



T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OTOBİYOGRAFİ VE BİYOGRAFİ TEMELLİ  
ETKİNLİKLERİN MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN  
YAŞAM DOYUMUNA VE AKADEMİK BENLİK KAVRAMINA  
ETKİSİ**

MUSTAFA FATİH AKAY

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ

KIRIKKALE-2022





T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OTOBİYOGRAFİ VE BİYOGRAFİ TEMELLİ  
ETKİNLİKLERİN MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN  
YAŞAM DOYUMUNA VE AKADEMİK BENLİK KAVRAMINA  
ETKİSİ**

MUSTAFA FATİH AKAY

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. İlkey Doğan TAŞ

KIRIKKALE-2022

## KABUL ve ONAY

Mustafa Fatih AKAY tarafından hazırlanan “OTOBİYOGRAFİ VE BİYOGRAFİ TEMELLİ ETKİNLİKLERİN MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM DOYUMUNA VE AKADEMİK BENLİK KAVRAMINA ETKİSİ” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ

Eğitim Programları ve Öğretimi, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Başkan: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Eğitim Programları ve Öğretimi, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER

Eğitim Programları ve Öğretimi, Kilis 7 Aralık İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 24/06/2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Unvanı Adı SOYADI

..... Enstitüsü Müdürü

## ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

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

Bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

(İmza)

Mustafa Fatih AKAY

24.06.2022

## ÖZET

Araştırmanın amacı otobiyografi ve biyografi eğitiminin 9. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu ve akademik benlik kavramı düzeylerine etkisini belirlemektir. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya merkezinde 9. sınıfa ve 11. sınıfa devam eden 52 öğrencinin katılımıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Deney grubuna 6 hafta ve haftalık iki ders saati olmak üzere 12 ders saati boyunca araştırmacı tarafından hazırlanan “Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği” uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise normal öğretim programına devam edilmiştir. Verilerin toplanmasında 1985 yılında Diener, Emmons, Laresen ve Griffin tarafından geliştirilen 2016 yılında da Dağlı ve Baysal tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yaşam Doyum Ölçeği”nden ve 1996 yılında Kuzgun tarafından geliştirilen 172 madde 16 alt boyuttan oluşan “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmada dört yetenek ve on bir ilgi alanına ilişkin benlik kavramından araştırma konusuyla ilgili olan bir yetenek (Sözel Yetenek) ve altı ilgi alanı (Sosyal Bilimler, İkna, Edebiyat, Güzel Sanatlar, Müzik ve Sosyal Yardım İlgisi) dikkate alınmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde ölçekler deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde, gruplardaki öğrenci sayılarının az olması nedeniyle, “Wilcoxon işaretli sıralar testi” ve “Mann Whitney U-testi” kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam doyumu puanları ve akademik benlik kavram puanlarında ön test-son test arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, deney grubundaki öğrencilerin yaşam doyumlarında ve akademik benlik kavram puanlarında ön test-son test arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmiş ve artış olmuştur. Bununla birlikte uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının yaşam doyum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının akademik benlik kavramının alt boyutları; sözel yetenek, sosyal bilimler ilgisi, ikna ilgisi, edebiyat ilgisi, sanat ilgisi, müzik ilgisi ve sosyal yardım ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Bu durum otobiyografi ve biyografi temelli etkinliklerin öğrencilerin yaşam doyumları ve akademik benlik kavramı düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam doyumu, Akademik Benlik Kavramı, Rehberli Otobiyografi, Meslek lisesi, Biyografi

## ABSTRACT

The aim of the study is to determine the effects of autobiography and biography training on 9th and 10th graders life satisfaction and academic self-concept. The study was carried out with 52 students studying in the city of Sakarya center studying at 9th and 11th grades by applying experimental pattern with pretest – posttest control group. “Autobiography and Biography Activity for Vocational High School Students” activity which was prepared by the researcher was applied to the experiment group for 12 hours in total for 6 weeks for 2 hours in a week. Control group continued standard curriculum. In the collection of the data “Life Satisfaction Scale” developed by Diener, Emmons, Laresen ve Griffin in 1985 and adapted into Turkish by Dağlı and Baysal in 2016 and “Academic Self Concept Scale” developed by Kuzgun in 1996 with 172 articles and 16 sub-dimensions were used. In the research, among four skills and eleven fields of interest, one skill (verbal) and six fields of interest (social sciences, persuasion, literature, fine arts, music, and interest to public assistance) were taken into consideration which are related to self-concept. During the data collection of the study pretest and posttest were applied to both experiment and control groups. Since the number of students in the groups were low “Wilcoxon Signed Rank Test” and “Mann Whitney U Test” were applied. While there was no meaningful difference in the students of the control group in their life satisfaction points and academic self-concept points between pretest and posttest; there was significant difference and increase in the experiment group. Also, for life satisfaction points, prior to the application there was no meaningful difference between both groups, but after the application a significant positive change occurred in the experiment group. This was also the case for verbal skill, interest for social sciences, art music and public assistance which are the sub-dimensions of academic self-concept. This result shows that autobiography and biography-based activities have positive effect on students’ life satisfaction and academic self-concept levels.

