurulması istenen temsil sistemleri testi ile görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerini ne oranda kullandığı ve öğrenme sürecinde hangisinin baskın olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun için K5’in testteki maddelere göre kendini değerlendirmesi istenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucuna göre K5’in görsel öğrenme puanını 43, işitsel öğrenme puanını, 36 ve kinestetik öğrenme puanını da 41 olarak değerlendirdiği görülmüştür.

Genel olarak tüm öğrenme stilleri puanları birbirine yakın olan K5’in görsel öğrenme ve kinestetik öğrenme puanlarının işitsel öğrenme puanından biraz daha yüksek olduğu bu nedenle yaparak ve izleyerek öğrendiklerinin işitme yoluyla öğrendiklerinden daha kalıcı olduğu söylenebilir. Bu değerlendirmesi ile ilgili olarak K5 “...bazı zamanlar evde televizyon açıkken ve hatta misafirlerin olduğu zamanda bile ders çalıştığım olur...” demiş ve dikkatini toplayabildiğini belirtmiş fakat daha sonra “...evde bana ait çalışma odamın olmaması nedeniyle ses olan yerlerde de çalışmak zorundayım...” diyerek aslında imkanı olmadığı için ders çalışırken daha uygun ortamı olsa daha rahat ders çalışabileceğini belki daha başarılı olabileceğini ifade etmiştir.

K5 ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre eylem adımlarının ilk üçü “boş sandalye tekniği”, “şüphe giderme tekniği” ve “zaman çizgisi” çalışmaları olmuştur. Boş sandalye tekniği ile K5’in kendisini içsel ve dıştan bakan bir göz ile değerlendirmesi sağlanarak vaktini verimli kullanmamasının ve verimli ders çalışmamasının nedenleri ortaya

konmaya çalışılmıştır. Buna göre K5 “...aslında başarılı olamayacağımı düşündüğüm derslere çalışmayı istemiyorum...” diyerek başarısız olacağını düşünmesinden dolayı düzenli çalışmadığını bu nedenle tam olarak başaramadığını ifade etmiştir. Ayrıca “...kendime ait çalışma odam olmadığı için dersi salonda çalışırım ama kardeşim de geldiğinde beni rahat bırakmaz bu nedenle ödevlerimi hemen yapıp bitiririm, böyle olduğu için de düzenli olarak çalıştığım söylenemez...” demiş ders çalışmaya başladığında onu alıkoyacak nedenlerden dolayı düzenli olarak çalışmadığı görülmüştür. Bu durumla ilgili velisi bilgilendirilerek çalıştığı ortamın en azından K5 çalışırken uygun hale getirilmesi hususunda teşvik edilmiştir. Daha sonraki görüşmelerde bununla ilgili “...şimdi evde saatleri ayarladık benim salonda çalıştığım zamanda kardeşim annemle vakit geçiriyor bende daha sessiz bir ortamda çalışabiliyorum.” demiş ve en azından çalışırken dikkat dağıtacak seslerin bertaraf edildiği görülmüştür. Ayrıca K5’in okulda seminer salonu gibi sessiz ortamları da değerlendirmesi için cesaretlendirilmiştir.

Başka bir koçluk görüşmesinde şüphe giderme tekniği uygulanarak K5’in özellikle neden fen bilimleri ve sosyal bilimler dersinde başarısız olduğunu düşündüğü ve neden çalışmak istemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada amaç bireyin hedefine ulaşmak için onu harekete geçmekten alıkoyan durumun saptanmasıdır. Bu durumla ilgili olarak “...fen dersinde ve sosyal dersinde ayrıntılar çok fazla bazen kafamda birleştirmekte zorlanıyorum.” demiş ve “...bazen de bildiğim halde soru sorulduğunda cevaplamaktan çekinirim çünkü benim bildiğim kadar kolay olmayacağını düşünürüm....çünkü ilkokulda iken hayat bilgisi dersinde hep öyle olurdu...” demiş ve bazı derslerin kazanımlar gereği yoğun olmasının K5’in bu dersleri zor olarak algılamasına neden olduğunu ve daha önceki yıllarda hayat bilgisi dersinde karşılaştığı durumu şimdiye yansıttığı görülmüştür. Bu durumla ilgili olarak K5’in daha önce yaşadığı olumlu bir durumu zihninde canlandırması ve kendisini orada nasıl gördüğü ve ne hissettiği sorulur ve o hisleri ile fen veya sosyal bilgiler dersinde olumlu bir deneyim geçirdiğini zihninde canlandırması istenmiştir. Böylelikle olumlu bir durum şuan kendi için olumsuz olan bir duruma yansıtılmış ve ihtiyacı olan duyguların onu olumlu yönde etkilemesi amaçlanmıştır.

K5 “...hiç bu şekilde düşünmemiştim ve gördüm ki aslında küçük yaşlarımdakinde daha çok biliydim ve aslında bu zamana kadar çok başarılı olduğum derslerde oldu. Artık yapabileceğime daha çok inandım ve bunun için daha çok çabalayacağım ve yanlış olsa da derse katılacağım...” demiş ve yapılan çalışma ile olumlu yönde cesaretlendiğini ve onu

alıkoyan olumsuz düşüncelerinin olduğunun farkına vardığını dile getirmiştir. Ayrıca K5 ile zaman çizgisi çalışması yapılarak bundan sonraki zamanda kendisine bir hedef koyması ve bu hedefe onu ulaştıracak adımların planlanması sağlanmaya çalışılmıştır. K5 “...aslında zaten bir hedefim var ama benim için doğru olup olmadığını bilemediğim için ne yapmam gerektiğini de bilemiyorum...hedefim sporcu yani yüzücü olmak ve bunun için derslerden çok yetenekli olmam gerektiğini düşünüyorum...” demiş ve öncelikli hedefinden bahsetmiştir. Bu konuda bilmesi gerekenler ve nasıl bir süreç geçirmesi gerektiği konusunda K5 bilgilendirilmiş ve zaten isterse öğrenim hayatının yanında iyi bir yüzücü olabileceği şuan ise derslerinde başarılı olması ve öncelikle en az kayıpla ilköğretimi bitirmesi gerektiği hususunda bilgilendirilmiştir.

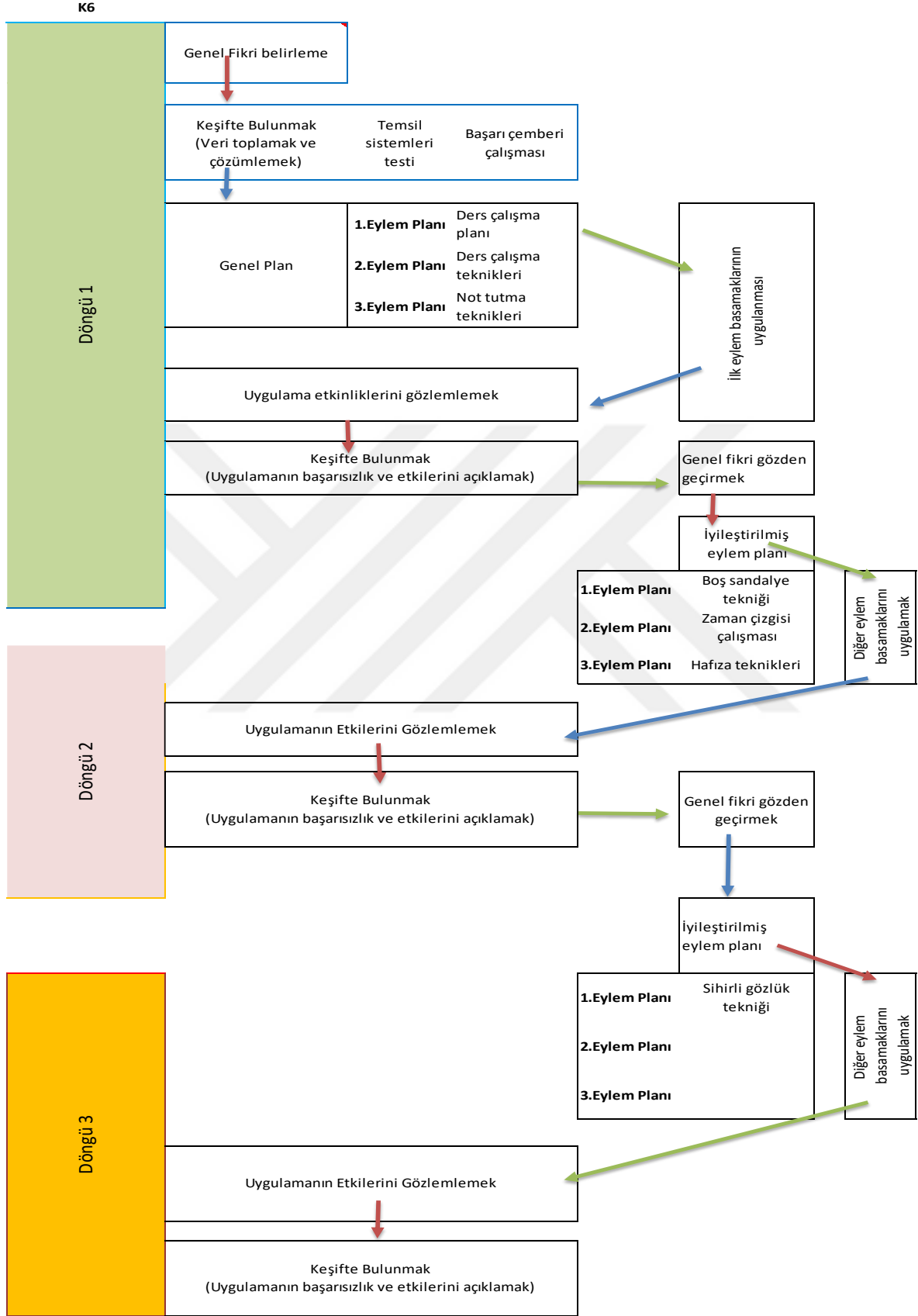
K5 “...iyi bir lisede iyi olanaklar olur ve daha rahat hedefime ulaşabilirim bunun için çok çalışmam gerektiğinin farkındayım artık...” diyerek hedefini netleştirdiğini ve neler yapması gerektiğinin farkına vardığını dile getirmiştir. Yapılan bütünsel karar verme tekniği ile hedefini belirlerken K5’in karar vermesini etkileyen bireysel ve çevresel faktörleri ortaya çıkarılmaya, karar vermesinde ilişkili olan düşüncelerinin belirlenmesi sağlanmıştır. K5 “...benim sporcu olmamı babam da çok istiyor. Babamı çok seviyorum o benim için her zaman iyi olanı ister...” demiş ve bu kararında babasının da etkili olduğunu dile getirmiş ve aslında sporcu olunca babasının da mutlu olacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Diğer koçluk görüşmesinde K5 ile not tutma teknikleri üzerinde çalışılmış ve kendisinin tuttuğu notları incelemesi istenmiştir. Daha sonra kendisi için daha kalıcı olacağı düşünülen not tutarken kullanabileceği yöntemler konuşulmuş ve bundan sonraki çalışmalarında uygulaması için teşvik edilmiştir. K5 “...çok kısa not yazarım genelde de her zaman farklı yerlere yazarım...bi defasında sosyal bilgiler dersinde öğretmen defterleri topladı benim defterim bomboştu aslında başka başka yerlere hep yazmıştım...” diyerek dersi dinlerken anladıklarını not etme konusunda çok düzenli olmadığı görülmüştür. Bunun için not tutma teknikleri çalışmanın kendisi için faydalı olduğu düşünülebilir. Ayrıca K5 ile ders çalışma teknikleri çalışılarak kendisi bilgilendirilmiş ve evde geçirdiği sürede yaptığı çalışmaların daha verimli geçmesi ve daha isteyerek ders çalışması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu konuda K5 “...fen dersini okuyorum sadece pek soru çözmiyorum ve tekrar yapmıyorum...” diyerek ders çalışma konusunda ki eksikliklerini ifade etmiştir. Yapılan çalışma sonrasında özellikle tekrar yapması için cesaretlendirip kendisi için önemine vurgu yapılmıştır.

K5 “...tekrar yaparken not tutmaya başladım aklımda daha çok kaldığını gördüm...” demiş ve yapılan çalışmasının olumlu yönde etki ettiğini ifade etmiştir. Tekrar yaparken kavram haritası oluşturma teklif edilmiş ve kavram haritası çalışması örnek olarak gösterilmiştir. K5 ile yapılan hafıza teknikleri çalışması ile sözel olarak derslerde dinlediklerini somutlaştırması sağlanarak öğrenmede daha etkin olması amaçlanmıştır. Bu hafıza teknikleri öğrenme sürecinde beynin daha aktif olmasına olanak sağlar (Sarica, 2013, 616).

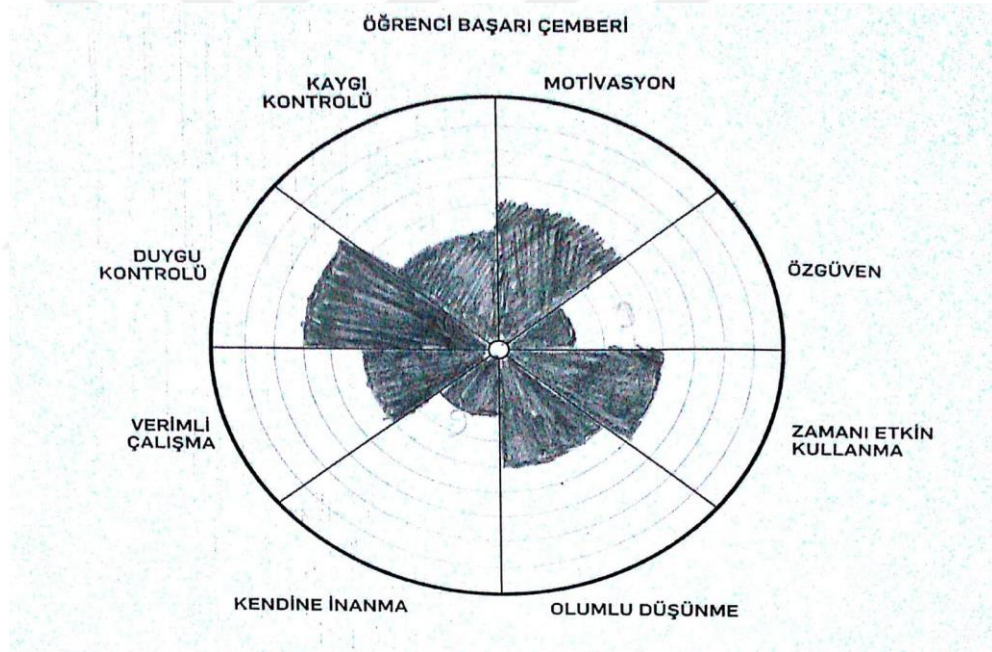
Öğrenci koçluk görüşmelerinde nitel deneyde izlenen eylem planına göre K6 kodlu öğrenciye ait bulgular ve buna göre uygulanan eylem adımları şekil 4.30’da gösterildiği gibidir.





Şekil 4.30: K6 kodlu öğrenciye ait eylem planı

Şekil 4.30 incelendiğinde eylem planında ilk adım olarak gerçekleştirilen görüşmede “genel fikir belirleme” aşamasında K6 ile yapılan tanışma amaçlı koçluk görüşmesinde K6’nın bu görüşmelerden neler kazanabileceği konusunda fikir sahibi olması amaçlanırken öğrenci koçunun da K6 hakkında genel fikir edinmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla K6’nın kendi hakkında mevcut durumunu değerlendirmesi ve hedeflerine ulaşması için güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vardırılması amaçlanmıştır. Daha sonraki koçluk görüşmesinde de “keşifte bulunma” basamağında koç eşliğinde K6’nın başarı çemberi çalışmasını yapması ile öğrencinin kendi ile ilgili motivasyon, özgüven, zamanı etkin kullanma, olumlu düşünme, kendine inanma, verimli çalışma, duygu kontrolü ve kaygı kontrolü gibi başarısında etkili olduğu düşünülen kişisel özelliklerini değerlendirmesi istendiği görülmektedir. Bu amaçla öğrencinin kendi özellikleri hakkında farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencinin kendisini değerlendirmesi ile ilgili sonuçlar şekilde gösterilmiştir.



Şekil 4.31: K6 kodlu öğrenciye ait başarı çemberi

Şekil 4.31 incelendiğinde araştırmaya katılan K6, özgüven, kendine inanma, kaygı kontrolü, verimli çalışma ve olumlu düşünme puanlarını ortalamanın altında değerlendirmiştir. Bunlarla ilgili olarak K6 “...aslında ailem benim başarılı biri olduğumu, hırslı olduğumu söyler ama ben çoğu zaman başaramayacağıma inanırım çünkü arkadaşlarım daha az çaba ile benden daha iyi sonuçlar alıyorlar...” demiş ve gerekli motivasyona sahip olmasına rağmen kendi başarısını arkadaşları ile kıyasladığında kendini

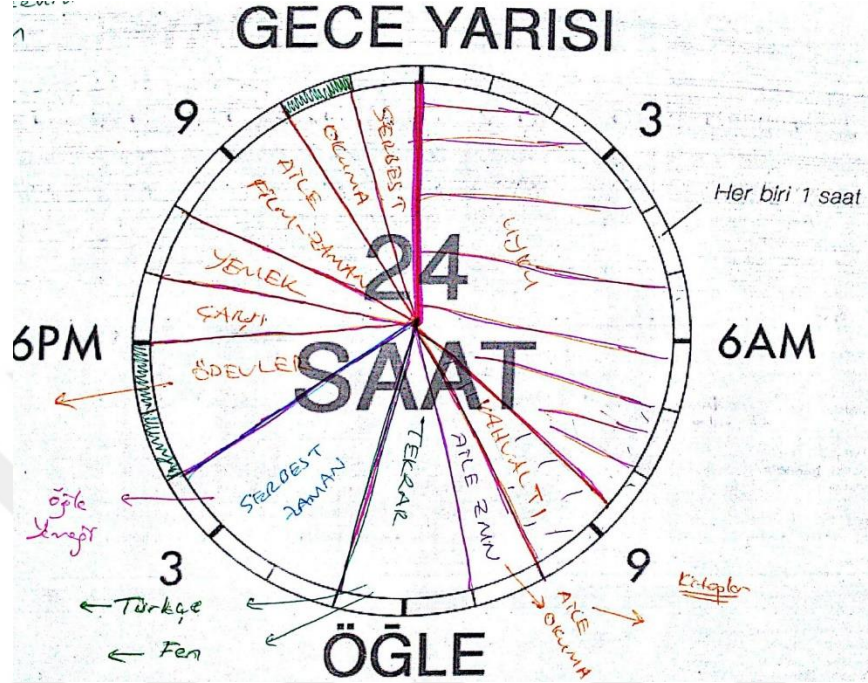
yetersiz gördüğünü bu nedenle başarısız olacağını düşündüğünü dile getirmiştir ve kendine inanma, özgüven konusunda sorun yaşayabildiğini dile getirmiştir.

Ayrıca “...kendimi arkadaşlarıma göre düşündüğümde geride gördüğümünden kendimin onlar kadar iyi olabileceğim şeklinde düşünemiyorum...” demiş ve olumlu yönde düşünememesinin nedenini de yine kendinin yetersiz olduğuna inanmasına bağlamakta olduğunu ifade etmiştir. Şekil incelendiğinde zamanı etkili kullanma ve verimli ders çalışma puanlarının da geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu konuda K6 “...ben çok uzun süre ders çalışıyorum fakat yine yüksek notlar alamıyorum. ...niye böyle olduğunu da anlamıyorum çünkü not alarak ve okuyarak çalışıyorum yani öğretmenler nasıl dediyse öyle yapmaya çalışıyorum...” demiş ve uzun süre ders çalışmasına rağmen istediği gibi sonuçlar alamamaktan ve bunun onu üzmesinden bahsetmiştir.

Bu bulgular ile beraber aynı görüşmede K6 tarafından doldurulması istenen temsil sistemleri testi ile K6’nın görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinden hangilerini ne oranda temsil ettiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun için K6’nın kendini değerlendirmesi istenmiş ve yapılan değerlendirme sonucuna göre K6’nın görsel öğrenme puanını 34, işitsel öğrenme puanını 32 ve kinestetik öğrenme puanını da 29 olarak değerlendirdiği görülmüştür. Genel olarak çok yüksek puan vermiş olmasa da görsel öğrenme stiline daha baskın olduğu söylenebilir. Bununla beraber işitsel öğrenme puanının da görsel öğrenme puanına yakın olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili olarak “...okulda derslerde oyun ve uygulamalar çok olmadığından dersler sıkıcı geliyor...” demiş ve derslerde sıkılmasının nedenini uygulama yapılmamasına ve görsel yönden yeterli bulmasına ilişkilendirmiş ayrıca “...ders içinde çok soru sorduğumu söylüyorlar ama ben soru sormadan kendimi anlatmadan nasıl öğrenebilirim ki?...” diyerek sözlü şekilde kendini ifade etme ihtiyacı duyduğunu dile getirmiştir. Ayrıca “...derste notları düzgün ve eksiksiz yazmaya çalışmaktan anlatılanları kaçırdığım oluyor...” diyerek yapılan test değerlendirmesi sonucunu destekleyen ifadeler kullanmıştır.

Elde edilen bu bulgular ile birlikte eylem adımlarının ilk üçü “ders çalışma planı”, “ders çalışma teknikleri” ve “not tutma teknikleri” olarak belirlenmiştir. Yapılan ders çalışma planı çalışması ile K6’nın kendine özgü ve kendi istediği gibi esnek ve uygulanabilir bir çalışma planı tasarlaması amaçlanmıştır. Çünkü K6’nın görüşmelerde ifade ettiği gibi çalışmayı sevdiği ve hatta kendine göre çokça çalıştığı fakat istediği sonuçları alamadığı görülmüştür. Bu nedenle verimli çalışmadığı düşünülmüştür zaten K6 başarı çemberi

çalışmasında verimli çalışma puanını ortalama olarak değerlendirmiştir. Bu görüşmede öğrenci ile zamanı etkili kullanabilmesi ve verimli çalışabilmesi için hazırlanmış ders çalışma planı şekilde gösterildiği gibidir.