**Key Words:** Life Satisfaction, Academic Self Concept, Guided Autobiography, Vocational High School, Biography

## TEŞEKKÜR

Tez sürecim boyunca bilgisinden ve tecrübesinden faydalandığım, profesyonel rehberliği ile yolumu aydınlatan, durakladığımda, yavaşladığımda ve zorlandığımda disiplini, sakin kişiliği ve netliği ile her zaman ileri adım atmamı sağlayan, sorduğum sorulara içtenlikle, samimiyetle ve tecrübe ile cevap veren, benden yardım ve desteklerini esirgemeyen, tezimde benim emeğimden daha fazla emeği olduğunu düşündüğüm ve tezimi bitirmeme destek olan çok değerli, saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. İlky Doğan TAŞ'a teşekkür etmek isterim.

Fikirlerinden ve bilim insanı kişiliğinden çok şey öğrendiğim, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca derslerde ve sohbetlerde yeni ufuklar açan, düşünmeye sevk eden, özgün bir konu seçmeme katkısı olan, ufkumu genişleten değerli hocam Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a teşekkür ederim.

Her zaman bana güç ve sevgi veren, beni yetiştiren ve bugünlere getiren, beni ben yapan elleri öpülesi annem Esmâ AKAY'a; eğitim hayatım boyunca her zaman destekçim olan, aldığım kararlara saygı duyan ve bana hep güvenen elleri öpülesi babam İbrahim AKAY'a çok teşekkür ederim.

Beni eğitim hayatım boyunca destekleyen, eğitim sürecimi şekillendiren ve eğitimci kişiliği ile sihirli dokunuşlar yapan değerli abim Haydar AKAY'a; beni sıradan davranış ve düşüncelerden uzaklaştıran, yeni deneyimleri tecrübe etmeyi öğreten, desteklerini yanı başımda hissettiğim değerli abim Ali Rıza AKAY'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine beni cesaretlendiren, tez yazım sürecinde katkı ve desteğini esirgemeyen, her konuda yanımda olan eşim Elif AKAY'a; bu cümleleri belki yıllar sonra okuyacak olan ancak bugüne dair hiçbir şey hatırlayamayacak olan, yeterince vakit ayıramadığımı düşündüğüm kızım Defne'ye teşekkür ve sevgilerimi iletirim.

Tez sürecime katkı sunan, burada bahsedemediğim herkese TEŞEKKÜRLER...



# İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar</b> .....	<b>xi</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b> .....	<b>xiii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Yaşam Doyumu .....	1
1.1.1. Yaşam Doyumu Kavramı .....	2
1.1.2. Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler .....	3
1.1.3. Yaşam Doyumu Kuramları .....	4
1.2. Akademik Benlik Kavramı .....	6
1.2.1. Benlik Kavramı .....	6
1.2.2. Akademik Benlik Kavramı .....	6
1.3. Rehberli Otobiyografi.....	8
1.3.1. Yaşamın anlamı ve otobiyografik hatıra.....	11
1.3.2. Benlik ve Yaşam Öyküsü .....	13
1.3.3. Rehberli Otobiyografi Etkinlikleri.....	14
1.4. İlgili Araştırmalar .....	17
1.4.1. Yaşam Doyumu İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar.....	17
1.4.2. Akademik Benlik Kavramı İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar	19
1.4.3. Rehberli Otobiyografi Çalışmalar.....	23
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>25</b>

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>25</b>
2.1. Yöntem .....	25
2.1.1. Araştırma modeli .....	25
2.1.2. Çalışma grubu .....	25
2.1.3. Veri toplama araçları.....	26
2.1.4. Veri toplama süreci .....	28
2.1.5. Verilerin analizi.....	29
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>30</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>30</b>
3.1. Bulgular.....	30
3.1.1. Yaşam Doyumu Ölçeğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	30
3.1.2. Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	33
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>54</b>
<b>SONUÇLAR.....</b>	<b>54</b>
4.1. Sonuç ve Öneriler .....	54
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>61</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>69</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>108</b>

## TABLÖLAR

### Sayfa

TABLO 2.1. ÇALIŞMA GRUBUNU BELİRLEMEK İÇİN UYGULANAN YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ SONUÇLARI VE SINIFLARIN ÖĞRENCİ SAYILARINA GÖRE DAĞILIMLARI .....	26
TABLO 3.1. 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YDÖ ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	30
TABLO 3.2. 9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	31
TABLO 3.3. 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	31
TABLO 3.4. 11. SINIF YDÖ ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	32
TABLO 3.5. 11. SINIF DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	32
TABLO 3.6. 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	33
TABLO 3.7. 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ABKÖ ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	34
TABLO 3.8. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SÖZEL YETENEK PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	35
TABLO 3.9. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SÖZEL YETENEK PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	36
TABLO 3.10. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SOSYAL BİLİMLER İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	36
TABLO 3.11. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SOSYAL BİLİMLER İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	37
TABLO 3.12. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI İKNA İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	37
TABLO 3.13. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI İKNA İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	38
TABLO 3.14. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI EDEBİYAT İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	39
TABLO 3.15. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI EDEBİYAT İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	39
TABLO 3.16. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SANAT İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	40
TABLO 3.17. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SANAT İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	40

TABLO 3.18. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI MÜZİK İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI SONUÇLARI .....	41
TABLO 3.19. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI MÜZİK İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	42
TABLO 3.20. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SOSYAL YARDIM İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	42
TABLO 3.21. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SOSYAL YARDIM İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	43
TABLO 3.22. 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ABKÖ ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	44
TABLO 3.23. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SÖZEL YETENEK PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	44
TABLO 3.24. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SÖZEL YETENEK PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	45
TABLO 3.25. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SOSYAL BİLİMLER İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	45
TABLO 3.26. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SOSYAL BİLİMLER İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	46
TABLO 3.27. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI İKNA İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	47
TABLO 3.28. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI İKNA İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	47
TABLO 3.29. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI EDEBİYAT İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	48
TABLO 3.30. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI EDEBİYAT İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	49
TABLO 3.31. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SANAT İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	49
TABLO 3.32. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SANAT İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	50
TABLO 3.33. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI AKADEMİK BENLİK KAVRAMI MÜZİK İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	50
TABLO 3.34. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI MÜZİK İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	51
TABLO 3.35. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SOSYAL YARDIM İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	52
TABLO 3.36. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENEY ÖNCESİ VE SONRASI SOSYAL YARDIM İLGİSİ PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI .....	52

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### KISALTMALAR

### AÇIKLAMALAR

**ABKÖ**

Akademik Benlik Kavramı Ölçeği

**GAP**

Rehberli Otobiyografi

**FETEMM**

Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik

**KMO**

Kaise-Meyer Olkin

**YDÖ**

Yaşam Doyum Ölçeği



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Yaşam Doyumu

Tarih boyunca insanlık mutluluğu aramıştır. Günümüze yaklaştıkça mutluluk, yaşam doyumu, iyi oluş gibi kavramlar üzerine odaklanmıştır. Yaşam doyumu, öznel iyi oluş ve mutluluk ile anlamsal olarak birlikte kullanılmasına rağmen farklıdır (Veenhoven, 1996). Doyum, eldekinden hoşnut olma, doyma işi, yetinme, kanma, kanaat olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Yaşam Doyumu, yaşamdan hoşnut olma ve memnuniyeti ifade etmektedir. Shin ve Johnson (1978) göre mutluluk kısa süren his, bir şey hakkında mutlu olmak şeklinde tanımlamıştır. Öznel iyi oluş, olumlu duyguların daha fazla, olumsuz duyguların daha az yaşanması olarak tanımlanmıştır.