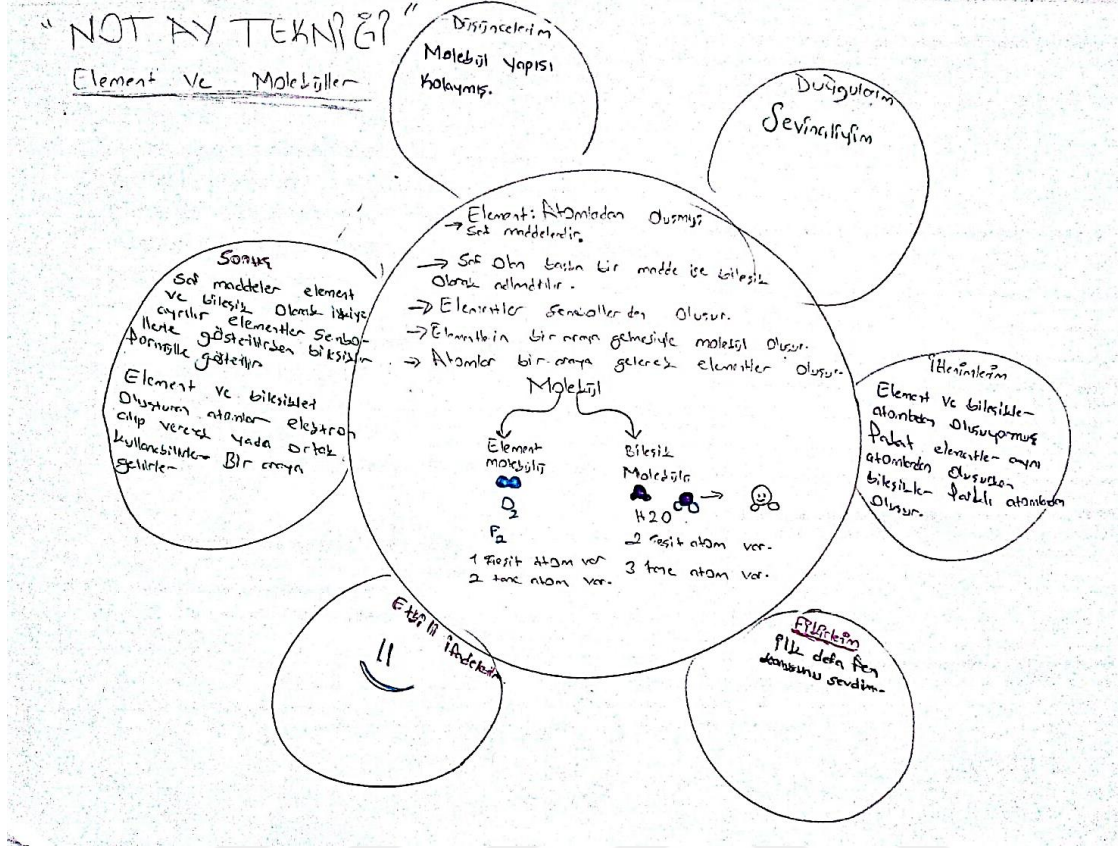
Şekil 4.32: K6 kodlu öğrenciye ait çalışma planı

K6'nın çalışma planına göre yaptıklarını günlük olarak yazmış olması onun bu uygulama ile artık daha verimli çalıştığını göstermiştir. K6 çalışmalarını şekildeki gibi raporlaştırmıştır.

RAPOR			
20.01.18 Ailemle okuma ve, Tekrarlamayı yaptım. Ama Gariya Gikmadım..	27.01.18 Kitap okudum, Tekrar yaptım. Sınav, ile mat konu= Osmanlı onduy, Denklemler, Türkçe Okulda yaptım Ailemle galye Giktim.	02.02.18 Bugün test test, Ödev ve genmeye Giktim. Ve kitap Okudum konu= Boşluk daban Der= Mat Okul'da İstedi Türkçe	Okuduğum Kitaplar Ervah kitap Kavramak Yok Kone Oynu Kutluciyi Kutlucuk
21.01.18 Bugün Tekrar Yapmadım Ailemle genmeye Gikdim, ve Türkçe ödevi yapıp Kitabımı okudum. Test çözdüm Kone Matematik ten ve Türkçe ve Sosyal. Ders=	28.01.18 Ailemle kitap okudum, genmeye Test çözdüm, Tekrar Yaptım. Konu= Ekspresör Aracı C Der= İngilizce ve Matematik	03.02.18 Bugün konus +. yaptım ve ödev, genmeye Gikim kitap Gikim Lir Rkire ve bugün ailemle kitap okudum.	
22.01.18 Bugün Sadece Kitap Okudum ve Ödev Yaptım Gizli buşun Gikim Rkire Rkire Yaptık ve Test Çözdüm. Der= İngilizce, Fen Ders=	29.01.18 Kitap okudum, Tekrar Yaptım, Ödev yaptım vece test Rkire Rkire Gikdim.	04.02.18 Bugün Kitap Okudum Test çözdüm konu= Rkire yaptım Der= Ing, mat Konu= G. İstedi Rkire C. Mat= 2. 3. İstedi Sınav Rkire 8 test çözdüm.	
23.01.18 Bugün Gariya Gikmadım ama kitap Okudum ama Yine tek boşluk Tekrar Yaptım Der= Fen - Türkçe (Konu)= Ek fil = Rkire Rkire	30.01.18 Bugün Herşeyi Yaptım. Konu= Kipler ve II. Rkire Der= Türkçe, ve. sosyal		
24.01.18 Bugün Herşeyi yaptım. Konu Tekrar Der= Ing, Mat, Sosyal, Türk. Ödev= Türkçe	31.01.18 Bugün Sadece Ailemle kitap okudum. Gikmadım ama dışarı Giktim Der= Fen ve Ing Konu= Maddenin fizik yapısı ve Sınav post 01.02.18 test.		
25.01.18 Bugün Yine Herşeyi Yaptım. Ödev= Türkçe Konu Tekrar Der= Fen, Ing, Sos	01.02.18 Bugün test çözdüm Ödev yaptım ve genmeye Gikim, konu tekrarda Yaptım. Der= Ing konu= Options		
26.01.18 Bugün matematik test çözdüm. Konu= Koordinat sistemi, Dönüşüm denklemleri. Türkçe ve Fen konusunu yaptım. Konu= İyileşim Tarihini Türkçe Kitap okudum ve Der= Olmak Türkçe Ödev			

Şekil 4.33: K6 kodlu öğrenciye ait günlük örneği

Bu şekilde çalışması K6'nın yansıtmaya yaparak eksik yanlarını keşfetmesine de olanak sağlamıştır. Bu durumla ilgili olarak K6 "...bu şekilde rapor yazınca konu konu neleri çalışıp neleri çalışmadığımı fark etmek çok iyi oldu, böylece hiç atlamadan hepsini tamamlamış olacağım..." diyerek rapor hazırlamanın kendisi açısından ve vakti verimli kullanmak açısından fayda sağladığını dile getirmiştir. Bununla birlikte K6 ile hangi derse nasıl çalışması gerektiği hususunda ve derste not tutarken fazla zaman ayırdığını dile getirmişti bu durumu düzeltmek adına, ders çalışma teknikleri anlatılarak not ay tekniği çalışılmıştır. K6'nın yapmış olduğu not tutma tekniğine göre hazırlanmış çalışması şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 4.34: K6 kodlu öğrenciye ait Not AY tekniği örneği

Not AY tekniği ile ders içinde aldığı notlar şekilde 4.34’ki gibi olan K6 “...artık ders içinde not tutarken anlatılanları kaçırmıyorum...” demiş ve bu teknik sayesinde daha pratik not aldığını ifade etmiştir. Ayrıca “...renkli kalemleri çok severim bundan sonrakileri renkli kalm kullanarak yapacağım daha eğlenceli olacak...” diyerek de bu şekilde çalışmanın kendisini eğlendirdiğini bu nedenle daha istekli ve severek çalıştığını dile getirmiştir.

Başka bir görüşmede K6 hafıza teknikleri hakkında bilgilendirilerek öğrendiklerini daha kalıcı hale getirmesi konusunda yardımcı olunmuştur. Bu amaçla şifreleme ve kısa zaman aralıklı tekrar etme şeklinde çalışması önerilmiştir. Bu hususta K6 “...bugün yazılıya çalışıyorum yarın sınav zamanı bazılarını hatırlamakta çok zorlanıyorum...” demiş ve daha kolay hatırlaması için düzenli olmaya ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. K6 “...biraz fazla dağınık yaşarım bu nedenle de birçok şeyi nereye koyduğumu hatırlamakta da zorlanırım...” demiştir. Buna göre dağınıklığı en aza indirmesi ve çalışmalarında da bir düzen sağlaması açısından cesaretlendirilerek daha düzenli olması desteklenmiştir.

Araştırmaya katılan K6 ile zaman çizgisi çalışması yapılarak kendisine somut bir hedef belirlemesi amaçlanarak bu hedefe ulaşması için yapılacakları belirlemesi

hedeflenmiştir. K6 “...bu çalışma ile şunu gördüm kendime hedef belirleyince çalışmam ve gayretim de ona göre oluyor....” diyerek bu çalışmada kendisine bir hedef belirlemesinin motivasyonuna olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca K6 “...artık yazın bile neler yapacağım konusunda fikrim var. Önceden bütün yaz boş vakit geçirdiğimi gördüm bu yaz daha farklı olmalı benim için...” demiş ve zaman çizgisi çalışması ile hedefine ulaşmak için yapması gereken adımları planlaması gerektiğinin bilincine vardığını ifade etmiştir. K6 “Bu çalışma ile olumsuz düşüncelerimden ve beni sınırlayan düşüncelerden kurtularak daha hızlı sonuca ulaşabileceğimi gördüm...” demiş ve bu çalışma sayesinde kendisini olumsuz yönde etkileyen bir takım düşüncelerin farkına vardığını ve bunların kendisine engel olmaması gerektiğine ve bunlardan sıyrılarak hedefine daha hızlı varabileceği kanaatine varmış olduğunu ifade etmiştir.

K6 ile yapılan boş sandalye tekniği yardımıyla soyut düşüncelerinin somut adımlara dönüştürmesi amaçlanmıştır. K6 “...istesem her şeyi yapabilirim, zaten ailemde istediğimde yapamayacağım hiçbir şey olmadığını söyler ama nereden başlayacağımı genelde bilemem...” diyerek kendi ile ilgili kendisinin ve çevresinin somut olarak iyi düşüncelerinin olduğunu fakat somut olarak hangi adımları atması gerektiğini bilemediğini ifade etmiştir. Bu teknik ile kendisi ile içsel olarak konuşup temas kurması sağlanarak atacağı adımları belirlemesi sağlanmıştır.

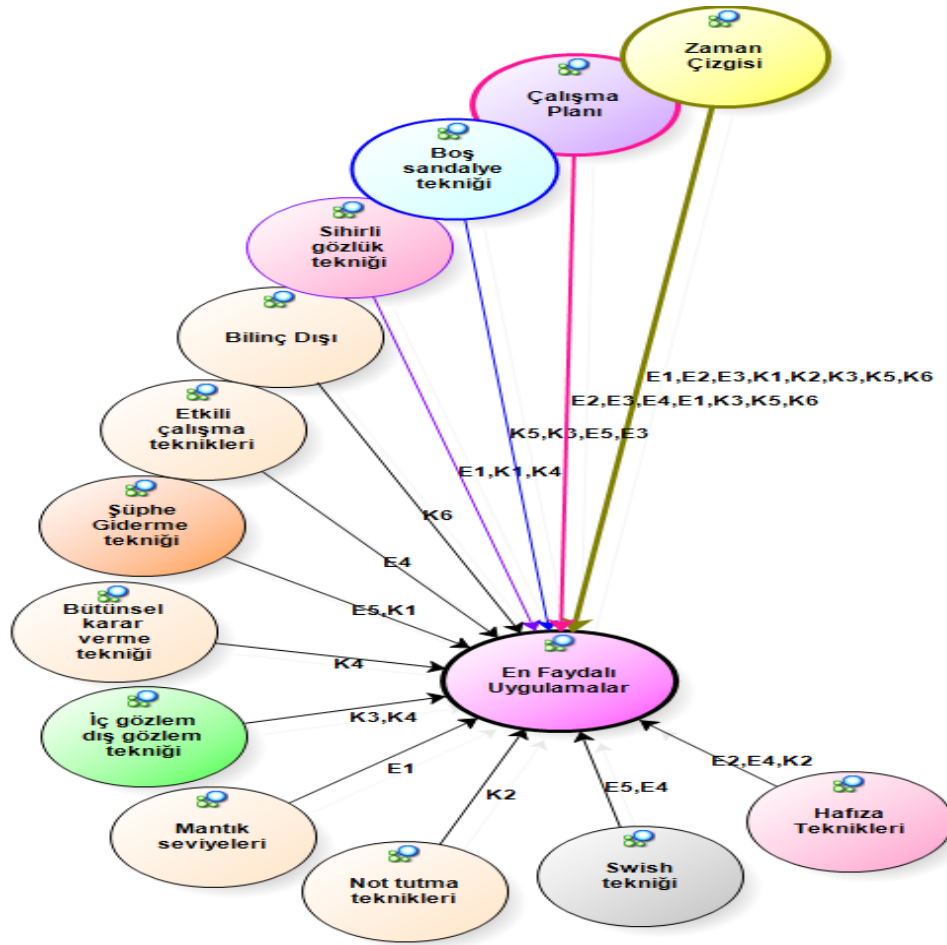
K6 ile başka bir koçluk görüşmesinde çalışılan sihirli gözlük tekniği ile somut adımları yerine getirmesi sürecinde ve hedefine ulaşması aşamasında sahip olması gereken ve onu ileri taşıyacak içsel kaynakların neler olduğu ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu konuda K6 “...bana en çok lazım olan beni sürekli gazlayacak destekçilerimin olması çünkü ben çabuk sıkılan biriyim bunun için doğru bir şeyler yapıyorsam sürekli desteklenmek istiyorum...” demiş ve bu süreçte kendisine en çok gerekenin motivasyon anlamında destek olacak birilerinin olan ihtiyacını dile getirmiştir. Ayrıca “...mesela burada yaptığımız çalışmalar ve sizin beni takip edip sürekli iletişimde olmamız ve istediğim zaman danışabileceğim birinin olduğunu hissetmem benim için mükemmel bir şans oldu...” diyerek yapılan görüşmeler sayesinde kendisini desteklenmiş hissettiğini ve bunun motivasyonuna ve kendine olan inancına da olumlu etki ettiğini ifade etmiştir.

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada öğrencilerden görüşme yoluyla elde edilen nitel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular öğrenci koçluğu uygulamalarına ilişkin bulgulardır.

4.8.1. Faydalı Görülen Koçluk Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, öğrenci koçluğu uygulamalarından faydalı bulunanlara ilişkin bulgular temalara ayrılarak Şekil 4.35’da gösterilmiştir.



Şekil 4.35: Koçluk uygulamalarından en faydalı bulunan uygulamalar

Şekil 4.35 incelendiğinde koçluk uygulamalarında öğrencilerin görüşlerine göre yararlı buldukları uygulamalar sırasıyla “zaman çizgisi çalışması” (8), “çalışma planı” (7), “boş sandalye tekniği” (4), “hafıza teknikleri” (3), “sihirli gözlük tekniği” (3), “iç gözlem- dış gözlem tekniği” (2), “swish tekniği”(2), “not tutma teknikleri” (1),”etkili çalışma teknikleri” (1), “mantık seviyeleri” (1) ve “bütünsel karar verme tekniği” (1) şeklinde olduğu

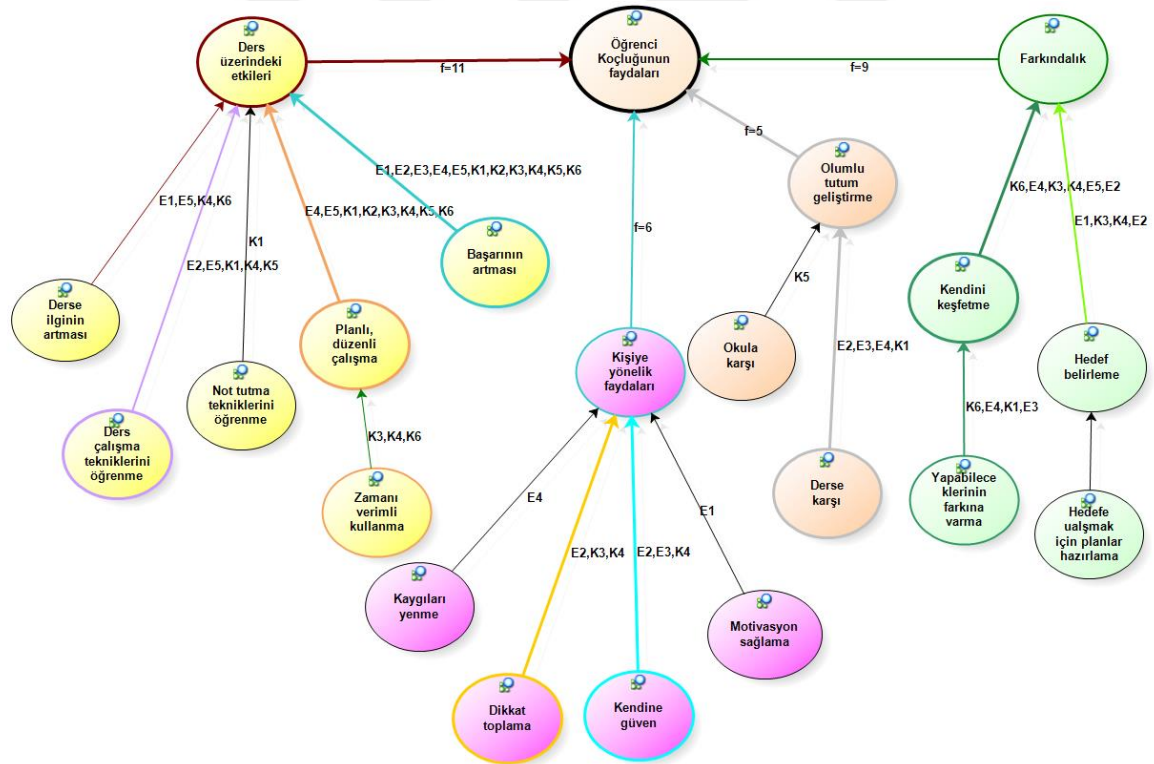
dile getirilmiştir. Bu uygulamalar hakkında E1'in "*zaman çizgisi çalışması, sihirli gözlük, mantık seviyeleri ve ders çalışma planı*" şeklinde cevap vermiştir. Bu çalışmalardan zaman çizgisi çalışması sayesinde öğrencinin hedefine ulaşmasına teşvik etmesi ve sihirli gözlük çalışmasıyla da bunun için neye ihtiyaç duyduğunun farkına varmasına olanak sağlamasından dolayı E1 için katkı sağladığı söylenebilir. E2'nin "*Ders programı planlamak, zaman çizgisi ve hafıza teknikleri çalışmaları sayesinde daha iyi öğreniyorum.*" demesi çalışmalardan en çok zaman çizgisi çalışmasının ve ders planının kendisine katkı sağladığı sonucuna varılabilir. Bunun nedeni bu çalışmaların yapılacak eylemlerin somutlaştırılmasına olanak sağlamasından ve böylece daha kolay hayata geçirildiğinden olduğu söylenebilir. E3 "*..zaman çizgisi, sihirli gözlük, boş sandalye ve en çokta ders planı yapmak.*" demesi çalışmaların içinden bu uygulamaların kendisine olumlu yönde katkı sağladığını bunların içinden de en çok ders planı yapma çalışmasının kendisi için etkili olduğunu belirtmiştir. E4 "*...etkili çalışma yöntemleri, swish, hafıza teknikleri baya işe yarıyor bunlar sayesinde daha olumlu düşünüp hızlı öğrenebildim.*" diyerek yapılan uygulamalar sayesinde düşüncesinde olumlu yönde gelişim ve öğrenme sürecine de olumlu yönde katkılar sağladığını ifade etmiştir. E5 "*...en çok swish, şüphe giderme ve boş sandalye teknikleri faydalı idi, bana çok şeyler öğretti...*" demiş ve bahsettiği uygulamalar ile kendisine olumlu faydalar sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerden K1 "*...yapılan çalışmalardan isimlerini tam hatırlamıyorum ama zaman çizgisi, sihirli gözlük, şüphe giderme teknikleri bana katkıları oldu...*" diyerek cevaplamıştır. sorusuna K2 "*Zaman çizgisi çalışması, hafıza teknikleri*" demiştir. "*...hafıza teknikleri ve not tutma teknikleri diğer derslerde de işime yaradı...*" diyerek bu durumu desteklemiştir. K3 "*Boş sandalye, zaman çizgisi ve ders çalışma planı çalışmalarını çok faydalı buldum, özellikle boş sandalye tekniği olan iç gözlem dış gözlem tekniği ile kendime iç gözlem ile bakarak kendim hakkında daha önce hissetmediğim hisler duymama ve iç gözlem ile bakarak da kendimde daha önce deneyimlediğim duygularımın bende ki etkilerini gözlemleme me olanak sağladı.*" demiş ve yapılan görüşmelerde uygulanan tekniklerin kendisine çeşitli yönlerden fayda sağladığını belirtmiştir. K4 "*İç gözlem dış gözlem tekniği, sihirli gözlük ve bütünsel karar verme teknikleri kendi duygularımı kontrol etmem de ve farkına varmamda yardım etti. Artık daha bilinçli olduğumu düşünüyorum...*" diyerek yapılan uygulamalar sayesinde sahip olduğu içsel kaynakların ve duygularının daha çok farkında olarak daha doğru kararlar alabildiğini ifade

etmiştir. K5 “ders çalışma programı yapmak, ve zaman çizgisi çalışması ile boş sandalye tekniği çok öğretici oldu ve eğlenceliydi...” diyerek yapılan çalışmalardan olumlu katkılar edindiğini ve bu çalışmalar sırasında eğlendiğini ifade etmiştir. Ayrıca K6 “...bilinç dışımla ilgili öğrendiklerim çok hoşuma gitti, bilinç dışı açma çalışmaları yapmak bana huzur vermişti... Ayrıca zaman çizgisi çalışması, boş sandalye çalışması da kendim hakkında daha çok bilgi sahibi olmama yardım etti ve daha mantıklı düşünüp karar vermeyi öğretti...” diyerek yapılan uygulamalar sayesinde farkındalığının arttığını ve düşünme, karar alma süreçlerine de olumlu katkılar sağladığını dile getirmiştir.

4.8.2. Öğrenci Koçluğunun Faydalarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, öğrenci koçluğunun faydasına ilişkin bulgular temalara ayrılarak Şekil 4.36’da gösterilmiştir



Şekil 4.36: Öğrenci koçluğunun faydalarına ilişkin bulgular

Şekil 4.36 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre koçluk uygulamalarının faydaları arasında sıklık sırasına göre “ders üzerindeki etkileri” (11),

“farkındalık” (9), “kişiyeye yönelik faydaları” (6), ve “olumlu tutum geliştirme” (5) temaları dile getirilmiştir. Bu temalardan ders üzerindeki etkileri temasını “başarının artması” (11), “planlı/düzenli çalışma” (8), “ders çalışma tekniklerini öğrenme” (5), “derse ilginin artması” (4) ve “not tutma tekniklerini öğrenme” (1) alt temaları izlerken; “farkındalık” temasını “kendini keşfetme” (6) ve “hedef belirleme” (5) temaları izlemiştir. Bunların yanında “kişiyeye yönelik faydaları” temasını “dikkat toplama” (3), “kendine güven” (3), “motivasyon sağlama” (1) ve “kaygıları yenme” (1) temaları takip etmiştir. Ayrıca “olumlu tutum geliştirme” temasını “derse karşı”(4) ve “okula karşı” (1) alt temaları izlemiştir.