Yaşam doyumu kavramı İngilizcede “life” ve “satisfaction” kelimelerinden oluşmaktadır. Life, yaşam; satisfaction, doyum olarak ifade edilmektedir. Satisfaction kavramı istediğin bir şeyi elde ettiğinde, yaşadığında ya da kazandığında oluşan memnun edici duygu olarak tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary, 2021).

Yaşam doyumu ile ilgili ilk çalışma 1961 yılında Neugarten, Havighurst ve Tobin tarafından yapılmıştır. Yaşam doyumu çalışmaları öznel iyi oluş (subjective well-being) çalışmaları ile birlikte anılmaktadır. Öznel iyi oluş olumlu duygular, olumsuz duygular ve bilişsel yapı olan yaşam doyumunu içeren üç unsurdan oluşmaktadır (Andrews ve Withey, 1976). Myers ve Diener (1995), öznel iyi oluşu bilişsel boyut/yaşam doyumu ve duygusal boyut olarak, duygusal boyutu da olumlu duygular ve olumsuz duygular olarak ayırmışlardır.

Christopher (1999)'a göre yaşam doyumu kişinin yaşam şartlarının ve yaşam alanlarının (aile, okul, arkadaşlık) kendi belirlemiş olduğu ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesidir.

### **1.1.1. Yaşam Doyumu Kavramı**

Yaşam doyumu kavramı ile bireyin belli bir durum karşısında aldığı doyumdan değil yaşamının genelinden aldığı doyumdan bahsedilir. Yaşam doyumu bireyin beklentileriyle sahip olduklarının karşılaştırılması, olarak tanımlanmıştır (Neugarten ve ark., 1961). Keser (2005)'e göre yaşam doyumu beklentilerin ve isteklerin karşılanmasıyla ortaya çıkan durumdur. Başka bir tanımlamada yaşam doyumu; mutlu hissetme, haz, moral gibi çeşitli yönlerden iyi olma halidir (Diener, ve ark., 1985). Özer ve Karabulut (2003)'a göre yaşamın geneline bakıldığında kişinin isteklerinin ve sahip olduklarının karşılaştırılmasının sonucunda ortaya çıkan durum yaşam doyumunu ifade etmektedir. Başka bir tanımlamada ise bireyin kendi yaşam kalitesini bütün bir şekilde pozitif ya da negatif olarak değerlendirme derecesidir (Ehrhardt ark., 2000).

Yaşam doyumunu Serin ve Özbulak (2006) yaşamın geneline yönelik algılamalar ve yapılan değerlendirmeler olarak ifade etmiştir. Argyle (1987) yaşam doyumunu kişinin hayatını bir bütün olarak ele alıp değerlendirilme ile oluşan yargının yanında, yaşamın belirli alanlarının değerlendirilmesi ile de oluştuğunu söylemektedir. (Akt., Terzi, 2005). Kişinin yaşamdaki durumlarının istenilen yaşam standartlarından düşük olduğu durumlarda yaşam doyumunun düşük, istenilen yaşam standartlarına eşit ya da yaşam standartlarından yüksek olduğu durumlarda yaşam doyumunun yüksek olacağını belirtmiştir (Micholas, 1985). Kişilerin arzu ve isteklerinin şu anki durumları ile kıyaslamasını yaşam doyumu belirler ve bu uyum ne kadar yüksek ise yaşam doyumunun da o kadar yüksek olduğu belirtilmektedir (Diener ve ark., 2003). Yetim (1991) amaç ve isteklere ulaşmanın bilişsel öğelerle ilişkili olduğunu söylemiştir. Pavot ve Diener (1993) algılanan yaşam koşullarının yaşam doyumuna ilişkin ölçütler ile bilinçli bir şekilde bilişsel yargılaması olarak ifade etmiştir.

Refah ve mutluluk tanımları üç kategoride incelenebilir. Birincisi esenlik erdem ve kutsallık gibi dışsal kriterler; ikincisi hayatı olumlu kılan yaşam doyumu (Diener, 1984), üçüncüsü olumlu duygunun olumsuz duyguya göre üstünlüğüdür



(Bradburn, 1969). Yaşam doyumu ile ilişkili olan öznel iyi oluşta üç boyut bulunmaktadır. Birincisi; sevgi, neşe, huzur vb. ruh halimizi olumlu etkileyen hislerden oluşmaktadır. İkincisi; utanç, üzüntü, endişe gibi bizi olumsuz etkileyen hisler ve duygulardan oluşmaktadır. Üçüncü boyut ise bilişsel yapıyı içeren yaşam doyumudur (Diener ve ark., 1985). Bireyin yaşama yönelik doyuma sahip olması olumlu duygu ve olayların olumsuz duygu ve olaylardan daha fazla olması öznel iyi oluşun yüksek düzeyde olduğu anlamındadır. Olumsuz duygu ve olayların olumlu duygu ve olaylardan fazla olması ise öznel iyi oluşun düşük düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Ancak olumsuz duyguların olmaması ya da az olması öznel iyi oluşun yüksek olduğu anlamı taşımamaktadır ve bu kavramlar birbirinin zıttı değildir (Diener, ve ark., 1997).

Araştırmacıların yaptığı yaşam doyumu tanımlarında ortak nokta yaşam doyumu düzeyinin insanın algılamalarıyla alakalı olduğunun üzerinde durulmaktadır. İnsan, hayatının tamamında ya da belli bir dönemde yaşamdan beklentileri ile sahip olduklarının uyuştüğünü düşünüyor ise yaşam doyumu düzeyleri yüksek çıkmaktadır.

### **1.1.2. Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler**

Yaşam doyumu benlik saygısı, sosyal ilişkiler, eğitim düzeyi, maaş, kendini sağlıklı hissetmek vb. gibi birçok faktörden etkilenir. Yaşam doyumunu etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmalara bu başlık altında yer verilmiştir.

Chow (2005) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yaşam doyumu ile akademik tatmin, sosyal refah, sosyo-ekonomik durum ve benlik saygısı ve kişiler arası ilişkiler arasında belirgin ilişkiler bulunmuştur. Myers ve Diener (1995) ise yaptıkları bir araştırmada yaş, cinsiyet, ırk ve yaşam için yeteri kadar paranın yaşam doyumuna anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmektedir. Seligman (2000) yılında yaptığı çalışmada eğitim, sağlık ve çevresel iyileştirmelerin toplumun memnuniyet düzeyleri, bireylerin yaşamdan memnun olma düzeyleri ve üretimin artmasını sağlamak amaçlarıyla gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Wilson (1967) mutlu insanı geniş bir biçimde genç, sağlıklı, iş morali yüksek olan, iyimser, dışa dönük, endişesiz, iyi maaşlı, iyi eğitilmiş, benlik saygısı yüksek, dindar, evli, mütevazi olarak tanımlamıştır. Dockery (2004)'e göre yaşam doyumunu etkileyen faktörler arasında eğitim durumu, iş yaşamı, yaş, cinsiyet, kişilik, serbest zaman ve sosyal yaşam

bulunmaktadır. Yaşam doyumu bireyin hayata karşı gösterdiği tepkilerin tümüdür. Yaşam doyumunun anlaşılması için bazı faktörlerin anlaşılması gerekmektedir. Bu faktörler; kişinin günlük hayatında mutlu olması, değerli bir yaşama sahip olmak, fiziksel olarak sağlıklı hissetmek ve iyi insanlarla iyi ilişkiler kurmaktır (Keser, 2005).

Köksal (2019) beden eğitimi,

öğretmenleri üzerine yaptığı bir araştırmada gelir seviyesi arttıkça yaşam doyumunun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kinnunen (2018) yapmış olduğu çalışmada ekonomik olarak sıkıntı içerisinde olan insanların yaşam doyum seviyesinin de düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Dilman ve Ekşi (2008)'nin yapmış oldukları bir araştırmada benlik saygısı ile yaşam doyumu ilişkisi incelenmiş. Benlik saygısı ve yaşam doyumu arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada sosyo-ekonomik düzey, yaşam doyumun anlamlı bir açıklayıcısı konumundadır.

İş dışı zaman (serbest zaman) değerlendirilmesi yaşamın tüm alanlarından alınan doyumu etkileyebilmektedir (Yılmaz, 2017). İnsanın serbest zamanını etkili ve verimli kullanması hem iş yaşamında başarı sağlayabilir hem de olağan yaşamda daha mutlu olmasını sağlayabilir (Afyon ve Kırkpınar, 2014).

### **1.1.3. Yaşam Doyumu Kuramları**

Yaşam doyumu kuramının da alt kuramları bulunmaktadır. Bunlar “Tavandan Tabana ve Tabandan Tavana Kuramı”, “Etkinlik Kuramı”, “Haz ve Acı Kuramı”, “Amaçsal Kuram”, “Yargı Kuramı”, “Bağ Kuramı” şeklindedir. Bu kuramların her biri yaşam doyumunu artırmanın bir yönüne vurgu yapar. Kuramlar birbirleri arasında etkililik veya etkisizlikten ziyade duruma göre hangisi daha etkili olacak ise o kuramın alternatif olarak kullanılması daha faydalı olacaktır.