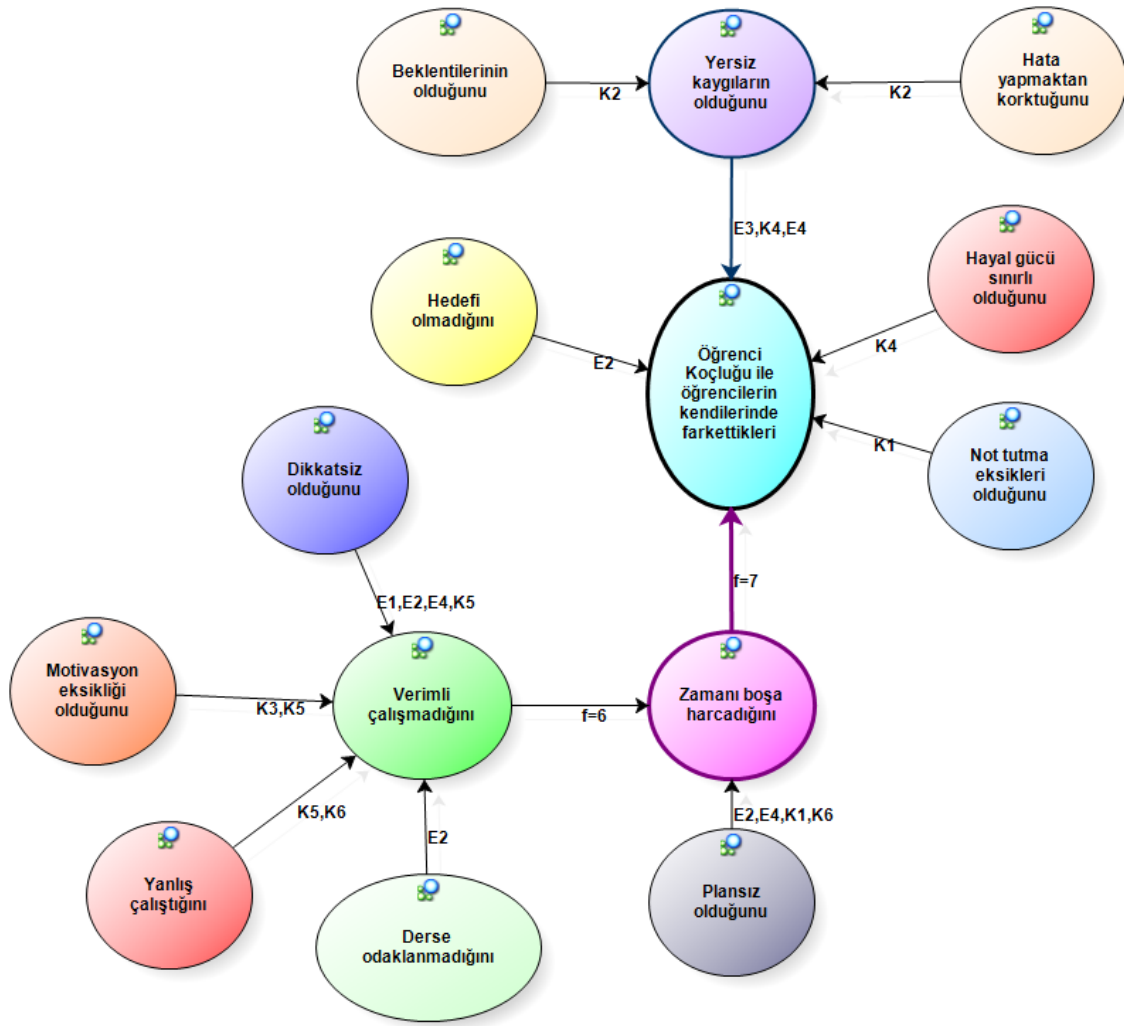
Elde edilen temalardan öğrenci koçluğu uygulamalarının ders üzerindeki etkisi temasına ilişkin olarak başarının artmasına planlı/düzenli çalışma, çalışma tekniklerini öğrenme, derse ilginin artması ve not tutma tekniklerini öğrenmeye katkılarının olduğunu dile getiren E1 “...motivasyonum gelişti ve kendime daha bilinçli hedef oluşturabiliyorum...” şeklinde cevap vermesi başlangıçta çalışılması planlanan öğrenci başarısı üzerine etki ettiği düşünülen motivasyon olumlu düşünme ve kendine inanma gibi yönlerine olumlu yönde etkilerinin olduğu görülmüştür. E2 “Dikkatimi toplamayı, kalıcı şekilde nasıl öğrenebileceğimi, kendime güvenmeyi, ders çalışma tekniklerini öğrenmemi ve en önemlisi düzenli çalışmayı başarmamı sağladı.” şeklinde ifadesi başlangıçta üzerinde çalışılması hedeflenen durumlar üzerinde yapılan çalışmaların olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. E3 “....bana özgüven oluşturmamda katkı dağladı. Dersi önceden dinlemek istemiyordum şimdi hem dinleyip hem de katılıyorum.” diyerek koçluk görüşmelerine başladığında ortaya konan bir olumsuz düşüncenin olumlu yönde geliştiği ve daha önce derslere katılmayan ve bildiği konularda dahi fikrini söyleyemeyen E3’ün bu durumu yendiğini ortaya koymaktadır. E4 “...planlı olarak çalışmayı ve faydalarını öğrendim. ...kaygılarım vardı onları yenmeyi öğrendim...” demiş ve yapılan görüşmelerin kaygı düzeyine ve çalışma düzenine olumlu yönde katkılarının olduğunu dile getirmiştir. E5 “...kendime ait bir planım oldu ve bu sayede her şey yerli yerinde oldu. Değişik çalışma yöntemleri öğrendim...” demiş ve yapılan görüşmelerin kendisine olumlu yönde fayda sağladığını ve yaptığı plan sayesinde de daha önceden dağınık ve plansız olan işlerinin yerli yerinde olduğunu ve bir düzene kavuştuğunu dile getirmiştir.

Ayrıca katılımcı kız öğrencilerden K1 “...düzenli ve planlı çalışmaya başladım. Not tutmayı öğrendim ve derslerime nasıl çalışmam gerektiğini kavradım...” demiş ve görüşmelerden önce fikir oluşturma basamağında ortaya konan, düzenli ders çalışmama,

etkili ders çalışma teknikleri ve plan yapamama gibi üzerinde çalışılan durumların sonuç olarak olumlu yönde geliştiği anlaşılmaktadır. K2 *“Daha sıkı ders çalışmama ve daha düzenli farkında olarak çalışmama yardımcı oldu ve hedefimi daha net görmemi sağladı.”* diyerek çalışmalarında artışa ve daha planlı şekilde çalışmasına katkı sağlandığını dile getirdiği görülmüştür. K3 *“...dersleri düzenleyerek planlı çalışmaya başladım ve zamanı faydalı kullanmayı öğrendim.”* diyerek koçluk görüşmelerinin kendisine en başta planlı olma yönünde katkı sağladığını belirtmiştir. K4 *“...bana çok faydası oldu daha önce çalıştığımı sanıyordum ama asıl şimdi daha planlı ve bilerek çalışıyorum...”* demiş ve uygulamaların kendisinin daha bilinçli ve planlı olmasına yardımcı olduğunu dile getirmiştir. K5 *“...yaptığımız çalışmalarla daha düzenli çalışmaya başladım, hedef belirledim ve bu hedefe ulaşmak için çalışma şeklini öğrendim...”* demiş ve koçluk görüşmelerinin kendisi için en başta hedefini netleştirmesine olanak sağladığını ve düzen içerisinde çalışmaya başlamasına destek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca K6 *“...kendime program yapmayı, daha düzenli olmayı, zamanı planlamayı öğrenmeme yardım etti bu nedenle bence okul hayatımda ve normal yaşamımda da bana olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum.”* diyerek yapılan görüşmeler ve uygulamalar sayesinde vaktini programlamayı öğrendiğini, dağınıklıklarından biraz daha uzaklaştığını ve bunun okuldaki ve normal zamanlardaki yaşantısına da olumlu yönde etki ettiğini dile getirmiştir.

4.8.3. Öğrenci Koçluğu Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, öğrenci koçluğu ile öğrencilerin kendilerinde yeni keşfettikleri veya farkına vardıkları durumlara ilişkin bulgular temalara ayrılarak Şekil 4.37’de gösterilmiştir



Şekil 4.37: Koçluk uygulamaları ile fark ettiklerine ilişkin bulgular

Şekil 4.37 incelendiğinde koçluk uygulamaları ile öğrencilerin kendilerinde fark ettikleri durumlara ilişkin öğrenci görüşlerinde “zamanı boşa harcadığını” (7), “yersiz kaygılarının olduğunu” (3), “hedefi olmadığı” (1), “not tutma eksiklikleri olduğunu” (1) ve “hayal gücü sınırlı olduğunu” (1) temaları öne çıkmaktadır. Bunlardan en çok tekrar eden “zamanı boşa harcadığını” fark ettikleri temasını “verimli çalışmadığını” (6), “plansız olduğunu” (2) fark ettikleri alt temaları takip etmiştir. Ayrıca “verimli çalışmadığını” fark etme temasını da “dikkatsiz olduğunu” (3), “motivasyon eksikliği olduğunu” (2), “yanlış çalıştığını” (2) ve “derse odaklanmadığını” (1) fark etme alt temaları takip etmiştir.

Elde edilen bu temalara ilişkin olarak öğrencilerden E1’in “...yeteri kadar çalışmadığımı, verimli ders çalışmadığımı ve dikkatsiz olduğumu fark ettim...” diyerek cevaplama yapılan görüşmelerde öğrencinin kendi ile çok yönlü farkındalık oluşturmaya

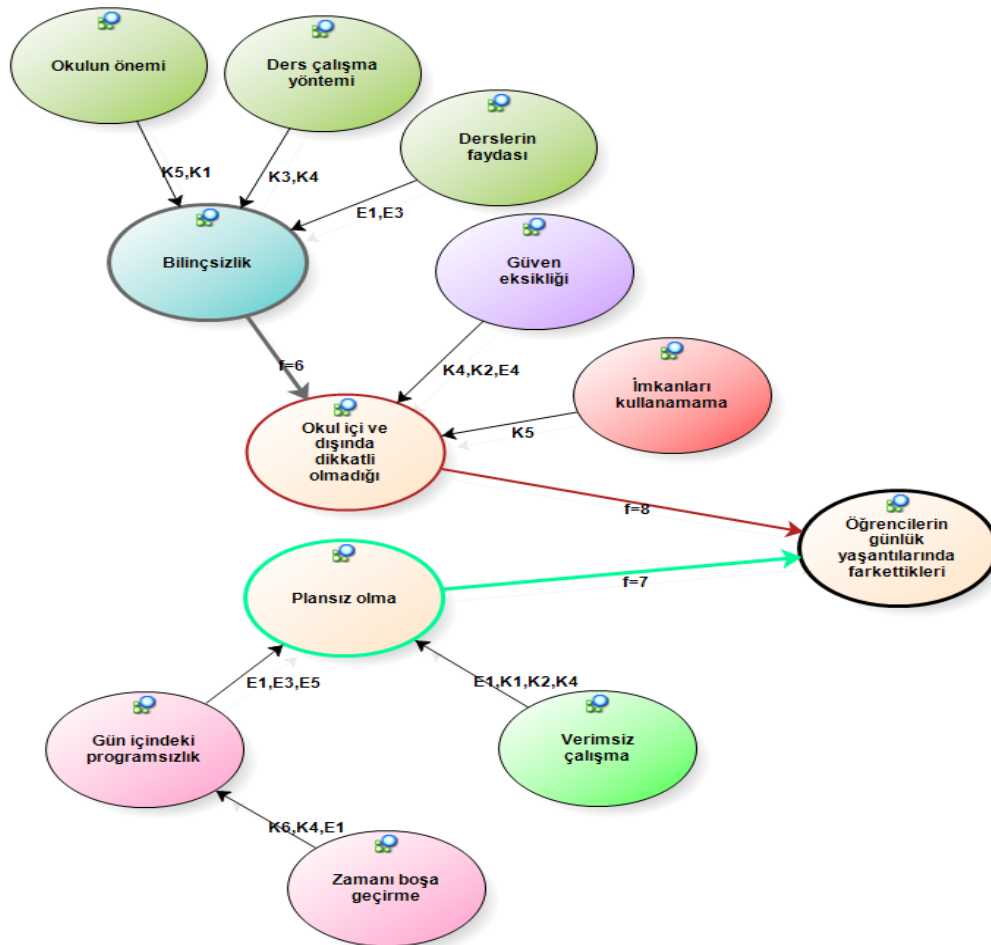
katkıda bulunduğunu göstermektedir. E2'nin *"Plansız olduğumu, belirli bir hedefim olmadığını gördüm, yeteri kadar dikkatli olmadığımı, sınıf içinde de dikkatimi derse vermediğimi gördüm"* şeklinde ifadesine göre öğrenci koçluğu çalışmalarında eylem adımlarının bu problemlere yönelik olmasının öğrencinin kendisinde bu problemlerin bilinç dışı düzeye getirilerek farkındalık oluşturduğu görülmektedir. E3'ün *"...bazı yersiz kaygılarımın olduğunun farkına varma mı sağladı. Yapmam gerekenlere yeteri kadar vakit ayırmadığımı fark ettim..."* demiş ve kaygılarının aslında yersiz olduğunun farkına vardığını ve bu kaygılarından kurtulmanın düzenli bir yaşam şekliyle aşıldığını dile getirmiştir. E4 *"...yeteri kadar dikkatli olmadığımından bazı şeyleri kaçırdığımı fark ettim...plansız olmanın beni yavaşlattığını fark ettim..."* diyerek genel olarak dikkatsizliğinin ve plansız olmasının farkına varmasına ve bunlara dikkat etmesine yardımcı olduğunu dile getirmiştir. E5 *"...ben bu kadar zamanı boşa harcadığımı bilmiyordum aslında yapacak bir şeyler düşündüğümde 24 saati dolduracak şeyler bulamadığımı gördüm planlı olmak ve zamanı verimli kullanmak çok iyi oldu..."* demiş ve kendisinin de araştırmaya katılan diğer öğrencilerin çoğunda da olduğu gibi zamanı etkili kullanmama ve bunun sonucu olarak daha az başarılı olduğunu fark etmiştir.

Ayrıca kız öğrencilerden K1 *"...aslında çoğu zaman plansız olduğumu, okul sonrasında zamanı boşa harcadığımı ve not tutarken doğru şekilde nasıl yapacağımı bilmediğimi fark ettim."* demiş ve yapılan çalışmalarla belirttiği bu durumlar üzerine olumlu yönde etki ettiğini dile getirmiştir. K2 *"...kendime güvensen de fazla ailemin beklentilerimin olması ve hata yapmaktan korkmanın beni gerdiğini gördüm..."* demiş ve fazla mükemmeliyetçi olmanın kendisine bir yarar sağlamasından çok sorun yaşamasına neden olduğunun farkına varması sağlanmıştır. K3 *"...aslında yeterince çalışsam daha iyi olabileceğimi fark ettim ve ders çalışma isteğim fazlalaştı. Çok çalışmam gerektiğini gördüm."* diyerek kendisi hakkında yeteri kadar çalışmadığı kanısına vardığını dile getirmiş, yapılan görüşmelerle motivasyon ve ders çalışma isteğinde artış olduğunu belirtmiştir. K4 *"...hayal gücümü geliştirmeme yardımcı oldu özellikle bilinçdışı çalışmalarla hayal gücümün daha da açıldığını fark ettim."* diyerek kendi hayal gücünde meydana gelen gelişimden bahsetmiş ve yapılan uygulamalardan memnun kaldığını ifade etmiştir. K5 *"...çalışırken yaptığım hatalar olduğunu fark etmemi sağladı, ama artık bunları yapmıyorum...bunun dışında daha önemlisi çalışınca başarabileceğimi gördüm..."* demiş ve kendine güven duygusu geliştirmesine ve inandığında başarabildiğini fark etmesine olana

sağladığını, yaptığı hatalar olduğunu ve bunları düzeltmek için neler yapması gerektiğini öğrenmesine yardım ettiğini belirtmiştir. K6 “...yanlış şekilde derslere çalıştığımı fark ettim yani zamanımın çoğunu ders çalışmaya ayırırsam da yanlış uygulamalarım yüzünden çok yorulduğumu ve hemen sıkıldığımı fark ettim...” diyerek kendi ile alakalı olarak yaptığı yanlış çalışmalar nedeniyle vaktinin çoğunu boşa geçirdiğini bu nedenle de hem sıkıldığını hem yorulduğunu fark ettiğini ifade etmiş ve yapılan çalışmalarla bunu bertaraf etmenin mümkün olduğunu fark ettiğini söylemiştir.

4.8.4. Öğrenci Koçluğu Uygulamalarının Öğrencilerin Günlük Yaşantıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, öğrenci koçluğunun günlük yaşantıları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular temalara ayrılarak Şekil 4.38’de gösterilmiştir



Şekil 4.38: Koçluk uygulamaları ile yaşantılarında fark ettiklerine ilişkin bulgular

Şekil 4.38 incelendiğinde koçluk uygulamalarında öğrencilerin günlük yaşantılarında neleri fark ettiğine dair görüşlerine göre “okul içi ve dışında dikkatli olmadığı” (8) ve “plansız olma” (7) temaları karşımıza çıkmaktadır. Bu temalardan “okul içi ve dışında dikkatli olmadığı” temasını “güven eksikliği” (3), “bilinçsizlik” ve “imkanları kullanmama” alt temaları oluşturmuştur. Yine bu alt temalardan “bilinçsizlik” alt temasını da “okulun önemi” (2), “ders çalışma yöntemi” (2) ve “derslerin faydası” (1) alt temaları takip etmektedir. Ayrıca “plansız olma” temasını da “verimsiz çalışma” (3), “gün içindeki programsızlık” (3) alt temaları takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden E1 “...yeteri kadar çalışmam için planlı olmam gerektiğini ve çalıştığım derslerden daha yüksek aldığımı gördüm...planlı olmak kendime de daha fazla vakit ayırmama olanak sağladı...” şeklinde yanıtılaması öğrenci koçluğu çalışmalarında öğrencinin yaşantısına da olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. E2 “*Belli bir planım olmadığından boşa çok vakit kaybettiğimi fark ettim.*” şeklinde yanıtılaması yapılan görüşmelerde öğrenci koçluk çalışmalarının öğrencinin sadece ders başarılarına değil yaşantısında da olumlu etkiler meydana getirdiği görülmektedir. E3 “...hiçbir derse çalışmadığım için çok boş zaman harcadığımı, daha planlı olduğumda kendime daha fazla zaman ayırabildiğimi gördüm.” diye yanıtılaması öğrenci koçluğu çalışmalarının öğrencinin ders durumlarına katkılarının yanında kendisinin sosyal yaşantısına da olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. E4 “...eğer kararlı olursam yapamayacağım iş olmadığını ve kendime güvenden sonra gerisinin kendiliğinden geldiğini, böyle daha kolay olduğunu gördüm...” demiş aslında kararlı olması gerektiğinin ve kendine güvenmesi durumunda daha başarılı olacağının farkına vardığını dile getirmiştir. E5 “...bir problem çıkmadığı için yapmam gerekenleri zamanında yapmadığımı fark ettim...” diyerek kendine göre ciddi bir problem yaşamadığında yapması gereken işlerini zamanında yapmadığını veya geciktirdiğini ifade etmiştir.

Yine araştırmaya katılan kız öğrencilerden K1 “...amaçlarıma ulaşmam için daha fazla çalışmam gerektiğini fark ettim, ve artık neler yapmam gerektiğini daha iyi biliyorum.” demiş ve kendisine bir hedef belirlemenin ve bunun için neler yapması gerektiği hususunda daha net fikirlere sahip olduğunu dile getirmiştir. K2 “...bazen bir şeye gereksiz yere önem verdiğimi bunun beni yorduğunu far ettim...” demiştir. K3 “...çok dağınık yaşadığımı gördüm, bu yüzden de çok geç yattığımı fark ettim. Ama bunları yoluna koymaya başladığımı da gördüm.” diyerek kendi yaşantısı ile alakalı gereğinden fazla dağınık olduğunu ve bu

durumu düzeltmek için elinden geleni yaptığını belirtmiştir. K4 “...çok çalışkan olmadığımı daha çok çalışmam gerektiğini gördüm.” demiştir. K5 “...aslında istersem imkanlarımın olduğunu ve bu imkanları bilinçli kullandığımda her şeyin daha kolay olabileceğini gördüm...” demiş ve içsel potansiyelini fark etmesinin yanında sahip olduğu imkanları daha verimli kullanmanın mümkün olduğunu fark etmesini olanak sağladığını dile getirmiştir. K6 ise “...ne kadar dağınık olduğumu, plansız kafama göre davrandığımı ve yapmam gerekenleri zamanında yapmadığımı fark ettim. Ama yaptığımız zaman çizgisi gibi çalışmalar sayesinde yapılacakların planlanıp küçük adımlar şeklinde sıralanmasının işleri kolaylaştırdığını gördüm.” demiş ve koçluk çalışmaları sayesinde kendi yaşantısı yönüyle daha planlı daha düzenli ve işleri kolaylaştırmanın mümkün olduğunu öğrendiğini ifade etmiştir.