Tavandan Tabana ve Tabandan Tavana Kuramı: Bu yaklaşıma göre kişinin “mutlu musun” sorusuna yanıt verirken yaşamındaki acı ve haz deneyimlerinin birikim ve deneyimlerinden oluşan düşüncedir (Tuncer, 2017). Kişinin mutlu ya da mutsuz olarak yaşadığı hayatın bir kıyaslama neticesindeki düşüncesine dayanır (Diener, 1984). Bireyin yaşamını değerlendirmesinde temel unsur olarak kişilik etkilidir ve bireyin bir olay karşısında olayın olumlu ya da olumsuz olarak

değerlendirilmesinde kişilik etkilidir. Bu yaklaşımda ayrıca birikimin önemi vurgulanmaktadır. Bu birikim bir dünya görüşü oluşturmaktadır. Bu dünya görüşü oluştuktan sonra yaşam doyumu şekillenmekte ve hayattan alınan doyum buna göre belirlenmektedir (Yetim, 1991).

**Etkinlik kuramı:** Aristoteles bu kuramın ilk temsilcisidir. Bu kurama göre insanın doyuma ulaşmasında temel unsur davranıştır. Mutlu olmak için mutluluğu düşünmeye ve dikkati mutluluk üzerine vermeye gerek yoktur. Mutlu olmak ve doyuma ulaşmak için beceri önemlidir. Yapılan faaliyet olumlu sonuç veriyor ise mutluluk artar. Kolay etkinlikler insana sıkıcılık verir, zor etkinlikler ise bireye kaygı verir. Bu nedenle etkinlikler bireyin beceri ve yeteneklerine uygun olmalıdır. Mutluluğa ulaşmak adına birey için önem arz eden ve bireyin düzeyine uygun etkinlikler ile uğraşılmalıdır. Bu yaklaşım kişinin etkinlik sayesinde yaşamdan doyum alacağını savunmaktadır (Diener, 1984).

**Haz ve Acı Kuramı:** Haz ve acı kavramları birbirleri ile yakın ilişki içindedir. Bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması mutluluk, karşılanmaması ise mutsuzluk verir. Bireylerin ihtiyaçlarının sürekli karşılanıyor olması ise çok mutlu olduğu anlamını taşımamaktadır (Ünal ve Şahin, 2013). Diener (1984)'e göre birey ihtiyaçları giderilirse durumdan haz, ihtiyaçları giderilmediğinde durumdan acı duyar.

**Amaçsal Kuram:** Bu kuram ilk olarak Wilson tarafından 1960 yılında ortaya atılmıştır. Bu kurama göre ihtiyaçlar karşılandığında doyuma, karşılanmadığında mutsuzluğa neden olur (Wilson, 1967). Bu kuram Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine dayanmaktadır. Arzu, gereksinim ve mutluluk arasında bağlantı vardır. Amaçların gerçekleşmesi ve ihtiyaçların giderilmesi mutluluğa, amaçlara ulaşamama ve ihtiyaçların giderilememesi durumunda mutsuzluk oluşmaktadır (Diener vd., 2002).

**Yargı Kuramı:** Kişi kendi belirlemiş olduğu ölçütler ile yaşamını değerlendirerek yaşamından aldığı doyumu değerlendirir. Değerlendirmede uyum ne kadar yüksek ise doyum da o kadar yüksektir. Eğer yaşam ölçütlerin ne kadar altında ise doyum da o kadar düşüktür. Bu karşılaştırma başkaları ile kendisini karşılaştırmasına ve hayalinde olan durum ile gerçekte olan durum arasındaki kıyasa da dayanır (Büyükalim, 2020). Yargı kuramında bireylerin yaşamlarını nasıl gördükleri ve nasıl değerlendirdikleri sorgulanır. Bu kuramda hayatların nasıl görüldüğü ve isteklerin nasıl uyum sağladığı karşılaştırılır (Diener, 1984).