4.8.5. Öğrenci Koçluğu Uygulamalarının Ders Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere koçluk uygulamalarının ders başarılarına katkılarının neler olduğu sorulmuş ve şu şekilde yanıtlar alınmıştır;

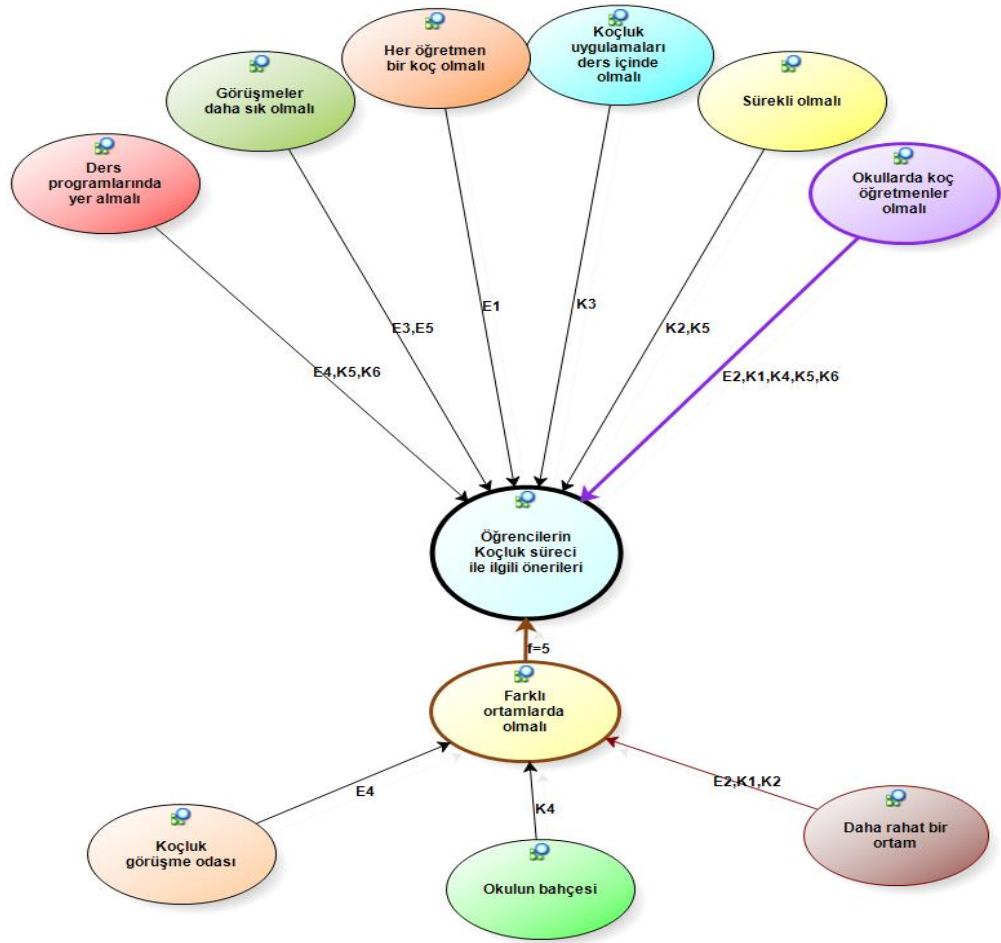
E1 “...derslere olan ilgim arttı...aslında sayısal derslerle beraber sözel derslere olan ilgimi fark ettim...” diyerek E1 koçluk görüşmelerinin ders başarılarına çok yönlü katkı sağladığını dile getirmiştir. E2’nin “Artık diğer derslere karşı daha olumlu düşündüğümünden daha başarılı olduğumu gördüm.” demesi de koçluk çalışmalarının ders başarılarına çok yönlü katkılarda bulunduğunu göstermektedir. E3 “ ...planlı olmayı öğrendim böyle olunca önceleri zor gelen dersleri çalışmanın aslında zor olmadığını gördüm.” diye cevap vermesi çalışmaların E3 için kaygılandığı ve zorlandığı dersleri çalışmaya teşvik etmesi açısından olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. E4 “...aslında derse karşı olumsuz düşüncelerimin olduğunu gördüm ve düzenli çalıştıkça bu olumsuz düşüncem de değişti ve derste daha çok eğlenmeye başladım.” diye cevap vererek derslere karşı olumlu tutum geliştirmekte, koçluk görüşmelerinin fayda sağladığını belirtmiştir. E5 “...ders çalışma teknikleri ve not tutma tekniklerini uygulamam sayesinde derslere daha ilgiliyim daha geç sıkılıyorum çünkü artık bende dersle ilgileniyorum, not alıyorum...” demiş ve koçluk görüşmeleri ve yapılan çalışmalar sayesinde derslerdeki başarısına ve derslere karşı motivasyon geliştirmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Yine araştırmaya katılan kız öğrencilerden K1 “...notlarım yükseldi, dersleri daha çok sevmeye başladım daha ne olsun...” demiş ve derslerden daha yüksek not almanın

kendisi için yeterli olduğunu ve bunun kendisinin derslere karşı olumlu yönde tutum geliştirmesine yardımcı olduğunu dile getirmiştir. K2 “ *...bazı derslere nasıl çalışsam daha etkili olacağımın farkına varmama neden oldu.*” diyerek çalışma teknikleri ve not tutma teknikleri üzerine çalışmanın kendisinde başarı üzerine olumlu etkiler oluşturduğunu dile getirmiştir. K3 “ *...yaşantımda olduğu gibi daha düzenli ders çalışmaya başladım, derslerin hepsine aynı şekilde değil de farklı şekillerde çalışmam durumunda daha faydalı olacağımı gördüm. Ayrıca bu zamana kadar hiç çalışmadığım kadar çalıştım.*” demiş ve çalışma performansında artış olduğunu ve çalışma tekniklerini öğrendiğini dile getirmiştir. K4 de “ *...planlı olarak daha çok ders çalışmamı sağladı, böyle olunca derslerden de sıkılmamaya başladım.*” demiş ve başta derslere karşı olan olumsuz tutumunun olumlu yönde değiştiğini dile getirmiştir. K5 “ *...okulun gözümdeki olumsuz yanlarını bir tarafa bırakmayı böylece okulu ve dersleri daha çok sevmemi sağladı. Artık okula daha isteyerek geliyorum zaten arkadaşlarımı ve sınıfımı seviyordum artık daha çok seviyorum...*” demiş ve derslerdeki başarısına ek olarak okula karşı olumlu tutum edinmesi açısından da faydalarının olduğu görülmüştür. K6 ise “ *...sıkılmadan bu kadar çalışabileceğim hiç düşünmezdim...nasıl çalışmam gerektiğini ve nelere dikkat etmem gerektiğini fark ettim...*” demiş ve görüşmeler sayesinde ders çalışırken daha bilinçli olduğunu ve bunun çalışma sırasındaki motivasyonuna etkileri olduğunu dile getirmiştir.

4.8.6. Öğrenci Koçluk Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinden, yapılan koçluk uygulamalarına ek olarak neler yapılabileceği konusunda görüş alınmıştır. Bu görüşler Şekil 4.39’da gösterilmiştir.



Şekil 4.39: Koçluk süreci ile ilgili beklentilere ilişkin bulgular

Şekil 4.39 incelendiğinde yapılan koçluk uygulamaları hakkında öğrencilerin farklı olarak beklentilerine dair “okullarda koç öğretmenler olmalı” (5), “farklı ortamda olmalı” (5), “ders programında yer almalı” (3), “görüşmeler daha sık olmalı” (2), benzer şekilde “sürekli olmalı” (2), “koçluk uygulamaları ders içinde olmalı” (1) ve “her öğretmen bir koç olmalı” (1) temaları takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden E1 “...koç öğretmeni okulda sürekli olmalıdır...” şeklinde yanıt vermesi görüşmelerin sürekli olmasının uzun sürede daha çok katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır. E2 “Bence yapılanlar yeterlidir. Fakat görüşmeler daha farklı yerlerde olabilir. Zaten sürekli okuldayız...” şeklinde cevap vermesi yapılan uygulamalardan memnun kalındığının, kendisine yarar sağladığını, fakat zaten okulda çok uzun süre kalındığından ortam değişikliği yapmanın daha faydalı olabileceğini göstermektedir. E3 “...daha uzun görüşme süresi ve daha sık aralıkta görüşmeler olmalı bence.” diye cevap vererek daha sık ve daha uzun görüşmelerin kendisi için daha iyi

olacağını ve bu çalışmalardan daha çok faydalanmış olacağını dile getirmiştir. E4 “Öğrenci koçluğu görüşmelerinde farklı olarak neler yapılmalıdır?” sorusuna “...*daha konforlu, daha sessiz ve daha rahat ortamda olması daha iyi olabilirdi...*” diyerek okulun imkanlarında gerçekleştirilen görüşmelerin daha sessiz ortamlarda olması gerektiğini dile getirmiştir. E5 “...*bence daha sık yapmalıyız. Daha güzel olur...*” demiş ve yapılan çalışmaları faydalı bulduğu için daha sık yapılma imkanı olursa kendisi için daha iyi olacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

Ayrıca araştırmaya katılan kız öğrencilerden K1 “...*yaptıklarımız yeterli sanırım aklıma bir şey gelmiyor ama dışarıda yapsak daha iyi olabilirdi mesela...*” demiş ve genel olarak yapılan koçluk görüşmelerinden memnun kaldığını ek olarak görüşmelerin okul dışında da yapılabilmesinin güzel olacağı düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. K2 “...*bence daha uzun süre olmalı çünkü normal ders süresi çabuk geçmiyor ama bu görüşmeler bir ders saati hemen bitiyor...*” diyerek genel olarak yapılan çalışmaların faydalı olduğunu dile getirirken mümkün olsa ve daha uzun süre görüşülse daha etkili olacağını ifade etmiştir. “...*çünkü burada yaptığımız uygulamalar oyun gibi ve birebir olması bana kendimi özel hissettirdi bu da ayrıca motive olmamı sağladı...*” demiş ve görüşmelerin birebir olmasının da kendisinde olumlu sonuçlar meydana getirdiği sonucuna varılmıştır. K3 “...*koçluk uygulamaları ders içinde de oyunlar şeklinde yapılmalı bence. Ayrıca okul dışında daha eğlenceli ve renkli ortamlarda olmasını isterdim.*” diyerek uygulama gereği ders dışında yapılan koçluk görüşmelerinde uygulanan tekniklerin ders içinde oyun veya etkinlik şeklinde tasarlanıp uygulanabilmesinin söz konusu olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca okulun içinde yapılan görüşmelerin kendisini daha iyi hissetmesini sağlayacak daha renkli ortamlarda olmasının uygulamaların etkinliğini artırmaya yardımcı olacağını dile getirmiştir. K4 “*Bence yeterli. Ama okul dışında olması daha faydalı olacaktır.*” demiş ve çalışmalardan genel olarak memnun kaldığını ve yeterli bulduğunu belirtirken görüşmelerin okul dışında yapılmasının daha yararlı olacağını düşündüğünü dile getirmiştir. K5 “...*bu çalışmalar çok güzel ama ben daha yeni alışmıştım ve bitti...bu nedenle üzüldüm aslında imkan olsa da devam edebilse...*” demiş ve uygulamaların ilerleyen zamanlarda da devam etmesini dilediğini ifade etmiştir. K6 ise “...*bu kadarı bile çok farklıydı bence her görüşme zamanını merakla bekledim keşke okulun ders programında da olsa böyle oyun oynar gibi çok eğlendim...*” diyerek yapılan çalışmaları yeterli bulduğunu ve bu uygulamaların okulda

devamlı yapılmasını istediğini, kendisinin çok eğlenerek ve isteyerek katıldığını ifade etmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu bölümde, nicel ve nitel bulgulara göre, öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin derse tutumuna ve akademik başarılarına etkisine ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.2. Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulgularına yönelik sonuçlar araştırmadaki deneysel işlemler ile ilgilidir. Bu nedenle, araştırmanın deneysel süreci olan öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı deneysel süreçte ortaya konan sonuçlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile fen bilimleri ders kitabına dayalı olarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerine ait öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla puan ortalamaları karşılaştırıldığında ders başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile fen bilimleri kitabına dayalı ders işlenen kontrol grubu öğrencilerine ait sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla puan ortalamaları karşılaştırıldığında ders başarıları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bununla beraber kontrol grubuna ait öntest puan ortalamaları ve sontest puan ortalamaları incelendiğinde fen bilimleri dersi kitabına

dayalı olarak işlenen planın ders başarılarına yönelik olumlu yönde artış geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla puan ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark görülmezken, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Bu farkın nedeninin kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan ders içi etkinlikler ve öğrenci koçluğu uygulamalarındaki ders çalışma teknikleri olduğu söylenebilir. Demirel ve arkadaşları (2004)'nın yaptığı çalışma, Türkiye'de kuantum öğrenme yaklaşımının 5.sınıf öğrencilerinin ders başarılarına etkisine ilişkin istatistiksel olarak bir fark oluşmasına olanak sağladığını göstermiştir. Ayrıca Kalçık (2018, 11)'a göre öğrenci koçları öğrencilere ders çalışma teknikleri hakkında yardımcı olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumlarına yönelik öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla puan ortalamaları karşılaştırıldığında derse karşı tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum iki sınıfa ait öntest puanlarının birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle deneysel sürece başlanmadan önce deney ve kontrol grubunda uygulanan öğretme yaklaşımının öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde etkilerinin benzer olduğu söylenebilir. Fakat deney grubu öğrencilerinin tutum öntest puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre biraz daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumlarına yönelik sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla puan ortalamaları karşılaştırıldığında tutum sontest puanlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Fakat deney grubu öğrencilerinin tutum öntest puanlarının deney grubu öğrencilerinin öntest puanlarından düşük olması, deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarının artmış olmasına rağmen kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamaları ile deney grubu öğrencilerinin sontest

puan ortalamaları arasında fark olmamasına neden olmuştur. Tezel (2015, 5)'e göre öğrenci koçları uyguladıkları tekniklerle öğrencilerin öz güvenlerinin artmasına yardım etmektedir. Yine Kalçık (2018, 10)'a göre de öğrenci koçluğu öğrencilerin sağlıklı, dengeli ve özgüvenli bireyler olmasına destek verir. Böyle olunca öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmiş olması ve derse katılımının artmasını da beklemek mümkün olmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumuna yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak fark görülmemiştir. Fakat sontest puanlarının pozitif sıralar lehine olması, öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile maddenin yapısı ve özellikleri öğretiminin öğrencilerin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutundaki bulgulara yönelik sonuçlar, koçluk görüşmeleri ve bu görüşmelerde elde edilen doküman analizlerinde elde edilen bulgulardan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen nitel bulgular yedinci alt problemi analiz etmeye ilişkindir. Yedinci ve sekizinci alt problemde öğrencilerin öğrenci koçluğu uygulamaları hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda yedinci ve sekizinci alt probleme dayalı bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin faydalı görülen öğrenci koçluğunun uygulamalarıyla ilgili olarak kendilerine en çok fayda sağladığını düşündükleri uygulamaların ders çalışma planı, çalışma teknikleri ve zaman çizgisi çalışması olduğu görülmüştür. Tezel (2015, 5)'e göre öğrenci koçları, öğrencilerin ders çalışma tekniklerini öğrenmesini sağlayarak zamanı düzenli kullanarak bir programa göre işlerini yürütmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin hangi derse nasıl çalışması, hangi teknikleri kullanmasını bilmemesi, verimli ders çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Yörük, 2007, 35).

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öğrenci koçluğunun faydasına ilişkin görüşlerine dayalı olarak, öğrenci koçluğunun ders üzerindeki etkileri, farkındalık ve derse ve okula karşı olumlu tutum geliştirmede etkilerinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre şekillenen temaların hepsinin derse karşı tutum, akademik başarı ve kendi ile alakalı farkındalık oluşturma etrafında toplanması dikkat çekmektedir. Bunu sebebinin

öğrenci koçluğu görüşmelerinde üzerinde çalışılan konuları öğrencilerin belirlemesi ve bunu yaparken de eksik olduklarını düşündükleri bu yönlerini geliştirmeyi amaçladıklarından olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenci koçluğu uygulamalarında öğrencilerle yapılan çalışmalar her öğrencinin kendine ait eylem adımlarını içeren plan doğrultusunda yürütülmüştür. Bu şekilde bireye özgü tasarlanan plan ile sonuca daha hızlı ulaşılmış ve öğrencide meydana gelen aidiyet duygusu sayesinde de program sekteye uğratılmadan öğrencilerin maksimum istekle katılımı sağlanmıştır. Öğrenci görüşlerine göre kendileri hakkında farkındalık kazanmaları sayesinde derslerindeki başarılarının da okula karşı tutumunda kendiliğinden olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Böylece kendine güven, dikkat ve motivasyon geliştirerek kendini keşfettiklerini vurgulamışlardır. Dikkatin istemli bir şekilde içinde bulunulan anlık yaşantıya odaklanması bireyde meydana gelen farkındalıktır (Çatak, Ögel, 2010, 87).

Araştırma bulgularına göre, öğrenci koçluğu ile öğrencilerin kendilerinde yeni keşfettikleri veya farkına vardıkları durumlara ilişkin görüşlerine göre en çok zamanı boşa harcadıklarını ve yersiz kaygılarının olduklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin zamanı boşa harcamasının nedenlerini verimli çalışmadıklarına dayandırdıkları görülmüştür. Derse odaklanmama, yanlış çalışma ve motivasyon eksikliğinin verimli ders çalışmalarını engelleyen durumların başında geldiği görülmüştür. Verimli ders çalışma, öğrencinin sahip olduğu zamanı, hedefleri ve öncelikleri doğrultusunda program dahilinde kullanması olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2003, 129). Öğrenci görüşlerine göre koçluk uygulamalarında, verimli çalışma alışkanlıklarının olumlu yönde geliştiği ve bunun günlük hayatlarında da etkili olduğu dile getirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğrenci koçluğunun günlük yaşantıları üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerine göre koçluk uygulamaları sayesinde öğrencilerin okul içi ve dışında dikkatli olmadıklarını ve plansız olduklarını fark ettikleri görülmüştür. Özellikle derslerin faydası, ders çalışma yöntemleri ve okulun önemi hakkında eksik bilgilerinin olduğunu fark ederek koçluk uygulamaları sayesinde bunların etkilerini minimuma indirme imkanı bulduklarını vurgulamışlardır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilere koçluk uygulamalarının ders başarılarına katkılarının neler olduğuna ilişkin görüşlerine göre koçluk uygulamaları sayesinde öğrencilerin yaptıkları çalışma planı ile daha düzenli çalışmalarına katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca derse ve okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayarak daha

başarılı olduklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler arasında, okula ve bazı derslere karşı tutumlarında ki farklılıklar olduğu dikkate alınmalıdır (Akbaba, 2006, 349). Öğrencilerin bir derse yönelik tutumları, psikolojik bir obje veya duruma yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar, davranışlarına yön veren bir etki olarak öğrenci başarısında önemli bir rol oynamaktadır (Erden, 1995, 99).

Araştırma bulgularına göre, yapılan koçluk uygulamalarına ek olarak neler yapılabileceği konusunda öğrenci görüşlerine göre yapılan koçluk uygulamalarının genel olarak yeterli bulunduğu görülmektedir. Bunun yanısıra görüşmelerin farklı ortamlarda yapılmasının daha olumlu sonuçlar elde etmede etkili olacağı sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni ise okul ortamının özellikle oturakların konforlu olmayışı ve hareket alanının dar olması ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca okullarda koç öğretmenlerin olması gerektiği görüşünde olan öğrencilere göre öğrenci koçluğu uygulamalarının sürekli bir şekilde, ders programında da yer alması gerektiği düşünülmektedir. Buna ek olarak her öğretmenin koç öğretmen olması gerektiği düşünüldüğü görülmüştür.

5.2.1. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırılması

Araştırma yönteminin karma yöntem olması nedeniyle nicel ve nitel bulguların, bu bölümde karşılaştırılması gerekmektedir. Yöntem doğrultusunda, önce nicel veriler toplanmış ardından nitel bulgular toplanmıştır. Araştırmanın deseninde ise deneysel desen kullanılmasından dolayı nicel bulgulardan nitel bulguları yorumlamayı desteklemekte faydalanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada deney grubundan elde edilen nicel ve nitel bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırmada elde edilen nicel bulgulara göre öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı ders işlenen deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında fen bilimleri dersindeki başarılarında bir artış olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlemler sonunda sontest puanlarında artış gözlenmiş olması, kuantum öğrenme kapsamında yapılan etkinlikler ve öğrenci koçluğu kapsamında yapılan uygulamaların fen bilimleri dersindeki başarılarına olumlu yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda nitel bulgulara da bakıldığında, fen bilimleri dersinde öğrencilerin kendilerini daha başarılı buldukları görüşlerine rastlanmaktadır.

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı ders işlenen deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında fen bilimleri dersine

yönelik tutum puanlarının artış gösterdiği görülmüştür. Bu kapsamda nitel bulgulara bakıldığında öğrencilerin uygulamalar ve görüşmeler sonrasında derse ve hatta okula karşı olumsuz tutumlarının farkına vararak bunu olumlu yönde değiştirme gayretinde olduklarını ve bunu da belli oranda sağladıklarını dile getirdikleri görülmektedir.

Kontrol grubunda fen bilimleri ders kitabına dayalı daha çok bilgi aktarımına dayalı işlenen derslerin, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarını artırmada etkili olmadığı görüldüğünden, deney grubunda uygulanan etkinliklerin ve yapılan çalışmaların fen bilimleri dersi başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Genel anlamda deney grubundaki öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarının ve tutumlarının arttığına ilişkin nicel veriler nitel verileri desteklediği sonucuna ulaşılabilir.

5.3. Öneriler

Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının uygulandığı 7.sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin ders başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir;

Küresel manada, endüstri 4.0 kapsamında ve teknolojiye meydana gelen değişimler nedeniyle yetişmiş bireylere olan ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda bu manada bilinçli bireylerin yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda, fen bilimleri dersinde kuantum öğrenme gibi bireylerin çok yönlü düşünmesine olanak tanıyan yenilikçi öğretim yaklaşımlarına örgün eğitim içerisinde daha fazla önem verilebilir. Ayrıca koçluk uygulamaları gibi bireyin kendini tanımasına ve içsel kaynaklarını keşfetmesine olanak tanıyan yöntemler daha çok işe koşulabilir.

Fen bilimleri dersinde derse karşı tutumlarını geliştirmeye yönelik, öğretim sürecinde onları aktif olarak müdahil edecek etkinliklere daha fazla yer verilebilir. K4'ün “...*planlı olarak daha çok ders çalışmamı sağladı, böyle olunca derslerden de sıkılmamaya başladım.*” demiş olması bu fikri desteklemektedir. Böylece derslerde uygulanacak etkinlikler ile öğrenciler sadece gözlemci olmaktan çıkarılabilir.

Fen bilimleri dersinde uygulan yenilikçi yaklaşımlar fen bilimleri öğrenme alanları ile sınırlı kalmayıp diğer disiplinler dikkate alınarak diğer branş öğretimlerinde de uygulanmak yoluyla yardımlaşılma içerisinde olunabilir.

Öğrenci koçluğu hizmet içi eğitimlerle okullarda görev yapan tüm öğretmenlere öğretilerek ders içi etkinliklerini artırmada katkı sağlanarak öğrencilerin öğretmene ve derse tutumları olumlu yönde etkilenmesi sağlanabilir. E1'in "...koç öğretmeni okulda sürekli olmalıdır..." şeklinde yanıt vermesi bu görüşü desteklemektedir. Bu anlamda sürekli eğitim merkezleri kapsamında üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirilen programlarda da koçluk uygulamaları eğitimi verilerek mesleki donanım ve yeterliliklerine katkı sağlanabilir. Bununla birlikte üniversiteler ve okullarda koçluğun bir meslek dalı olarak kabul edildiği konusunda kamuoyu bilgilendirme seminerlerine yer verilebilir.

Bu çalışma nicel kısmında, öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerin öğrencilerin ders başarısı ve tutumuna etkisini belirlemeye yönelik nitel deneysel çalışma kapsamında uygulanan bir araştırmadır. Bu kapsamda daha büyük bir örneklem oluşturularak öğrencilerin koçluk uygulamaları hakkında görüşleri belirlemeye çalışılabilir.

Araştırmada öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve kontrol grubuna ek olarak sadece kuantum öğrenme yaklaşımının uygulanacağı ikinci bir deney grubu oluşturularak öğrenci koçluğu ve kuantum öğrenmenin etkilerini ayrı ayrı ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

Araştırma 8.sınıf öğrencilerinin liseye yerleşme sınavları dolayısıyla 7.sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu yönüyle, fen bilimleri kapsamında beşinci sınıf ve altıncı sınıfların da fen bilimleri dersine karşı tutumları ve koçluk uygulamaları hakkında görüşleri belirlenmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Yaşları gereği daha küçük öğrencilere uygulanması doğru olmadığından lise düzeyinde öğrencilerle koçluk çalışmaları ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Koçluk uygulamaları öğretmenler ile ilgili yönüyle önemlidir. Bu nedenle, fen bilimleri öğretmenlerinin de öğrenci koçluğu ve koçluğun uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Ay, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersinde kuantum öğrenme modelinin kullanılabilirliğine ilişkin uygulama örnekleri. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010)*, Elazığ, s.350-356
- Acat, M. B., & Ay Y. (2014). An investigation on the effect of quantum learning approach on primary school 7th grade students' science achievement, retention and attitude. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 5(2), 11-23.
- Açmaz, K. (2016). *Bireysel mükemmellik anahtarı NLP*. İstanbul: Olympia Yayınları.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyıldız, S. (2015). *Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerine etkisi*. Doktora Tezi: Fırat Üniversitesi
- Altıntaş, L., Alimoğlu, M.K. (2015). Koçluk nedir? Tıp eğitiminde uygulanabilir mi? *Bulletin of Thoracic Surgery/Toraks Cerrahisi Bülteni* 9.3
- Alder, H. (2005). *Nlp el kitabı*. (1. Basım). İstanbul: Kariyer.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (pisa)'nda türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler, *Eğitim Bilim*, 34(152).
- Arslan, B.(2012).*Öğretmenlerin koçluk becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Atasayar, M., Bilgin O. ve Güler N. (2010). İlköğretim Okullarında Uygulanan Akademik Koçluk (Öğrenci Koçluğu) Sisteminin Öğrencinin Kendini Ayarlama Düzeylerine Olan Etkisi. *Yaşam ve Eğitim*, 12. *Arel Eğitim Kurumları Rehberlik Sempozyumu*, 27 Mart.
- Avery, R. Bezmez, S. Edmonds, A. G. ve Yayalalı, M. (1997). *İngilizce- Türkçe redhouse sözlüğü*. İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Aydar, N. (1999). *Bir Eğitim Tekniği Olarak Koçluk*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aytan, N. (2016). Türkçe derslerinde okuma ve dil becerilerinin artırılmasında kuantum yönteminin kullanılması eylem araştırması önerisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*. 43, 533-552.
- Bahçetepe, Ü., Giorgetti, F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Journal of Innovation in Education*. Sayı: 1 (83-101).
- Baran, Z. (2003). *Hafıza gücünüzü keşfedin*. İzmir: Bilgi Vizyon Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004) *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Bayraktaroğlu G. (2006). *Yönetimde Koçluk ve Mentorluk, Eğitim Kitapçığı*. İstanbul: Navitas Eğitim, Danışmanlık ve Koçluk Hizmetleri.
- Berg, M. E., Karlsen, J. T. (2007). Mental models in project management coaching. *Engineering Management Journal*, 19(3).
- Bersin, J. (2007). “Coaching.” *Leadership Excellence*. Vol 24, No 7, pp.7.
- Bettinger, E., & Baker, R. (2011). The effects of student coaching in college: an evaluation of a randomized experiment in student mentoring (No. w16881). *National Bureau of Economic Research*.
- Bettinger, E. P., & Baker, R. B. (2014). The effects of student coaching: An evaluation of a randomized experiment in student advising. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 3-19.
- Büngül, B. (2015). *Öğretmenlikte uygulanan mentorluğun öğretmen koçluğu ile desteklenmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı; İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (22. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrd (2015). *Practitioner's corner: student success through academic coaching*. [https://www.naesp.org/principal-januaryfebruary-2015-literacy-and-reading/practitioner-s-corner-student-success-through-ac]. Erişim tarihi: 08.05.2018.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, C. (2002). *Yönetimsel açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama*. Basılmamış Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: kariyere uyarlı mentörlük, *İş Güç Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s.33-34.
- Ceylan, M. (2011). *Bilişsel koçluk yöntemi ile öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, bilişsel farkındalık becerilerine ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Chaplin, S. (2007). A model of student success: Coaching students to develop critical thinking skills in introductory biology courses. *International Journal for the scholarship of teaching and learning*, 1(2), 10.
- Coach. (2017). *Online Etymology Dictionary*.
[http://www.etymonline.com/index.php?term=coach&allowed_in_frame=0.] Erişim tarihi:12.04.2017
- Costa, L.A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62.
- Costa A. ve Garmston (1994). *Cognitive coaching*. [<http://www.thinkincollaborative.com>] Erişim tarihi: 15.07.2016.
- Costa, L.A & Kallick B.(2000). Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership*, 57(7), 60–62.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational resarch, planing, conducting and evaluating quantitative and qualitative resarch*. United States of America, Boston: Pearson Education.
- Creswell, J, W. & Plano Clark, V, L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (2. Basımdan çeviri) (Çev. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, O. (2009). Eğitimde yeni bir yaklaşım: kuantum öğrenme. *Uluslararası eğitim felsefesi kongresi*, 145.
- Çasgem (2017). *Koçluk mesleğinin dünü bugünü yarını çalıştay raporu*. [<http://www.casgem.gov.tr/dosyalar/kitap/95/dosya-95-9104.pdf>] Erişim: 06.04.2018.
- Çatak, P. D., & Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13, 85-91.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321- 336.

- Çetin, E. (2015). *Öğrenci görüşlerine göre lise son sınıf rehber öğretmenlerinin koçluk becerileri düzeyleri (Kocaeli örneği)*. Sakarya Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi
- Çınar, Z. (2010). Coaching ve Mentoring. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi* 1(1):1-25.
- Çimen, O. (2013). *Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi*. Gazi Üniversitesi: Doktora Tezi
- Damaş, G. (2010). *Kariyer geliştirme aracı olarak koçluk ve yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik örnek bir koçluk uygulaması*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Demir, S., ve Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-9.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. Çukurova Üniversitesi. Doktora Tezi.
- Demir, Ö., Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 15, Sayı 60, ss: 601-623
- Demir, S. (2006). *Kuantum Öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (Gaziantep Örneği)*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(2005). *Eğitimde yeni yaklaşımlar*. (2.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Arseven, A., Kontaş, H., Yurtluk, M., Yalın, M., Turan, S., ve Ayvaz, Z. (2004). Kuantum öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi*.
- DePorter, B. ve Hernacki M. (1992). *Quantum learning : unleashing the genius in you*. dell publishing group, USA: Dell Publishing Company
- Disbennett Lee R. (2010). *Introduction to Proffessional Business and Personel Coaching*. [http://www.coachlee.com/articles/article_07.htm]. Erişim: 10.12.2016

- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Duman, A. O. (2013). *Bilişsel koçluk yönteminin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi: Niğde Üniversitesi.
- Eğmir, E.(2012).Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi. Yüksek Lisans Tezi,Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ekiz, F., S. (2016). *Yeni bir eğitim hizmeti olarak öğrenci koçluğu*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Elgün, R. F. (2007) *Yöneticilerin koçluk uygulamalarının satış personelinin iş tatmini üzerine etkileri ve satış personeline yönelik uygulama*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. (2009). *Kavram ve zihin haritası kullanımının öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ile fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri*, 229–250. [<http://dergipark.gov.tr/kafkasegt/issue/28192/302438>] Erişim Tarihi: 3.10.2017
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Erdoğan, M. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış sosyal bilgiler sınıfına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fender, G. (2003). *Öğrenmenin Abc'si öğrenmeyi öğrenmek ve beyin gücünüzü geliştirmek*. (Çev., O., Akınhay). Sistem Yayıncılık, İstanbul: Sistematik Yayıncılık.
- Fazel, P. (2013). Teacher-coach-student coaching model: A vehicle to improve efficiency of adult institution. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 97, 384-391.
- Garmston, R., C. Linder & J. Whitaker (1993). Reflections on cognitive coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-60.
- Güllü, A. (2010). *Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (Konya örneği)*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay Atbaş, C. (2008). *Kümeleme analizinde küme sayısının belirlenmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Gürdal, A. (1988). *Fen öğretimi*. Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları, 21, 34-49.
- Gürgür, H. (2017). Analyzing the coaching based professional development process of a special education teacher. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5).
- Hamurcu, Ç. (2009). Koçluğun Doğası Danışanlarda Farkındalık, Sorumluluk Alma ve Motivasyon Değişimlerinin İncelenmesi. [https://solaunitas.com/wp-content/uploads/2017/09/koclugundogasi.pdf] Erişim tarihi: 21.05.2018
- Hanbay, O. (2009). Kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine etkisi. *Dicle Üniversitesi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 17-27
- Hancock (2011). George kuh director, national survey on student engagement, [http://www.educationalpolicy.org/events/2012/success_conference/presentations/Steatson_coaching.pdf] Erişim tarihi: 8.5.2018.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Hawkins, P. (2008). “The Coaching Profession: Some Of The Key Challenges.” [http://www.coachlee.com/articles/article_07.htm]. Erişim: 10.12.2016
- Johnson B. R., & Onwuegbuzie J. A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *American Educational Research Association is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to Educational Researcher*. 33(7).
- http://www.ozelogretmenler.com/egitimkoclugu.htm; Pratik Zeka. Öğrenci Koçluğu Nedir? Erişim: (15.06.2010).
- http://www.izmirnlp.com/ Blog/nlp/nlp-teknikleri-20.htm. sihirli gözlük tekniği Erişim tarihi: 18.06.2017.
- Kalçık, F. (2018). Öğrenci başarısını desteklemede bir yol: öğrenci koçluğu. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-67.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 7- ilköğretimde fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Karabacak, K. (2010). Akademik koçluk sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20).

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi “Kavramlar ve ilkeler teknikler”*. (26.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasaroğlu, M.,Z. (2010). *Zamanın içinden doğan bir terapi: zaman çizgisi terapisi*. [http://www.nlpat.info/nlp/nlp_basin/2010/pdf_2010/zamanin_icinden_dogan_terapi.pdf] Erişim tarihi 04.07.2017.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. (Kalaycı, Ş. Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 5, 403-419.
- Kazazoğlu, O. (2009) *Koçluk sürecine iletişimin etkisi üzerine bir çalışma*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Keen, J. P. (2014). Considering student coaching. *Journal of College and Character*, 15(2), 67-74.
- Kenny, D. T., & Faunce, G. (2004). Effects of academic coaching on elementary and secondary school students. *The Journal of educational research*, 98(2), 115-126.
- Kleining, G. (1986). Das qualitative experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38(4), 724-750. [http://nbn_resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-8631] Erişim tarihi: 01.07.2018.
- Knight, Jim (2004). Instructional coaching. StrateNotes 13(3):1. *The University of Kansas Center for Research on Learning*.
- Knight, J. (2007.) *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knight, J., Elford, M., Hock, M., Dunekack, D., Bradley, B., Deshler, D. D., & Knight, D. (2015). (3). steps to great coaching: A simple but powerful instructional coaching cycle nets results. *Journal of Staff Development*, 36(1), 10-12.
- Koç, S., ve Epçaçan, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kuantum Öğrenme Tekniklerini Kullanma Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Current Research in Education*, 3(2), 66-80.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. (1.Basım) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kunter Balcı, Z. (1995). Geştalt terapi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 1995, Sayı: 7 Sayfa: 189-197*

- Lubbers, C. A. & Gorcyca, D. A. (1997). Using Active Learning in Public Relations Instructions: Demographic Predictors of Faculty Use. *Public Relations Review*, 23(1), 67-80.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (1. Baskı). (A., Gümüş, M.,S., Durgun, Çev.) Ankara: Bilgesu.
- Martinez, M., & Denisse, J. (2015). *Academic coaching, student engagement, and instructor best practices*. [<http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>] Erişim tarihi: 08.04.2018.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2013). Ulusal Meslek Standardı, Koçluk, Seviye 6. Ankara
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Minewiser, L. (2000). Accessing the “reserve capacities:” suggestopedia, the brain and mind-body learning, *Journal of Accelerated Learning And Teaching*, Volume: 25, Issue 1&2. No 1, pp. 28-38.
- New Haven. (2007). *Quantum Learning in the Classroom*. [http://www.newhavenrtc.com/documents/Quantum_Learning_in_the_Classroom.pdf] Erişim tarihi: 18.04.2018.
- O'Connor, J., & Lages, A. (2004). *NLP ile koçluk*. (Çev., M., Ünal).İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Oğuş, G., O. (2015). *Optimal koçluk yaşam koçluğu*. Ankara: Coach Team Optimal Koçluk
- Oktay, B., Kenç, F.,M. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 27, Sayı 124 (71-79).
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretimliği lisans programı öğrencilerinin öğretimliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Osborne, J. & Ratcliffe, M.(2002). Developing effective methods of assessing ideas and evidence, *School Science Review*, 83(305), 113-123.
- Oreopoulos, P., & Petronijevic, U. (2018). Student coaching: How far can technology go?. *Journal of Human Resources*, 53(2), 299-329.
- Özalp, İ., Demirci, E. (1999). İşletme yönetiminde rehberlik (coaching) kavramı. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1173(15),1-2.

- Özbay, Ö. (2008) *Koçluk yaklaşımının yönetici üzerine etkileri ve bir araştırma*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Özbek, Ö. Y. (2010). *Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler*. Tekindal, S. (Ed.) Eğitimde ölçme ve değerlendirme (43-89). Ankara: PegemA Akademi
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144.
- Pehlivan, S. (2015). *Değişim ve koçluk*.
[<http://www.semihepehlivan.com/?pnum=40&pt=De%C4%9Fi%C5%9Fim+ve+Ko%C3%A7luk>] Erişim tarihi: 13.05.2017
- Pınar, A. H. (2013). Mintzberg'in yönetim yaklaşımı açısından ilköğretim sınıf öğretmenlerinin koçluk ve mentorluk yetkinlikleri ile öğrencilerin sınav başarı puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1).
- PISA Reports, (2006). Excellence And Equity in Education, Volume 1.
- Punch, F. K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. (1. Basım) (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Pürçek, K. I. (2014). Coach and coaching in education. *Journal of Education and Future*, (6).
- Ravasio P., Guttormsen-Schäar, S., Tschertter, V. (2004). The Qualitative experiment in HCI: definition, occurrences, value and use. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, Vol. V, Pages 1-24.
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (63), 17.
- Robinson, C., & Gahagan, J. (2010). In practice: Coaching students to academic success and engagement on campus. *About Campus*, 15(4), 26-29.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Sağır, Ş. U., & Kılıç, Z. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğasını anlama düzeylerine bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).
- Sarica, N. (2013). Fransızca öğrenirken tekerlemeler ve saymacalar. *Electronic Turkish Studies*, 8(10).

- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9, 1
- Semerci, Ç., Yavuz, Ö., Semerci, N. (2018). Sosyal araştırmalarda “nitel deney” yöntemi. VI. Uluslararası çin’den adriyatik’e sosyal bilimler kongresi’nde yayımlanmıştır.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (23.Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sert, G., ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Computers & Education*, 14, 46.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).
- Sezer, H., Şahin, H. (2015). Koçluk: Tıp ve sağlık bilimleri. *Tıp Eğitimi Dünyası* 42, 33-42.
- Slinger, J. L. (2004). Cognitive coaching: impact on students influence on teachers. *Unpublished Ph. Dissertation, College of Education Universty of Denver*.
- Şahin, D., ve Güven, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Şener, N., & Taş, E. (2016). Öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (14)
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.
- Şimşek, Ş., Çelik, A., (2007) *Kariyer Yönetimi İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları*, (Edt., A., Akatay) Gazi Kitapevi, Ankara, s.218,219.
- Tanay (2010). *Swish tekniği*. [<http://www.reikiyasam.com/genel/nlp-ve-yasama-sanati/swish-teknigi.html>] Erişim tarihi: 02.05.2018.
- Taskan, M. (2005). *Kuantum fizigi*. [<http://fizikevreni.sitemynet.com>] Erişim tarihi: 12.11.2005.
- Taşpınar, M., Semerci, N., Semerci, Ç., & Güney, K. (2007). NLP ilkelerinin öğrenci algısına ve başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. (2).
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (1. Baskı). (Çev. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tezel, C. (2015). *Optimal koçluk zihin haritası & hızlı okuma eğitici eğitimi*. Ankara: Coach Team Optimal Koçluk.
- Thalluri, J., Kokkinn, B., & O'Flaherty, J. (2008). A Student coaching scheme for first year university students: positive learning experiences and individual success in biosciences. *International Journal of Learning*, 15(9).
- Toker, M. M. (2003). Aktif Öğrenme. *Mevzuat Dergisi*. 6(61).
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuzcuoğlu, S . (2013). Psikolojik danışmada kullanılan teknikler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 199-213. [<http://dergipark.gov.tr/maruaebd/issue/362/2065>] Erişim tarihi: 23.02.2017
- Türk Dil Kurumu Sözlük. *Koç sözlük tanımı*. [<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx>] Erişim tarihi:21.10.2016.
- Usanmaz, E., Alcı, B., ve Çeliköz, N. (2017). Kuantum öğrenme yaklaşımının ingilizce kelime öğrenme üzerine etkileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 95-107.
- Ünal, M. (2004). Etkili Koçluk Semineri, *Newport University*.
- Vanderstoep, S. W., & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life*. New Jersey: John Willey & Sons Inc.
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16. [<http://ilkogretim-online.org.tr>] Erişim: 07.22.2017.
- Webberman (2011). *Academic coaching to promote student success: an interview with carol carter*. [<http://0210x00j0.y.http.content.ebscohost.com.bartin.proxy.deepknowledge.io/ContentServer.asp>]. Erişim tarihi: 02.05.2016.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: growing human potential and purpose: the principles and practice of coaching and leadership*, 4.Baskı (Ed., London, Nicholas Brealey) London:nb yayın evi
- Walsh, D. (2002), *An Analysis of the competencies that instructors need to teach using accelerated learning*, Yüksek Lisans Tezi, The Graduate College University of Wisconsin-Stout, Wisconsin
- Whithworth, L., Kimsey-House, K, H., & Sandahl, P. (2017). *Koaktif koçluk işte ve hayatta ortak başarı için yeni yöntemler*. (Çev., H. Çetinkaya). İstanbul: Kapital.

- White, L. (1970). The origins of the coach. *Proceedings of the american philosophical society*, 114(16), 423-431.
- Wilson, C. (2004). Coaching and coaching training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 36(3).
- Yalçınkaya, A. (2005). *Performans geliştirmede bir araç olarak koçluk sistemi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yazır Özgür,P. (2015). *Öğrenci koçluğu*. (3.Baskı) İstanbul: Bab-ı Saadet Yayıncılık
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2011) *Çalışanların performansının geliştirilmesinde koçluk uygulaması üzerine bir araştırma*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- http://www.nlp.at.com/nlp/nedir/nlp_nedir.html Erişim: Ekim 2017.
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fatih KALÇIK
Doğum Yeri ve Tarihi : Eminönü /1987

Eğitim Durumu

: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Sağlık Kurumları
İşletmeciliği
Ön Lisans Öğrenimi
Lisans Öğrenimi : Balıkesir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü
Pedagojik Formasyon : İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya Eğitimi
Tezsiz Yüksek Lisans
Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel : 1) Kalçık, F. (2016). Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin
Faaliyet/Yayınlar : öğretim süreçleri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen
Aldığı Ödüller : görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Anatolian Cultural
Research*, 1(2), 1-19.
2) Kalçık, F. (2018). Öğrenci Başarısını Desteklemede Bir Yol:
Öğrenci Koçluğu. *Bartın Üniversitesi Eğitim
Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-67.
3) Kalçık, F. ve Kalçık, C. (2016). Tarih derslerinde aktif ve
öğrenci merkezli anlayışa ilişkin öğretmen görüşleri. 4.
Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu. Muğla Sıtkı
Koçman Üniversitesi Yayınlanmış Bildiri Kitapçığı.
158-172.

İş Deneyimi

Kimya Öğretmeni
Stajlar : Şişli Lisesi Öğretmenlik Uygulamaları Stajı, Deva İlaç Firması
Kalite Kontrol Laboratuvarı Kimyagerlik Stajı
Projeler ve Kurs Belgeleri : Koçlar için NLP teknikleri eğitimi, 2017, Ankara

*Motorlu Taşıt Sürücüleri Direksiyon Eğitimi Öğreticiliği Belgesi, 2016, Bartın

*Eğitim danışmanlığı ve öğrenci koçluğu kursu-Belgesi, 2016, İstanbul

*Iso 9001:2008 Kalite Yönetim Sistemi Eğitimi-Belgesi,2015, uzem

*Iso 14001:2004 Çevre Yönetim Sistemi Eğitimi-Belgesi,2015, uzem

*Iso 18001:2007-OHSAS İş Sağlığı ve Güvenliği Sistemi Eğitimi-Belgesi,2015, uzem

*Iso 19011:2011 İç Denetçi Eğitimi-Belgesi,2015, uzem

*Iso 22000:2005-HACCP gıda güvenliği eğitimi-Belgesi,2015,uzem

*Risk Analiz Eğitimi-Belgesi,2015, uzem

*GMP (iyi üretim uygulamaları)-Belgesi,2006, Akdeniz üniversitesi

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel öğretim kursları

İletişim 05069124517

E-Posta Adresi fatihkalcik@hotmail.com

Tarih :10 /09 /2018

EKLER

EK-1: Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-605.99-E.16658987
Konu :Araştırma İzni (Fatih KALÇIK)

13.10.2017

FATİH ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12/09/2017 tarihli ve 1700053920 sayılı yazıları.
b) Müdürlük Makamı'nın 13/10/2017 tarihli ve 16603470 sayılı Olur'ları.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Fatih KALÇIK'ın "Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi" konulu araştırması kapsamında Fatih Ortaokulu Müdürlüğü 7. Sınıf öğrencilerine yönelik Fen Bilimleri Tutum Ölçeği ve Fen Bilimleri Dersine Yönelik Görüşme Formlarını uygulayabilmesine ilişkin ilgi (b) Olur yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) yazı ekinde gönderilen uygulama takvimi doğrultusunda Mühürlü Veri Toplama Araçlarının kullanılması ve ilgiliye gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Naci DENİZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :

- Yazı ve Ekleri (26 syf)
- Olur (1 syf)

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>
e-posta : bartinnem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Muhammet AYDOĞDU VHKI
Tel: (0378) 227 68 93-97 (331)
Fax : (0378) 227 16 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 34cd-90f3-3287-b1ed-085b kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-605.99-E.16638233
Konu : Araştırma İzni (Fatih KALÇIK)

13.10.2017

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) 12/09/2017 tarihli ve 1700053920 sayılı yazınız.
b) Müdürlük Makamı'nın 13/10/2017 tarihli ve 605.99-E.16603470 sayılı Olur'ları.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Fatih KALÇIK'ın Merkez Fatih Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerine yönelik "**Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi**" konulu araştırması kapsamında, ilgi (a) yazınız ekinde sunulan veri toplama araçlarını uygulayabilmesi ile ilgili ilgi (b) Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Yaşar DEMİR
Millî Eğitim Müdürü

Ek : Olur (1 Adet)

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>
e-posta : bartinnem@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.AYDOĞDU VHKİ
Tel: (0378) 227 68 93-97 (331)
Fax : (0378) 227 16 96

Be evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cc72-550c-3956-8c34-37db kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-605.99-E.16603470
Konu : Araştırma İzni

13.10.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) M.E.B Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı yazı ekindeki 2017/25 No'lu Genelge.
b) Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 17/10/2016 tarih ve 11460584 sayılı Olur.
c) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12/09/2017 tarih ve -1700053920 sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi (c) yazısı ile Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Fatih KALÇIK'ın "Öğrenci Koçluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi" konulu araştırması kapsamında, Merkez Fatih Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama yapmak istediği bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Anket Uygulama Çalışma İzninin ilgi (a) 2017/25 No'lu Genelge kapsamında "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu'nca değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Söz konusu Araştırma İznine ilişkin Fen Bilimleri Tutum Ölçeği, Fen Bilimleri Dersi Yönelik Görüşme Formu ve uygulama takvimi ekte sunulmuş olup, ilgilinin çalışmasını 23/01/2018 ile 09/03/2018 tarihleri arasında eğitim-öğretimi aksatmadan ders saatleri dışında Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Merkez Fatih Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerine araştırma uygulayabilmesi hususunu;

Olur'lara arz ederim.

Naci DENİZ
Şube Müdürü

OLUR
13.10.2017

Yaşar DEMİR
Millî Eğitim Müdürü

Gölbucak mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>
e-posta : bartinmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: MAYDOĞDU VHKİ
Tel: (0378) 227 68 93-97 (331)
Fax : (0378) 227 16 96

Bu evrak g vrenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2fe1-e397-33a6-93e2-5261 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Fatih KALÇIK
Kurumu / Üniversitesi	Bartın Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	BARTIN
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Fatih Ortaokulu - 7. Sınıf
Araştırmanın konusu	Öğrenci Koşluğu Destekli Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Dersle Karşı Tutumuna Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var / Yok
Araştırma/proje/ödev/tez önens	VAR
Veri toplama araçları	Fen Bilimleri Görüşme Formu Fen Bilimleri Tutum Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	—
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
≠ UYGUNDUR ≠	
Komisyon kararı	Oybirliği / Çoğunluğu ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi:
	—
KOMİSYON	

11.10.2015
Komisyon Başkanı
MUSTAFA ARSLAN
" Millî Eğitim
Müdür Yardımcısı

K. Y. O.
Uye
Kadriye YOLCU

Yasemin ARSLAN
Uye

EK-2: Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesi ile ilgili kazanımlar

- 7.3.1.1. Atomun yapısını ve yapısındaki temel parçacıkları bilir.
- 7.3.1.2. Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular.
- 7.3.1.3. İyonların nasıl oluştuğunu kavrar, anyon ve katyonlara örnekler verir.
- 7.3.1.4. Aynı ya da farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını kavrar.
- 7.3.1.5. Çeşitli molekül modelleri oluşturur ve sunar.
- 7.3.2.1. Saf maddeleri, element ve bileşik olarak sınıflandırarak örnekler verir.
- 7.3.2.2. Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin isimlerini ve sembollerini bilir.
- 7.3.2.3. Yaygın bileşik ve iyonların formül ve isimlerini bilir.
- 7.3.3.1. Karışımları, homojen ve heterojen olarak sınıflandırarak örnekler verir.
- 7.3.3.2. Homojen karışımların çözelti olarak da ifade edilebileceğini belirtir.
- 7.3.3.3. Günlük yaşamda karşılaştığı çözücü ve çözünenleri kullanarak çözelti hazırlar.
- 7.3.3.4. Çözünme hızına etki eden faktörleri deney yaparak belirler. Temas yüzeyi, karıştırma ve sıcaklık faktörlerine değinilir.
- 7.3.4.1. Karışımların ayrıştırılmasında kullanılabilecek bazı yöntemleri tahmin eder ve tahminlerini test eder. Karışımların ayrıştırılmasında kullanılabilecek yöntemlerden buharlaştırma, yoğunluk farkı ve damıtma üzerinde durulur.
- 7.3.5.1. Evsel atıklarda geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt eder.
- 7.3.5.2. Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar.
- 7.3.5.3. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular.
- 7.3.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolü sorumluluğunu geliştirir.
- 7.3.5.5. Atık suların arıtımına yönelik model oluşturur ve sunar.
- 7.3.5.6. Geri dönüşüm tesislerinin ekonomiye katkısını tartışır.
- 7.3.5.7. Yeniden kullanılabilecek eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir.
- 7.3.6.1. Yakın çevresindeki kimya endüstrisi alanındaki işletmelerin, toplum ve ülke ekonomisine katkılarını fark eder.
- 7.3.6.2. Ülkemizdeki kimya endüstrisinin gelişimine katkı sağlayan resmi/özel kurum ve sivil toplum kuruluşlarının yaptığı çalışmaları araştırır ve sunar.

EK-3: Fen Bilimleri Tutum Ölçeği

FEN BİLİMLERİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı; bu araştırmada, fen bilimleri dersini öğrenme sürecinizde fen bilimleri dersine ilişkin tutumunuzun araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olması sizin için önemlidir. Lütfen maddeleri dikkatle okuyunuz ve her bir maddeyle ilgili ifadelerden size uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz. Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet	01 () Kız	02 () Erkek
2. Yaş	04 ()	
3. Anne eğitim düzeyi	01 () İlkokul	02 () Ortaokul
	03 () Lises (4 yıllık üniversite)	04 () Ön lisans (2 yıllık üniversite)
5. Baba eğitim düzeyi	01 () İlkokul	02 () Ortaokul
	03 () Lises (4 yıllık üniversite)	04 () Ön lisans (2 yıllık üniversite)
6. Anne mesleği	01 () Ev hanımı	02 () Memur
	03 () İşçi	04 () Emekli
7. Baba mesleği	01 () Esnaf	02 () Memur
	03 () İşçi	04 () Emekli

B. FEN BİLİMLERİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sıra No	Fen Bilimleri dersine ilişkin aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derece uygun olduğunu (X) şeklinde işaretleyiniz.	Katılma Derecesi			5. Tamamen katılmıyorum
		1. Hiç katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kısmen katılmıyorum	4. Katılmıyorum
1	Fen bilimleri konularında yeni bilgiler öğrenmekten zevk alırım.				
2	Günlük yaşamımda fen bilimleri ile ilgili şeyler ilgimi çeker.				
3	Fen bilimleri ile ilgili yeni konular ve bilgiler öğrenmek için heyecan duyarım.				
4	Fen bilimleri ile ilgili konuları araştırmaktan zevk alırım.				
5	Fen konuları ile ilgili çevremdekilere soru sormaktan zevk alırım.				
6	Çevremdekilere fen dersinde öğrendiklerimi açıklamak hoşuma gider.				
7	Fen bilimleri dersinde öğrendiğim bilgilerin günlük yaşamımda faydalı olduğunu düşünüyorum.				
8	Fen bilimlerindeki güncel konuları takip etmek ilgimi çeker.				
9	Fen bilimleri dersinde öğrendiğim konuları günlük yaşamımda ilişkilendirmede zorlanırım.				



Sıra No	Fen Bilimleri dersi ile ilgili aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecesinde doğru (X) şeklinde işaretleyiniz.	Katılma Dereceniz				
		1. Hiç katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Orta düzeyde katılıyorum	4.Katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
10	Fen konularıyla ilgili problem çözme zorlanıyorum.					
11	Fen derslerimde yapılan deneyleri anlamakta zorlanıyorum.					
12	Fen bilimleri ile ilgili problem çözme sıkıcı gelir.					
13	Fen bilimleri ile ilgili bir konuda problem çözme konusunda zevk almıyorum.					
14	Fen konularıyla ilgili problem çözme eğilimim düşüktür.					
15	Fen bilimleri dersinde anlatılan konular ilgimi çekmez.					
16	Fen bilimleri dersiyle ilgili ödevleri yapmaktan sıkılırım.					
17	Fen bilimleri dersinde gerçekleştirdiğimiz sınıf etkinliklerini sıkıcı bulurum.					
18	Proje çalışmalarında fen ile ilgili konuları tercih etmem.					
19	Fen bilimleri dersinden korkarım.					
20	Fen bilimleri dersinde deney yapmaktan korkarım.					
21	Fen bilimleri dersinde, yeni bir konuya başladığımızda endişelenirim.					

C. FEN BİLİMLERİ DERSİ YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Aşağıda yer alan açık uçlu soruların cevaplarını altlarında bırakılan boşluğa yazınız.

1. Fen Bilimleri Dersinden beklentileriniz nedir ?



2. Size göre Fen Bilimleri dersi nasıl yürütülmelidir?

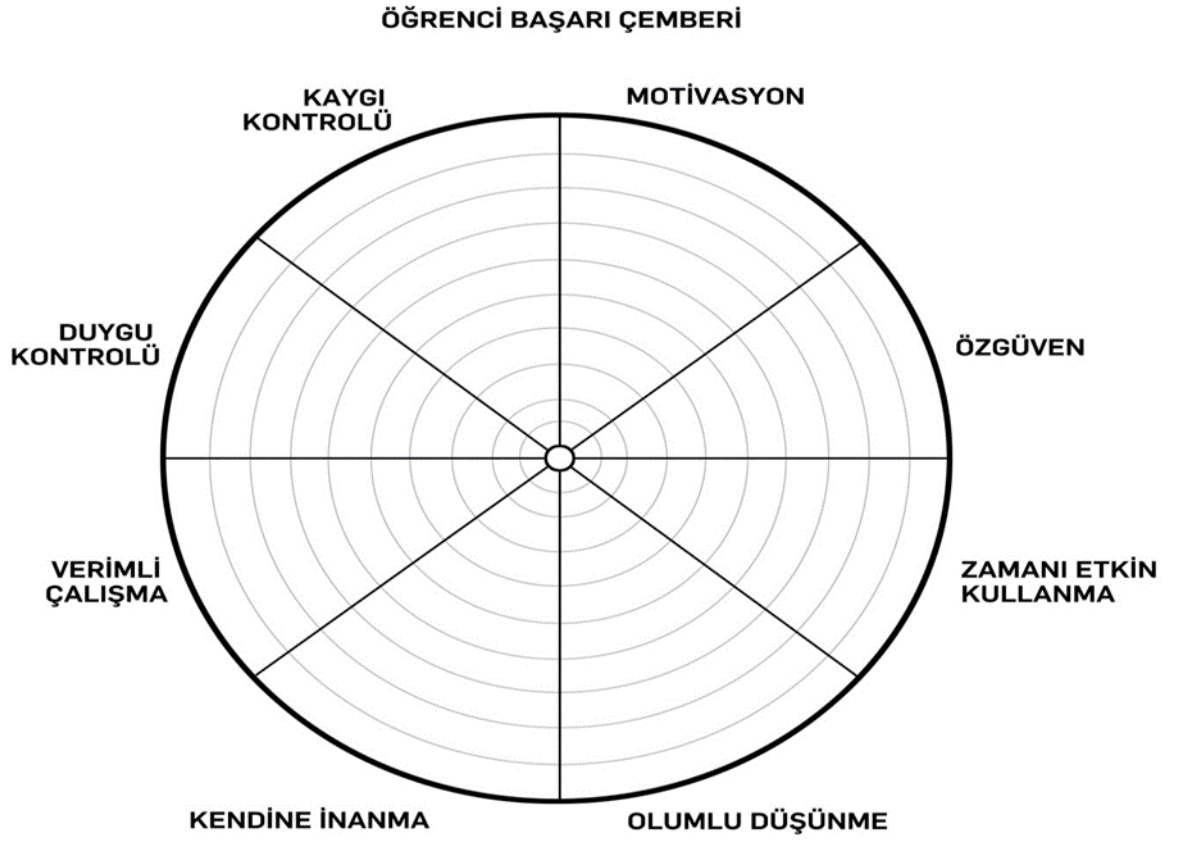
3. Size göre Fen Bilimleri dersini sevme veya sevmeme nedenleriniz nelerdir ?

4. Fen Bilimleri dersinde yaptığımız durumlar nelerdir ?

5. Fen Bilimleri dersinde en çok hoşlandığınız durumlar nelerdir ?

6. Size göre Fen Bilimleri dersinin size katkıları nelerdir?

EK-4: Başarı Çemberi ve Temsil Sistemleri Testi



Bu etkinlikle çıkan sonuçlara baktığımda şunların farkına vardım:

- -----

- -----

- -----

EK 1. Temsil Sistemi Testi

Aşağıda verilen cümleleri dikkatle okuyun. Her cümlemin yanına aşağıda verilen tabloya göre size uygun gelen bir sayıyı yazın.

Cinsiyet:

Yaş:

- 1- Hiçbir zaman
- 2- Çok nadir
- 3- Bazen
- 4- Oldukça sık
- 5- Her zaman

Bölüm – 1

- 1. Oldukça fazla not alırım ve bir şeyler karalamaktan hoşlanırım.
- 2. Birisi ile karşılıklı konuşurken bana en zor gelen anlar karşımdaki kişinin benimle göz kontağı kurmadığı anlardır.
- 3. Yapacağım şeyleri listelemekten ve not almaktan hoşlanırım, çünkü daha kolay hatırlarım.
- 4. Bir roman okurken çevreyi, giysileri, durumları betimleyen bölümleri dikkatle okurum.
- 5. Gideceğim yerin adresini not ederim, böyle hatırlamak daha kolay.
- 6. Dikkatimi yoğunlaştırmak için konuştuğum insanı görmek isterim.
- 7. Bir insanla ilk kez karşılaştığımda ne giydiğine, nasıl görüldüğüne dikkat ederim.
- 8. Bir partiye ve arkadaş toplantısına gittiğimde geri çekilip insanları izlemeyi severim.
- 9. Bir bilgiyi hatırlarken zihnimde onu canlandırır ve nerde gördüğümü anımsarım.
- 10. Eğer yeni bir teknoloji açıklıyorsa bunu yazarak açıklamayı tercih ederim.
- 11. Boş zamanlarımda TV seyretmekten ya da kitap okumaktan hoşlanırım.
- 12. Eğer birinden bir haber alacaksam, bana bunu yazılı göndermesini tercih ederim.

Toplam Puan

Bölüm – 2

- 1. Okurken sesli okurum ya da zihnimde duyabilmek için dudaklarımı hareket ettiririm.
- 2. Birisiyle konuşurken bana en zor gelen karşılıklı konuşmak yerine dinlemeyi tercih ederim.
- 3. Pek not almam ama ne söylendiğini hatırlarım.
- 4. Bir roman okurken en çok konuşmaların, diyalogların olduğu bölümlere dikkat ederim.
- 5. Gideceğim yerin adresini birinin bana anlatmasını isterim.
- 6. Dikkatim bir konuşmacıda olmasa bile ne dediğini anlarım.
- 7. Bir insanla ilk kez karşılaştığımda nasıl konuştuğuna dikkat ederim.

Toplam Puan

Bölüm – 2

- 1. Okurken sesli okurum ya da zihnimde duyabilmek için dudaklarımı hareket ettiririm.

.... 8. Bir toplulukta en sevdiğim şey benim için önemli bir konu hakkında iyi bir konuşmacı ile konuşmaktır.

.... 9. Gazeteleri okumaktansa haberleri dinlemeyi tercih ederim.

.... 10. Eğer yeni bir tekniği anlatıyorsam konuşarak açıklamayı tercih ederim.

.... 11. Boş zamanlarımda müzik dinlemeyi tercih ederim.

.... 12. Eğer birden bir haber alacaksam bunu telefonda iletmesini tercih ederim.

.... Toplam Puan

Bölüm – 3

.... 1. Yönergeleri okumak ya da dinlemek yerine uygulayarak öğrenmeyi tercih ederim.

.... 2. Birisiyle konuşurken zorlandığım anlar o kişinin hiçbir duygusal destek ya da tepki vermediği zamanlardır.

.... 3. Dinlerken not alırım ya da bir şeyler karalarım ama onları tekrar gözden geçirip okumam.

.... 4. Bir roman okurken, en çok duyguların, olayların anlatıldığı bölümlere dikkat ederim.

.... 5. Okurken dudaklarımı kıpırdatırım.

.... 6. Konuşurken bir şeyi hatırlayamazsam, vücudumu, ellerimi çalışırım.

.... 7. Çalışma masam genellikle dağınıktır.

.... 8. Bir partiye ya da arkadaş toplantısına gittiğimde dans etmekten, oynamaktan ve kendimi kaptırmaktan zevk alırım.

.... 9. Hareket etmekten hoşlanırım; masamda ya da bir toplantıda uzun süre oturmak beni sıkar.

.... 10. Eğer yeni bir tekniği açıklıyorsam, bunu yazarak ya da okuyarak açıklamak yende, nasıl yapılacağını göstermeyi tercih ederim.

.... 11. Boş zamanlarımda egzersiz yapmayı tercih ederim.

.... 12. Eğer birden bir haber alacaksam bunu bana şahsen konuştuğumuzda iletmesini tercih ederim.

.... Toplam Puan

EK-5: Ders Planları

GÜNLÜK DERS PLANI

Sınıf	7-A
Süre	80 Dakika(2 ders saati)
Dersin Konusu	Maddenin Yapısı ve Özellikleri
Amaçlar ve Kazanımlar	Amaç: - Maddenin Yapısı ve Özelliklerinin kavranması. Kazanım: - Atomun yapısını ve yapısındaki temel parçacıkları bilir - Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular - İyonların nasıl oluştuğunu kavrar, anyon ve katyonlara örnekler verir.
Yöntem ve Teknikler	: Zihin haritaları, kuantum not alma, hafıza teknikleri, video, takım çalışmaları
Kullanılan Araç Gereçler	: Bilgisayar, Akıllı Tahta.
Öğrenme – Öğretme Etkinlikleri	<u>Yakalama:</u> Öğretmen derse girerken açılış hikayesi ile öğrencilerin dikkatini çekip merak uyandırır. <u>Teknik:</u> kuantum yazma, öyküleme. <u>Kazanım:</u> atomun yapısını ve yapısındaki temel parçacıkları bilir. <u>Çiftlik Hikayesi 1:</u> Ahmet ile babası birlikte hafta sonu arabalarıyla 300 km uzaktaki çiftliklerine gitmeyi planlamıştır. Babası hafta sonu Ahmet'i alarak arabalarıyla yola koyulmuşlardır. Çiftliğe vardıklarında arabadan inen Ahmet arabanın kapısını kapatmak istediğinde birden elini geri çeker çünkü elinde elektrik çarpması gibi bir his duymuştur. Bu çarpma hissi yola çıkmadan önce evin önünde duran arabaya binerken olmamıştır. Acaba buradaki farklılığın nedeni ne olabilir? Öğretmen bu hikayeyi anlattıktan sonra öğrencilere bu çarpma hissine neden olan durumların neler olduğunu sorar. Öğrenciler bu olayla ilgili ön bilgilerinden yararlanarak sorunun nedeni ile ilgili kuantum yazma çalışmaları yapmaları istenir. Böylelikle öğrencilerin dikkatini çekmiş olur. Daha sonrada derse giriş yapar. <u>İlişkilendirme :</u> Önceki bilgilerle bağlantı kurulduktan sonra öğrencilerde ders içeriğine karşı bilme ihtiyacı oluşturmak için onlara dersin konusu tanıtmaya amaçlı bir deneyim veya olaydan bahsedilir. <u>Teknik:</u> zihin haritaları, yerleşim tekniği. <u>Kazanım:</u> geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular.

	Etkinlik yapmaya başlarken akıllı tahtada onlara günümüze kadar geliştirilen atom modelleri karışık olarak gösterilir. Sonra onlara bu modelleri tıpkı okuldan eve giderken otobüsün durduğu duraklara benzetmeleri istenir ve günümüze en yakın olan modelin evine en yakın durakta olacak şekilde tümünü duraklara yerleştirmesi istenir. Sonra duraklara hangi modelleri neden koydukları sorulur. Bu aşamada bu sıralama oluşturmada bir kuralın olduğu, atom modellerinin de günümüze doğru geldikçe geliştiği ve hatta atom içinde diğer parçacıklarında keşfedildiği hatırlatılır ve buna göre yaptıkları sıralamalara tekrar baktırılır. Öğrenciler zihin haritalarını çizerken zihinsel durumlarının değişmesi amaçlı müzik kullanılabilir. <u>Etiketleme :</u> Bu aşamaya kadar öğrencilerde konu ile ilgi uyandırıldığından bundan sonra öğrencilerde yeni bilgiyi etiketleme, sıralama ve tanıma isteği ortaya çıkar. Teknik: hafıza teknikleri (zihinde canlandırma), posterler, tartışma. Kazanım: Atomun yapısını ve yapısındaki temel parçacıkları bilir. Öğrencilere etiketleme aşamasında kendi yapabilecekleri yaşantı yolu aktiviteler yapması olanağı verilir. 1. Öğrencilere dünyamızın yer kabuğu ve katmanları hakkında neler bildikleri sorulur. 2. Dünyanın merkezde olması ve uydusu olan Ay'ın onun etrafında dönmesi olayını zihinlerinde canlandırmaları istenir. 3. Ay'ın bu hareketinin neden olduğu sorulur. 4. Ay'ın Dünya'ya daha yakın ve daha uzak olma durumlarında neler olabileceği tartışılır. 5. Dünya ve Ay'ın ilgili resimleri ve atom modelleri ile ilgili görseller verilir ve görseller arasında anlamsal olarak ilişki kurmaları istenir. 6. Kurdukları bu ilişki ile atomun çekirdeği ve parçacıkları ile elektronlar arasında nasıl bir bağlantı kurduklarını gösteren zihin haritaları çizmeleri istenir. <u>Gösterme:</u> bu konu ile ilgili öğrendiklerini yaşantılarındaki diğer durumlara uyarlamaları için ek aktivite yapmalarına olanak sağlanır, böylece ne bildiklerini anlamaları ve kendilerine güven duygularının gelişmesi sağlanır. Teknik: takım çalışmaları, kuantum çalışma stratejileri (oyunlar), grafik çizimleri kullanılabilir. Bu aşamada öğrencilerin uyarlama yapabilmeleri konuya daha geniş açıdan bakabilmelerini sağlayacaktır. Kazanım: İyonların nasıl oluştuğunu kavrar.
--	---

	Araç gereçler: eşit büyüklükte pet şişe kapakları, renkli kalemler, a4 kağıt, karton kağıt. 1. Sınıf gruplara ayrılır 2. Her gruba atom modellerini gösteren görseller verilir. 3. Gruplardan atom numaraları 1 ile 20 arasındaki elementlerden bazılarının modellerini oluşturmaları istenir. 4. Gruplardan her birine farklı katmanlara ve son katmanlarında farklı farklı elektron sayılarına sahip atom modelleri oluşturmaları istenir. Bu uygulama sırasında öğrencilere Not AY tekniği ile not alabilecekleri şablon çizdirilerek not almaları istenir. Bu teknik not alırken öğrencilerin duygu ve düşüncelerini de dile getirmelerine olanak sağlayacaktır. Tekrarlama: edinilmiş bilgilerin öğrencilerin zihinlerinde kalıcılaştırılması aşamasıdır. Pekiştirirken alkış da kullanılabilir. Teknik: küçük grup çalışmaları. Kazanım: İyonların nasıl oluştuğunu kavrar, anyon ve katyonlara örnekler verir. Araç gereçler: A4 kağıt renkli yuvarlak çıkartmalar. 1- Öğrenciler gruplara ayrılır ve bu gruplara takma isimler verilir. 2- Öğrenci gruplarına ilk 20 elementin modellerini gösteren görsellerden birer tane verilir. 3- Her gruptan kendi modelini çizmeleri ve çıkartmalarla elektronları göstermeleri sağlanır. 4- Gruplarda temsilci seçilir bu temsilciler hazırlanan modelle tahtaya çıkarlar. Toplam kaç elektronun olduğunu ve varsa modeldeki atomun katmanlarında kaç tane boş elektron olduğunu söyler. 5- Temsilciler kendi aralarında çıkartmalar yardımıyla elektron alışverişi yaparak modellerini kararlı hale getirirler ve yerlerine geçerler. 6- Bu etkinliklerini günlüklerine yazmaları istenir. Burada dikkat edilmesi gereken elementler seçilirken elektron veren ve alan elementlerin elektron sayıları eşit olmalıdır. Kutlama: son aşama olan kutlama aşamasında öğrencilerin başarıları kutlanır. Bu aşamada ders sonunda öğrencileri eğlendirecek yarışmalar belki kanaat notu kazanımlı yarışmalar düzenlenebilir. Öğrenciler iki gruba ayrılarak tahtada gösterilen sık kullanılan bileşik modellerinde hangi atomların olabileceği sırasıyla sorulur. Ve son olarak internette elementler ile ilgili yer alan şarkılar videolar izletilir.
--	--

GÜNLÜK DERS PLANI

Sınıf	7-A
Süre	80 Dakika(2 ders saati)
Dersin Konusu	Maddenin Yapısı ve Özellikleri
Amaçlar ve Kazanımlar	Amaç: - Maddenin Yapısı ve Özelliklerinin kavranması. Kazanım: - Aynı ya da farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını kavrar. - Çeşitli molekül modelleri oluşturur ve sunar. - Saf maddeleri, element ve bileşik olarak sınıflandırarak örnekler verir.
Yöntem ve Teknikler	: Zihin haritaları, kuantum not alma, poster hazırlama, hafıza teknikleri, video, takım çalışmaları
Kullanılan Araç Gereçler	: Bilgisayar, Akıllı Tahta.
Öğrenme – Öğretme Etkinlikleri	<u>Yakalama:</u> Öğretmen derse girerken açılış hikayesi ile öğrencilerin dikkatini çekip merak uyandırır. <u>Teknik:</u> kuantum yazma, öyküleme. <u>Kazanım:</u> aynı ya da farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını kavrar. <u>Hikaye 1:</u> Elif arkadaşları ile okul gezisine katılarak Belgrat ormanına gider. Ormanda gezerken karıncaların hep beraber çalıştıklarını ve bir arada dolaştıklarını gözlemler. Arkadaşı Zeynep de arıların beraber çalıştığını ve birbiri ile etkileşim içerisinde olduklarını gözlemlemiştir. Elif ve Zeynep'in aksine Selimde kuşları gözlemlemiştir ve birden farklı çeşitteki kuşların beraber uçtuğunu ve ötüştüğünü, etkileşim içinde olduklarını gözlemlemiştir Acaba buradaki benzer ve farklı durumlar ne olabilir? Öğretmen bu hikayeyi anlattıktan sonra öğrencilere bu öğrencilerin gözlemlerine göre canlılar arasındaki bu etkileşimlerin farklılık ve benzerliklerinin neler olduğunu sorar. Öğrenciler bu olayla ilgili ön bilgilerinden yararlanarak canlılardaki bu benzerlik ve farklılıklar ile atomlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile ilgili kuantum yazma çalışmaları yapmaları istenir. Böylelikle öğrencilerin dikkatini çekmiş olur. Daha sonrada derse giriş yapar. <u>İlişkilendirme :</u> Önceki bilgilerle bağlantı kurulduktan sonra öğrencilerde ders içeriğine karşı bilme ihtiyacı oluşturmak için onlara dersin konusu tanıtmaya amaçlı

	atomların nasıl bir arada durduklarını gösteren kısa bir video izlettirilir. Teknik: zihin haritaları, takım çalışmaları. Kazanım: aynı ya da farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını kavrar Etkinlik yapmaya başlarken akıllı tahtada onlara benzer ve farklı atomlardan oluşmuş moleküller karışık olarak gösterilir. Sonra onlara bu modelleri benzer ve farklı olarak ayırmaları istenir. Bu aşamada atomların bir araya gelirken bir kuralın olduğu, atom moleküllerinin de bu kurala göre belirli sayılarda bir araya gelebilecekleri söylenir. Daha sonra karışık şekilde gösterilen bu moleküllerde kaç çeşit ve kaç tane atom olduğunu saymaları ve not almaları istenir. Sonra öğrencilerden kendi tasarlayacakları bir molekül modeli çizmeleri istenir. Öğrenciler zihin haritalarını çizerken zihinsel durumlarının değişmesi amaçlı müzik kullanılabilir. Etiketleme : Bu aşamaya kadar öğrencilerde konu ile ilgi uyandırıldığından bundan sonra öğrencilerde yeni bilgiyi etiketleme, sıralama ve tanıma isteği ortaya çıkar. Teknik: hafıza teknikleri (zihinde canlandırma), posterler, tartışma. Kazanım: Çeşitli molekül modelleri oluşturur ve sunar. Öğrencilere etiketleme aşamasında kendi yapabilecekleri yaşantı yollu aktiviteler yapması olanağı verilir. 7. Öğrencilere günlük yaşamda karşılaşılan üzüm, muz elma ve armut gibi bazı meyveler örnek verilir. 8. Bu meyveleri bahçelerinde yetiştirdiklerini ve dalındaki hallerini zihinlerinde canlandırmaları istenir. 9. Meyvelerin dallarında nasıl bir arada durdukları sorulur. 10. Bazı meyvelerin bir arada bazı meyvelerin ise tek tek dallarında olması durumları tartışılır. 11. Meyvelerin resimleri ve atom molekülleri resimleri gösterilir ve aralarında anlamsal ilişki kurmaları istenir. 12. Kurdukları bu ilişki ile atom molekülleri ve atomları arasında nasıl bir bağlantı kurduklarını gösteren zihin haritaları çizmeleri istenir. Gösterme: bu konu ile ilgili öğrendiklerini yaşantılarındaki diğer durumlara uyarlamaları için ek aktivite yapmalarına olanak sağlanır, böylece ne
--	---

	bildiklerini anlamaları ve kendilerine güven duygularının gelişmesi sağlanır. Teknik: takım çalışmaları, kuantum çalışma stratejileri (oyunlar), grafik çizimleri kullanılabilir. Bu aşamada öğrencilerin uyarılma yapabilmeleri konuya daha geniş açıdan bakabilmelerini sağlayacaktır. Kazanım: Çeşitli molekül modelleri oluşturur ve sunar. Araç gereçler: farklı büyüklükte ve renkte karton kağıtlar, renkli kalem, a4 kağıt, tutkal. 5. Sınıf gruplara ayrılır 6. Her gruba atom modellerini gösteren görseller verilir. 7. Gruplardan atom moleküllerinde sık karşılaşılanlardan bazılarının modellerini oluşturmaları istenir. 8. Gruplardan her birine farklı veya aynı atomlara sahip molekül modelleri oluşturmaları istenir. Bu uygulama sırasında öğrencilere Not AY tekniği ile not alabilecekleri şablon çizdirilerek not almaları istenir. Bu teknik not alırken öğrencilerin duygu ve düşüncelerini de dile getirmelerine olanak sağlayacaktır. Tekrarlama: edinilmiş bilgilerin öğrencilerin zihinlerinde kalıcılaştırılması aşamasıdır. Pekiştirirken alkış da kullanılabilir. Teknik: küçük grup çalışmaları. Kazanım: Saf maddeleri, element ve bileşik olarak sınıflandırarak örnekler verir. Araç gereçler: A4 kağıt renkli yuvarlak çıkartmalar. 7- Öğrenciler gruplara ayrılır ve bu gruplara takma isimler verilir. 8- Öğrenci gruplarına oluşturdukları modeller karıştırılarak verilir. 9- Her gruptan kendi hazırladıkları modeller ile karıştırılarak verilen modelleri göstermeleri sağlanır. 10- Gruplarda temsilci seçilir bu temsilciler ellerindeki modelle tahtaya çıkarlar. Ellerindeki modeller hakkında gruplarında çalıştıkları elde ettikleri bilgileri sınıfa paylaşırlar. 11- Bir grup temsilcisi elindeki molekülü özelliklerine göre anlattıktan sonra diğer gruplardan bu molekülün element, bileşik sınıflarından hangisine dahil olabileceği hakkında tahminde bulunmaları istenir. 12- Bu etkinliklerini günlüklerine yazmaları istenir. Burada dikkat edilmesi gereken molekülleri oluşturan elementlerin aynı tür olup olmadığı ve
--	---

	oluşan moleküllerin bileşik olduğundan saf madde olduğunun bilinmesidir.
	Kutlama: son aşama olan kutlama aşamasında öğrencilerin başarıları kutlanır. Bu aşamada ders sonunda öğrencileri eğlendirecek yarışmalar belki kanaat notu kazanımlı yarışmalar düzenlenebilir. Öğrenciler iki gruba ayrılarak tahtada gösterilen sık kullanılan bileşik ve element moleküllerinde ne tür atomların olabileceği sırasıyla sorulur. Ve son olarak internette saf madde molekülleri ile ilgili yer alan görseller gösterilir.

GÜNLÜK DERS PLANI

Sınıf	7-A
Süre	80 Dakika(2 ders saati)
Dersin Konusu	Maddenin Yapısı ve Özellikleri
Amaçlar ve Kazanımlar	Amaç: - Maddenin Yapısı ve Özelliklerinin kavranması. Kazanım: - Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin isimlerini ve sembollerini bilir. - Yaygın bileşik ve iyonların formül ve isimlerini bilir.
Yöntem ve Teknikler	: Zihin haritaları, kuantum not alma, poster hazırlama, hafıza teknikleri, video, takım çalışmaları.
Kullanılan Araç Gereçler	: Bilgisayar, Akıllı Tahta.
Öğrenme – Öğretme Etkinlikleri	Yakalama: Öğretmen derse girerken açılış videosu ile öğrencilerin dikkatini çekip merak uyandırır. Teknik: Not-ay tekniği, video. Kazanım: Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin isimlerini ve sembollerini bilir. Elementlerle rap videosu: akıllı tahtada periyodik cetveldeki elementlerin sembollerini ve isimlerini rap şarkı şeklinde içeren video izletilir.

	Öğretmen bu videoyu izlettirdikten sonra öğrencilere bu videoda çok karşılaştıkları elementlerden olup olmadığını sorar. Öğrenciler bu olayla ilgili ön bilgilerinden yararlanarak kuantum yazma çalışmaları yaparak çok karşılaştıkları elementlerden videoda yakalayabildiklerini Not-ay tekniği ile yazmaları istenir. Böylelikle öğrencilerin dikkatini çekmiş olur. Daha sonrada derse giriş yapar. <u>İlişkilendirme :</u> Önceki bilgilerle bağlantı kurulduktan sonra öğrencilerde ders içeriğine karşı bilme ihtiyacı oluşturmak için onlara dersin konusu tanıtma amaçlı vücudumuzu oluşturan elementler ve oranlarını gösteren poster gösterilir Teknik: posterler, salkımlama, takım çalışmaları. Kazanım: Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin isimlerini ve sembollerini bilir. Etkinlik yapmaya başlarken akıllı tahtada vücudumuzdaki elementlerin neler olduğu gösterilir. Sonra onlara bu elementleri vücudumuzda bulunma sıklıklarına göre sıralamaları istenir istenir. Sonra vücudumuzun büyük kısmını oluşturan kemik ve kas dokularımızda hangi elementlerin olabileceği sorulur ve salkımlama tekniği ile sıra arkadaşı ile beraber not almaları istenir. Öğrenciler salkımlama tekniği ile not alırken zihinsel durumlarının değişmesi amaçlı barok müzik kullanılabilir. <u>Etiketleme :</u> Bu aşamaya kadar öğrencilerde konu ile ilgi uyandırıldığından bundan sonra öğrencilerde yeni bilgiyi etiketleme, sıralama ve tanıma isteği ortaya çıkar. Teknik: hafıza teknikleri (zihinde canlandırma), posterler, tartışma. Kazanım: Yaygın bileşik ve iyonların formül ve isimlerini bilir Öğrencilere etiketleme aşamasında kendi yapabilecekleri yaşantı yollu aktiviteler yapması olanağı verilir. 13. Öğrencilere evlerinde annelerinin temizlik malzemesi olarak kullandıklarının isimlerinin neler olduğu sorulur. 14. Annesinin temizlik işlemlerini zihinlerinde canlandırmaları istenir. 15. Kullanılan malzemelerin üzerlerinde yazılanların hatırlanması ve not edilmesi istenir. 16. Bu malzemelerden başka nelerde olabileceğini tahmin etmeleri istenir.
--	---

	17. Kendi evlerinde kullanılan malzemeler ile başka yerlerde bulunma ihtimalinin olduğunu düşündükleri malzemeler arasında anlamsal olarak ilişki kurmaları istenir. 18. Kurdukları bu ilişki ile günlük hayatta karşılaşılan yaygın bileşik isimlerini ve formüllerini gösteren zihin haritaları çizmeleri istenir. Gösterme: bu konu ile ilgili öğrendiklerini yaşantılarındaki diğer durumlara uyarlamaları için ek aktivite yapmalarına olanak sağlanır, böylece ne bildiklerini anlamaları ve kendilerine güven duygularının gelişmesi sağlanır. Teknik: takım çalışmaları, grafik çizimleri kullanılabilir. Bu aşamada öğrencilerin uyarlama yapabilmeleri konuya daha geniş açıdan bakabilmelerini sağlayacaktır. Kazanım: Yaygın bileşik ve iyonların formül ve isimlerini bilir. Araç gereçler: renkli kalem, a4 kağıt. 9. Sınıf iki gruba ayrılır. 10. Gruplardan birine üzerinde yaygın olarak kullanılan bileşik ve iyonların isimlerinin yazılı olduğu kartlar yazdırılır. 11. Gruplardan diğerine de yaygın olarak kullanılan bileşik ve iyonların formülleri yazdırılır. 12. Gruplarda ilkinde her öğrenci sırayla ellerinde yazılı bulunan bir kağıdı kaldırarak bileşik veya iyonun ismini diğer gruptakilerinde de duyacağı şekilde okur ve gösterir ve diğer gruptan bu bileşik veya iyonun formülünü eşleştirmeleri istenir. 13. Aynı işlemi tüm eşleştirmeler doğru yapıldıkça kadar devam eder. 14. Burada öğretmen eşleştirmelerin sadece doğru ya da yanlış olduğunu söyleyerek tüm kartların doğru eşleştirilmesini sağlaması önemlidir. Bu uygulama sırasında öğrencilere Not AY tekniği ile not alabilecekleri şablon çizdirilerek not almaları istenir. Bu teknik not alırken öğrencilerin duygu ve düşüncelerini de dile getirmelerine olanak sağlayacaktır. Tekrarlama: edinilmiş bilgilerin öğrencilerin zihinlerinde kalıcılaştırılması aşamasıdır. Pekiştirirken alkış da kullanılabilir. Teknik: küçük grup çalışmaları, oyun (formülü bende oyunu)
--	---

	Kazanım: Yaygın bileşik ve iyonların formül ve isimlerini bilir. Araç gereçler: A4 kağıt, akıllı tahta. 13- Öğrenciler ikişerli olarak sıra arkadaşıyla gruplandırılır. 14- Her gruba üzerinde yaygın olarak kullanılan bileşik veya iyonların isimleri yazılı kağıt verilir. 15- Akıllı tahtada bu isimleri yazılmış olan bileşik veya iyonların formülleri yansıtılır. 16- Tahtada yansıtılan formülü ismi kimin kağıdın da yazıyorsa ayağa kalkarak sınıfa göstermesi istenir. 17- Bu etkinliklerini günlüklerine yazmaları istenir. Burada dikkat edilmesi gereken öğrencilere dağıtılan isimlerle tahtada gösterilen formüllerin örtüşüyor olmasıdır. Kutlama: son aşama olan kutlama aşamasında öğrencilerin başarıları kutlanır. Bu aşamada ders sonunda öğrencileri eğlendirecek yarışmalar düzenlenebilir. Öğrenciler iki gruba ayrılarak tahtada gösterilen periyodik cetvel üzerindeki elementler ve onlardan oluşabilecek bileşik ve iyon formülleri yazmaları istenir. Hangi grup doğru olarak daha çok yazabildiyse alkışlanır.

GÜNLÜK DERS PLANI

Sınıf	7-A
Süre	80 Dakika(2 ders saati)
Dersin Konusu	Maddenin Yapısı ve Özellikleri
Amaçlar ve Kazanımlar	Amaç: - Maddenin Yapısı ve Özelliklerinin kavranması. Kazanım: - Karışımları, homojen ve heterojen olarak sınıflandırarak örnekler verir. - Homojen karışımların çözelti olarak da ifade edilebileceğini belirtir. - Günlük yaşamda karşılaştığı çözücü ve çözünenleri kullanarak çözelti hazırlar.

Yöntem ve Teknikler	: Zihin haritaları, kuantum not alma, poster hazırlama, hafıza teknikleri, video, takım çalışmaları, beyin fırtınası.
Kullanılan Araç Gereçler	: Bilgisayar, Akıllı Tahta.
Öğrenme – Öğretme Etkinlikleri	<u>Yakalama:</u> Öğretmen derse girerken anahtar kelimeler verip dersti tanıtarak öğrencilerin dikkatini çekip merak uyandırır. <u>Teknik:</u> zihin haritası, beyin fırtınası. <u>Kazanım:</u> Karışımları, homojen ve heterojen olarak sınıflandırarak örnekler verir. <u>Anahtar kelimeleri söyleme:</u> öğretmen dersti tanıtmama amaçlı bugünkü dersin adını söyler ve tahtaya bugünkü ders ile ilgili anahtar kelimeler yazar. Bunlar homo, hetero, çözelti, karışım ve adi karışım kavramları olsun. Daha sonra bu sözcükler üzerinde beyin fırtınası yaptırılır. Acaba bu kavramlar arasındaki ilişkiler nelerdir benzer veya ayrı yanları neler olabilir? Öğretmen bu anahtar kelimeleri verdikten sonra öğrencilere bu konuda düşündüklerinin neler olduğunu sorar. Sınıf içinde bir beyin fırtınası oluşturur. Öğrenciler bu olayla ilgili ön bilgilerinden yararlanarak karışımlar ile ilgili zihin haritası çalışmaları yapmaları istenir. Böylelikle öğrencilerin dikkatini çekmiş olur. Daha sonrada derse giriş yapar. <u>İlişkilendirme :</u> Önceki bilgilerle bağlantı kurulduktan sonra öğrencilerde ders içeriğine karşı bilme ihtiyacı oluşturmak için onlara dersin konusu tanıtmama amaçlı bir deneyim veya olaydan bahsedilir. <u>Teknik:</u> salkımlama, takım çalışmaları. <u>Kazanım:</u> Karışımları, homojen ve heterojen olarak sınıflandırarak örnekler verir. Etkinlik yapmaya başlarken öğretmen elinde şekilde gösterilen çay ile sınıfa gösteri yapar. <u>Şekil 1:</u>



Sınıfa elinde şekil 1a ile gösterilen bardakla gelen öğretmen sınıfın önünde kaşık ile çayı karıştırır ve şekil 1b haline gelişi herkes tarafından gözlemlenir. Buna neyin neden olabileceği sorulur. Bu aşamada bu işlemi yaparken bir kuralın olduğu, bu çay karışımını hazırlarken önce su ile şekeri karıştırdığını sonra dem kısmını yavaş yavaş katarak şekil 1a'yı elde ettiğini hatırlatılır ve buna göre daha sonra yaptığı karıştırma işleminin karışımın son halini almasını sağladığını belirtir.

Öğrenciler zihin haritalarını çizerken zihinsel durumlarının değişmesi amaçlı müzik kullanılabilir.

Etiketleme :

Bu aşamaya kadar öğrencilerde konu ile ilgi uyandırıldığından bundan sonra öğrencilerde yeni bilgiyi etiketleme, sıralama ve tanıma isteği ortaya çıkar.

Teknik: hafıza teknikleri (zihinde canlandırma), zihin haritaları.

Kazanım: Homojen karışımların çözelti olarak da ifade edilebileceğini belirtir.

Öğrencilere etiketleme aşamasında kendi yapabilecekleri yaşantı yollu aktiviteler yapması olanağı verilir.

19. Öğrencilere homojen karışımlar hakkında neler bildikleri sorulur.
20. Günlük hayattan homojen karımlara örnek olacak kan, deniz suyu, hava, kolonyanın yapısının zihinlerinde canlandırmaları istenir.
21. Bu karışım örneklerinin nelerden oluşmuş olabileceği sorulur.
22. Bu karışımlara başka maddeler konulduğunda ne tür değişiklikler olabileceği sorulur.
23. Homojen karışımlara başka maddeler eklenmesi ile ilgili videolar izlettirilir ve bu

	videolarda meydana gelen değişimler hakkında anlamsal bir ilişki kurmaları istenir. 24. Kurdukları bu ilişki ile karışımlar ve karışımları oluşturan maddeler arasında nasıl bir bağlantı kurduklarını gösteren zihin haritaları çizmeleri istenir. Gösterme: bu konu ile ilgili öğrendiklerini yaşantılarındaki diğer durumlara uyarlamaları için ek aktivite yapmalarına olanak sağlanır, böylece ne bildiklerini anlamaları ve kendilerine güven duygularının gelişmesi sağlanır. Teknik: takım çalışmaları, kuantum çalışma stratejileri (oyunlar). Bu aşamada öğrencilerin uyarlama yapabilmeleri konuya daha geniş açıdan bakabilmelerini sağlayacaktır. Kazanım: Homojen karışımların çözelti olarak da ifade edilebileceğini belirtir. Araç gereçler: eşleştirme etkinliği 15. Sınıfta öğrenciler sıra arkadaşı ile grup yapılır. 16. Her gruba öğretmen tarafından daha önce yazılmış yaklaşık 20 farklı karışım ismi bulunan eşleştirme listesi verilmiştir. 17. Her gruptan homojen ve heterojen olan karışımlar hazırlamaları gruplamaları istenir. 18. Daha sonra gruplar sırayla kalkarak kaç adet homojen ve heterojen karışım olduğunu söylemeleri istenir. Bu uygulama sırasında öğrencilere Not AY tekniği ile not alabilecekleri şablon çizdirilerek not almaları istenir. Bu teknik not alırken öğrencilerin duygu ve düşüncelerini de dile getirmelerine olanak sağlayacaktır. Tekrarlama: edinilmiş bilgilerin öğrencilerin zihinlerinde kalıcılaştırılması aşamasıdır. Pekiştirirken alkış da kullanılabilir. Teknik: küçük grup çalışmaları, yaparak yaşayarak öğrenme. Kazanım: Günlük yaşamda karşılaştığı çözücü ve çözünenleri kullanarak çözelti hazırlar. Araç gereçler: A4, zeytin yağı, tuz, su, kolonya, şeker, talaş, mürekkep ve karıştırma kabı. 18- Öğrenciler gruplara ayrılır ve bu gruplara isimler verilir. 19- Öğrenci gruplarına ellerindeki maddelerle ne tür karışımlar yapabilecekleri ve bu karışımları defterlerinde tasarlamaları istenir.
--	---

	20- Daha sonra tasarladıkları karışımlardan çözelti olan bir karışımı ellerindeki malzemelerle oluşturmaları istenir. 21- Yaptıkları karışımları grup temsilcileri olarak sınıfa anlatır. 22- Bu etkinliklerini günlüklerine yazmaları istenir. Burada dikkat edilmesi gereken karışımları oluşturan maddeler seçilirken birbirine iyi karışabilecek maddelerin tespit edilmiş olmasıdır. Kutlama: son aşama olan kutlama aşamasında öğrencilerin başarıları kutlanır. Bu aşamada ders sonunda öğrencileri eğlendirecek yarışmalar düzenlenebilir. Öğretmen karışımların isimleri yazılı olan torbadan sırayla her öğrencinin bir kart seçmesini ister ve bu işlem sonunda sırasıyla elindeki karışımın çözelti mi değil mi? Olduğunu söylemesi ve ne tür maddelerden oluştuğunu tahmin etmesi istenir.

GÜNLÜK DERS PLANI

Sınıf	7-A
Süre	80 Dakika(2 ders saati)
Dersin Konusu	Maddenin Yapısı ve Özellikleri
Amaçlar ve Kazanımlar	Amaç: - Maddenin Yapısı ve Özelliklerinin kavranması. Kazanım: - Çözünme hızına etki eden faktörleri deney yaparak belirler. - Karışımların ayrıştırılmasında kullanılabilecek bazı yöntemleri tahmin eder ve tahminlerini test eder.
Yöntem ve Teknikler	: Zihin haritaları, kuantum not alma, poster hazırlama, hafıza teknikleri, video, takım çalışmaları
Kullanılan Araç Gereçler	: Bilgisayar, Akıllı Tahta.
Öğrenme – Öğretme Etkinlikleri	Yakalama: Öğretmen derse girerken açılış hikayesi ile öğrencilerin dikkatini çekip merak uyandırır. Teknik: kuantum yazma, öyküleme. Kazanım: Çözünme hızına etki eden faktörleri deney yaparak belirler.

	Hikaye 3: Zeynep hanım yaşadığı mahallesinde şirin bir kafe çalıştırmaktadır. Bu kafe bahçesinde masaları olan çiçeklerle çevrili bir kafedir. Bir gün ansızın bastıran yağmur tüm masaları ıslatmıştır. Telaşla masalardaki şekerlikleri toplayan Zeynep hanım toz şeker ve küp şekerlerin bulunduğu kapları alır ve içeri getirir. Toz şekerin bulunduğu kapta sanki hiç şeker kalmamış gibiydi tüm şeker erimişti ve şeker kabında şekerli bir su oluşmuştu. Bunun yanında küp şekerlerin bulunduğu kapta ise şekerler erimişti fakat kabın içerisinde erimiş halde de olsa görülebiliyordu. Acaba buradaki farklılığın nedeni ne olabilir? Öğretmen bu hikayeyi anlattıktan sonra öğrencilere şekerlikte ki şekerlerin erime miktarlarının farklı olmasına neden olan durumların neler olduğunu sorar. Öğrenciler bu olayla ilgili ön bilgilerinden yararlanarak farklılığın nedeni ile ilgili kuantum yazma çalışmaları yapmaları istenir. Böylelikle öğrencilerin dikkatini çekmiş olur. Daha sonrada derse giriş yapar. İlişkilendirme : Önceki bilgilerle bağlantı kurulduktan sonra öğrencilerde ders içeriğine karşı bilme ihtiyacı oluşturmak için onlara dersin konusu tanıtmaya amaçlı bir deneyim veya olaydan bahsedilir. Teknik: zihin haritaları, takım çalışmaları. Kazanım: Çözünme hızına etki eden faktörleri deney yaparak belirler. Etkinlik yapmaya başlarken akıllı tahtada öğrencilere birbiri içerisinde çözünen iyi karışmış karışımların içerisindeki çözünme olayı örnekleri gösterilir. Sonra onlara bu karışımlarda çözünen maddeleri tahmin etmeleri istenir ve çözünen maddelerin daha hızlı çözünebilmesi için neler yapılabileceğini yazmaları istenir. Bu aşamadan sonra çözünme hızına etki eden bir takım sebeplerin olduğu ve buna göre çözünme hızının değiştiği hatırlatılır. Öğrenciler zihin haritalarını çizerken zihinsel durumlarının değişmesi amaçlı müzik kullanılabilir. Etiketleme : Bu aşamaya kadar öğrencilerde konu ile ilgi uyandırıldığından bundan sonra öğrencilerde yeni bilgiyi etiketleme, sıralama ve tanıma isteği ortaya çıkar. Teknik: tartışma, deney yapma, zihin haritaları. Kazanım: Çözünme hızına etki eden faktörleri deney yaparak belirler.
--	--

	Öğrencilere etiketleme aşamasında kendi yapabilecekleri yaşantı yollu aktiviteler yapması olanağı verilir. 25. Öğrenciler 5 gruplandırılır. 26. Her gruptan birine eşit miktar kaya tuzu diğerine sofr tuzu ile eşit miktar su verilirken başka iki gruba da farklı miktarlarda kaya tuzu ve eşit miktar su verilir, diğer iki gruba ise farklı miktar kaya tuzu ve sofr tuzu ile eşit miktar su verilir, diğer iki gruba da farklı miktarlarda sofr tuzu ile eşit miktarda su verilir, son olarak diğer iki gruba ise eşit miktar sofr tuzu ile eşit miktarda fakat farklı sıcaklıkta sular verilir. 27. Ellerinde bulunan tuz ve suları tamamen eriyinceye kadar karıştırmaları istenir. 28. Tuzların tamamının eriyinceye kadar geçen sürelerini yazmaları istenir. 29. Daha sonra her gruptan bir temsilci seçilerek yaptıkları gözlemin sonuçlarını paylaşması istenir. 30. Her grup kendi ile diğer gruptan arkadaşlarının elde ettikleri sonuçlar ile arasında nasıl bir bağlantı kurduklarını gösteren zihin haritaları çizmeleri istenir. Gösterme: bu konu ile ilgili öğrendiklerini yaşantılarındaki diğer durumlara uyarlamaları için ek aktivite yapmalarına olanak sağlanır, böylece ne bildiklerini anlamaları ve kendilerine güven duygularının gelişmesi sağlanır. Teknik: takım çalışmaları, kuantum çalışma stratejileri (oyunlar), grafik çizimleri kullanılabilir. Bu aşamada öğrencilerin uyarlama yapabilmeleri konuya daha geniş açıdan bakabilmelerini sağlayacaktır. Kazanım: İyonların nasıl oluştuğunu kavrar. Araç gereçler: eşit büyüklükte pet şişe kapakları, renkli kalemler, a4 kağıt, karton kağıt. 19. Sınıf gruplara ayrılır 20. Her gruba atom modellerini gösteren görseller verilir. 21. Gruplardan atom numaraları 1 ile 20 arasındaki elementlerden bazılarının modellerini oluşturmaları istenir. 22. Gruplardan her birine farklı katmanlara ve son katmanlarında farklı farklı elektron sayılarına sahip atom modelleri oluşturmaları istenir. Bu uygulama sırasında öğrencilere Not AY tekniği ile not alabilecekleri şablon çizdirilerek not almaları
--	---

	istenir. Bu teknik not alırken öğrencilerin duygu ve düşüncelerini de dile getirmelerine olanak sağlayacaktır. Tekrarlama: edinilmiş bilgilerin öğrencilerin zihinlerinde kalıcılaştırılması aşamasıdır. Pekiştirirken alkış da kullanılabilir. Teknik: küçük grup çalışmaları. Kazanım: İyonların nasıl oluştuğunu kavrar, anyon ve katyonlara örnekler verir. Araç gereçler: A4 kağıt renkli yuvarlak çıkartmalar. 23- Öğrenciler gruplara ayrılır ve bu gruplara takma isimler verilir. 24- Öğrenci gruplarına ilk 20 elementin modellerini gösteren görsellerden birer tane verilir. 25- Her gruptan kendi modelini çizmeleri ve çıkartmalarla elektronları göstermeleri sağlanır. 26- Gruplarda temsilci seçilir bu temsilciler hazırlanan modelle tahtaya çıkarlar. Toplam kaç elektronun olduğunu ve varsa modeldeki atomun katmalarında kaç tane boş elektron olduğunu söyler. 27- Temsilciler kendi aralarında çıkartma yani elektron alışverişi yaparak modellerini kararlı hale getirirler ve yerlerine geçerler. 28- Bu etkinliklerini günlüklerine yazmaları istenir. Burada dikkat edilmesi gereken elementler seçilirken elektron veren ve alan elementlerin elektron sayıları eşit olmalıdır. Kutlama: son aşama olan kutlama aşamasında öğrencilerin başarıları kutlanır. Bu aşamada ders sonunda öğrencileri eğlendirecek yarışmalar belki kanaat notu kazanımlı yarışmalar düzenlenebilir. Öğrenciler iki gruba ayrılarak tahtada gösterilen sık kullanılan bileşik modellerinde hangi atomların olabileceği sırasıyla sorulur. Ve son olarak internette elementler ile ilgili yer alan şarkılar videolar izletilir.

EK-6: Veli izin belgesi

FATİH ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜ

BARTIN

Okulumuz öğrencilerinden‘nin/nun Fen Bilimleri dersi kapsamında okulda yapılacak olan öğrenci koçluğu çalışmalarına katılmasına izin veriyorum.

Veli ad soyad

Veli imza

EK-7: Maddenin yapısı ve özellikleri başarı testi

MADDENİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ ÜNİTESİ DEĞERLENDİRME SORULARI

Bu testte toplam soru sayısı 25 olup tüm sorular 4 puandır. Sınav süresi 40 dakikadır.

1)

- a. Atomun bir çekirdeği vardır. Çekirdek etrafında hareket eden elektronlar vardır.
- b. Elektronlar çekirdek etrafında çok hızlı hareket ederler. Elektronların yerlerini tespit etmek çok zordur.
- c. Atom üzümlü bir keke benzer. Atomu oluşturan + ve - yüklü tanecikler vardır.
- d. Maddenin en küçük yapı taşı atom denir. Atomlar içi dolu kürelerdir.

Bu kitaplar içindeki görüşlere göre en eski görüş en altta gelecek şekilde yandaki rafa dizildiğinde sıralama nasıl olur?

- A) 1.a 2.b 3.c 4.d B) 1.b 2.a 3.c 4.d
C) 1.d 2.a 3.b 4.a D) 1.d 2.c 3.a 4.b

2)

- I- Atomun bir çekirdeği vardır.
- II- Atomun eşit sayıda pozitif ve negatif yüklü tanecikleri vardır.
- III- Atom üzümlü bir keke benzer.

Yukarıdaki ifadeleri verilenlere göre işaretli yere ne yazılmalıdır?

- A) Rutherford B) Dalton C) Bohr D) Thomson

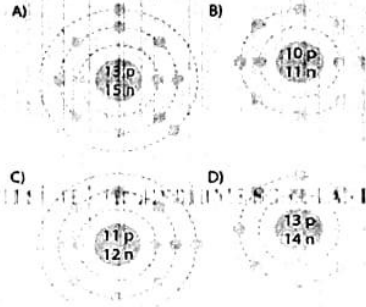
3) Elektron veren bir atom ile ilgili,

- I- Proton sayısı değişmiştir.
- II- (+) elektrik yükü ile yüklenmiştir.
- III- İyon durumuna geçmiştir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

- A) I ve II B) II ve III C) I ve III D) I, II, III

4) Aşağıda verilen atom modellerinden hangisi kation durumundadır?



5) CH_4 formülü ile verilen metan ile ilgili;

- I- Yapısında 2 çeşit element vardır
- II- İçinde hidrojen elementi vardır.
- III- 2 tane atomdan oluşur.

İfadelerinden hangileri doğrudur?

- A) I-II B) II-III C) I-III D) I-II-III

6) I. Bileşik formülleri tüm dünyada ortaktır.

II. Atomik yapıda da bileşik vardır.

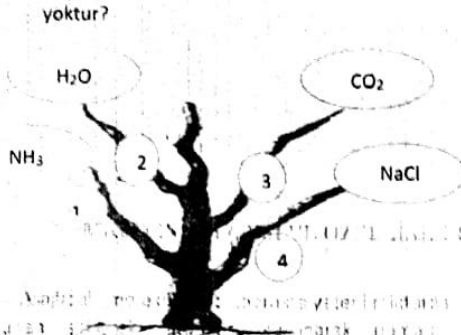
III. Bileşikler formüllerle gösterilir

Yukarıda verilen bilgilerden hangileri bileşikler için doğrudur?

- A) I, II B) I, III C) II, III D) I, II, III

MADDEİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ ÜNİTESİ DEĞERLENDİRME SORULARI

7) Aşağıdaki molekül ağacı toprakta yeterli miktarda bulunan şekildeki atomları kullanarak numaralı dallarında moleküller oluşturabilmektedir. Buna göre bu ağacın hangi dalındaki molekülün oluşma ihtimali yoktur?



8) Aşağıdaki molekül ağacı toprakta yeterli miktarda bulunan şekildeki atomları kullanarak numaralı dallarında moleküller oluşturabilmektedir. Buna göre bu ağacın hangi dalındaki molekülün oluşma ihtimali yoktur?

A)1 B)2 C)3 D)4

Nötr Element	Bileşik İyon
--------------	--------------

Yah tarafta yazılı olan kavramlarla ilgili bazı öğrencilerin

açıklamaları verilmiştir;

- ☺ Birbirinden farklı atomlardan meydana gelmiş saf maddelerdir. (Ali)
- ☺ Elektron ve proton sayısı eşit olan atomlardır. (Erdem)
- ☺ Aynı tür atomlardan oluşmuş saf madde molekülleridir. (Ömer)

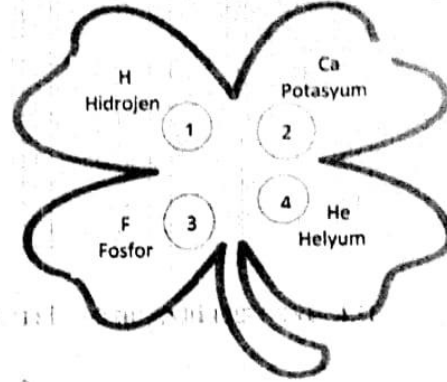
Buna göre öğrencilerin açıklamalarına göre yukarıdaki hangi kavram açıkta kalmaktadır?

A)Nötr B)Bileşik C)İyon D)Element

9) İnternette arama motoruna NH_4^+ iyonunu yazan Ahmet aşağıdaki açıklamalardan hangisi ile karşılaşmış olabilir?

- I-Katyondur. II-Cok atomlu iyonudur.
 - III-Anyondur. IV-N ve H atomları içerir.
- A)I-II B)II-III C)I-IV D)I-III-IV

10)



Yukarıdaki yoncanın yaprakları üstünde element ve sembolleri ile ilgili verilen bilgilerden hangileri doğrudur?

A)1, 2 B)1, 4 C)1, 2, 3 D)1, 3, 4

11) Elif Hanımın evinde yaptığı kek karışımının I-İçerisinde 4 atom vardır.

II-farklı iki tür atomdan oluşur.

III-Anyondur.

IV – Toplamda elektron sayısı proton sayısından 1 fazladır.

Bu bilgilere göre Elif Hanımın kekının formülü aşağıdakilerden hangisi gibi olabilir ?

A) CO_3^{-2} B) SO_3^{-2} C) HCO_3^{-1} D) NO_3^{-1}

12) *Gazoz *Hava *Meyve suyu
*Ayran *Türk kahvesi *Lehim

Yukarıda verilen karışımlar homojen ve heterojen olarak sınıflandırıldığında hangi karışımdan kaç tane elde edilmiş olur?

Homojen Heterojen

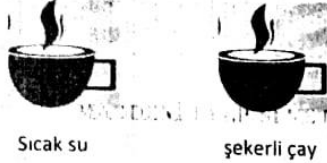
A) 1 5
B) 2 4
C) 3 3
D) 4 2

MADDENİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ ÜNİTESİ DEĞERLENDİRME SORULARI

13) Aşağıda verilen örneklerden hangisi çözelti değildir?

- A)Lehim B)Gazoz C)Mürekkep D)Kolonya

14)



Şekildeki A fincanında sıcak su B fincanında ise şekerli çay bulunmaktadır. Bu maddelerle ilgili;

- I. A fincanında bileşik B kabında çözelti bulunuyor.
II. A ve B fincanlarındakiler homojendir.
III. B fincanındaki madde formülle gösterilir.

bu ifadelerden hangileri doğrudur?

- A)I, II B)I, III C)II, III D)I, II, III

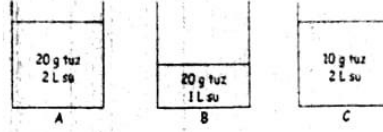
15)

Lehim	Gazoz
1	2
Hava	Tuzlu su
3	4

Yukarıdaki gibi kavram kartları hazırlayan selim aşağıdakilerden hangisinde hangisinde kartlarda yazılan çözeltiler hakkında doğru bilgi vermiştir?

- 1 2 3 4
A) katı-sıvı sıvı-gaz gaz-sıvı katı-sıvı
B) katı-katı sıvı-sıvı gaz-katı katı-sıvı
C) katı-sıvı sıvı-sıvı gaz-gaz katı-sıvı
D) katı-katı sıvı-gaz gaz-gaz katı-sıvı

16) Şekildeki gibi özdeş kapların içine farklı miktarlarda tuz ve su konulmuştur.



çözücü miktarının çözünme üzerindeki etkisini araştıran bir öğrenci, deney düzeneği hazırlarken hangi kapları kullanmalıdır?

- A)A, B B)A, C C)B, C D)A, B, C

17) Amasra'da hafta sonu gezisine çıkan Cansu sahilden kovalasına doldurduğu deniz suyu içerisinde tuzlu su, kum, mürekkep, talaş ve demir tozu olduğunu fark eder. Kovalasındaki bu maddeleri tamamen ayırtmak isteyen Cansu aşağıda belirtilen ayırıştırma yöntemlerinden hangilerini sırasıyla kullanmalıdır?

1. eleme 2. dinlendirme 3. süzme 4. yüzdürme
A) eleme dinlendirme süzme yüzdürme
B) ayırma yüzdürme süzme damıtma
C) ayırma dinlendirme süzme yüzdürme
D) eleme süzme dinlendirme yüzdürme

18) Aşağıdakilerden hangisi "geri dönüşüm neden önemlidir?" diye soran öğretmenin beklediği cevaplardan biri olamaz?

- A)Doğal kaynakların korunmasını sağlar.
B) Enerji tasarrufu sağlar.
C)Ekonomiye fayda sağlar.
D) Enerji sarfiyatına sebep olur.

MADDEİNİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ ÜNİTESİ DEĞERLENDİRME SORULARI

19) Sadık evlerinde meydana gelen bazı atık maddelerin tekrar kullanılabilmesi için geri dönüşüm sürecine uygun işlemek istiyor. Buna göre Sadık aşağıdaki işlemleri hangi sıra ile uygulamalıdır?

- Oluşan atıkları atık araçları ile toplanır.
- Farklı özellikteki atıklar ayrıştırılır.
- Toplanan atıklar geri dönüşüm tesisine gönderilir.

A) a-b-c B) b-a-c C) c-b-a D) b-c-a

20) Aşağıda verilen atıklardan kaç tanesi geri dönüştürülebilen evsel atıktır?

- *Karton
- *Poşet
- *Alüminyum folyo
- *Cam şişe

A)1 B)2 C)3 D)4

21) Mahallesinde atık kontrolünü sağlamak isteyen Berat;

- Daha çok geri dönüşüm kutusu hazırlamalı.
- Kağıt, cam ve plastik şeklinde geri dönüşüm kutularını ayırmalı.
- Katı atıkları kendi içinde ayrıştırarak geri dönüşüme göndermeli.
- Geri dönüştürülemeyen atıkların ayrıştırılmasını sağlamalı.

Bu işlemlerden kaç tanesini yapabilir?

A)1 B)2 C)3 D)4

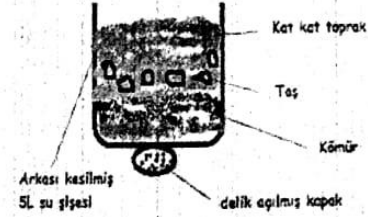
22) Makine ve Kimya Endüstrisi

- TÜBİTAK
- Türkiye Kimya Sanayicileri Derneği
- Meteoroloji

Yukarıdaki kurum ve kuruluşlardan kaç tanesi Kimya endüstrisi alanında çalışmalar yapmaktadır?

A)1 B)2 C)3 D)4

23)



Maddenin yapısı ve özellikleri adlı ünite de proje ödevi olarak yukarıdaki modeli hazırlayan Mustafa neyi anlatmayı amaçlamıştır?

- Karışımları ayırma yöntemini
- Bileşikleri ayırma yöntemini
- Çözeltileri ayırma yöntemini
- Su arıtma yöntemini

24)

- Enerji tüketimini artırır.
- Doğada kaynakların hızla tükenmesini engeller.
- Kurulan tesislerde yeni iş imkanları ortaya çıkar.
- Kurulan tesisler canlı yaşamını tehdit eder.

Geri dönüşüm tesislerinin ekonomiye katkılarını araştıran Nisa yukarıdaki ifadelerden hangilerine rastlamamıştır?

A)I, II B)I, III C)II, III D)I, IV

25) Azra bu yıl liseye geçmiştir. Ortaokulda kullandığı ve kendisine olmayan elbiselerini bir kutuya koyar ve diğer arkadaşlarından da bu kutuya, kullanmadıkları eşyalarından koymalarını ister ve elde ettiği kıyafetleri daha önce belirlediği kardeş okullarında ihtiyacı olan birkaç arkadaşına gönderir.

Azra'nın yaptığı bu projenin yararları hakkında aşağıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

- Bir sosyal sorumluluk projesidir.
- Tasarrufu teşvik eder.
- Eski eşyaların yeniden kullanımını sağlar.
- İhtiyaç sahiplerine katkı sağlar.

A)I, II B)I, III C)I, II, III D)I, II, III, IV

Test-8 İlti: Tebrikler...

EK-8: Koçluk meslek standardı

EK-11 KOÇ (SEVİYE 6) ULUSAL MESLEK STANDARDI	
Meslek:	KOÇ
Seviye:	6¹
Referans Kodu:	13UMS0318-6
Standartı Hazırlayan Kuruluş(lar):	Koçluk Platformu Derneği (KPD) Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği (UPKD)
Standartı Doğrulayan Sektör Komitesi:	MYK İş ve Yönetim Sektör Komitesi
MYK Yönetim Kurulu Onay Tarih/Sayı:	22/5/2013 tarihli ve 2013/41 sayılı karar
Resmi Gazete Tarih/Sayı:	29/6/2013 - 28692
Revizyon No:	00
1 Mesleğin yeterlilik seviyesi, sekizli (8) seviye matrisinde seviye (6) olarak belirlenmiştir.	
© Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2013	
Sayfa 1	

EK-9: NLP eğitimi sertifikası