Bağ Kuramı: Bağ kuramı bilişsel ögelere ve koşullanma üzerine kurulan bir kuramdır. Kişiler belleklerinde mutluluk ile ilgili birçok bağ barındırırlar. Bu bağ bazı kimselerde olumlu, bazı kimselerde olumsuzdur. Olumlu bağı olan kişiler karşılaştıkları olaylara olumlu, olumsuz bağı olan kişiler karşılaştıkları olaylara olumsuz tepki verirler (Yetim, 1991). Diener'e (1984) göre bireyler karşılaştıkları durumları zihinlerinde olumlu algıarlarsa zihinlerindeki ağlar pozitif, olumsuz algıarlarsa zihinlerindeki ağlar negatif bağlanacaktır.

## **1.2. Akademik Benlik Kavramı**

### **1.2.1. Benlik Kavramı**

Benlik imgesi psikoloji sözlüğünde ve uluslararası literatürde (A Dictionary of Psychology) “kişinin kendisiyle ilgili sahip olduğu fikir, anlayış veya zihinsel imaj” olarak tanımlanmaktadır (Colman, 2015). British Dictionary ise benlik imajını (self-image) “kişinin kendisi hakkında kendi fikri veya değerinin duygusu” olarak tanımlanmıştır (Stevenson, 2010). Hümanist Yaklaşım'ın kurucusu Rogers'a (1961, Akt. Cüceloğlu, 1999) göre, bir kimsenin benlik algısı, onun kendisiyle ilgili düşüncelerini ve değerlendirmelerini içerir. Piyancı'ya (2007) göre benlik, bireyin düşünebilen ve farkedebilen bir varlığa sahip olduğunu fark etmesini sağlayan kavram olarak belirtmiştir. Bandura (1982) benlik kavramının küresel bir değerlendirme olduğunu belirtmiştir. Shavelson, Hubner ve Stanton (1976)'a göre ise benlik genel bir kavramdır. Öğrenme süreçlerini akademik başarıyı ve öğrencilerin beklentilerini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Akademik benlik kavramı benlik kavramının alt boyutudur.

### **1.2.2. Akademik Benlik Kavramı**

Akademik benlik kavramı, benlik kavramının temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilir (Shavelson, Hubner, ve Stanton, 1976). Dursun Sürmeli (2015) akademik benlik kavramını kişinin akademik olarak kendi hakkındaki görüşleri ve bir konuyu başarabilmeye olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Bong ve Shaalvik (2003) ise akademik benlik kavramını kişinin akademik yeteneği hakkındaki bilgi ve algılarıdır şeklinde tanımlamıştır. Wigfield ve Karpathian (1991) ise bireylerin akademik başarı durumlarında kendileri hakkındaki bilgi ve algılarını ifade eder,

şeklinde tanımlamıştır. Akademik benlik kavramı, bir öğrencinin kendi akademik yetenekleri hakkında sahip olduğu algıdır, öğrenme ve bilişsel işlevsellik üzerindeki etkisi nedeniyle akademik dünyada en alakalı değişkenlerden birini oluşturur (Villegas, ve Reyes-Lagunes 2014).

Başarı konusunda özgüvenini kaybeden öğrenciler, yetenekleri olsa bile başarısız olmaktadır. Akademik benlik kavramı, eğitim sürecinde olumlu hale getirilebilir. Öğrencinin belli bir üniteyi, dersi başardığını görmesi, başarıyı hissetmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğrencilerin ihtiyacına ve bireysel hızına uygun, öğrenme süreçlerinin oluşmasına imkân verilmelidir (Senemoğlu, 2005: 452).

Akademik başarı düzeyi ile akademik benlik kavramı düzeyleri arasında doğru orantı görülmektedir (Marsh ve Craven, 1997). Eğitim sürecinde belli derslere çevre tarafından fazla değer verilmesi akademik benliği düşürebilmektedir. Örneğin çocuğa derslerin nasıl sorusundan sonra matematik notunun sorulması matematik dersinin diğer derslerden daha önemli olduğunu çocuğa hissettirmektedir. Çocuk matematiğim iyi ise başarılıyım, matematik notlarım düşük olursa akademik başarım düşüktür algısı kazanabilir. Bu durum özellikle ergenlerde görüldüğünde değerlendirme ve benlik kavramı ile ilgili bazı sorunlara neden olmaktadır. Bir konu alanındaki düşük benlik kavramı, diğer bir alandaki yüksek benlik kavramı ile telafi edilir Buna karşılık, farklı ampirik araştırmalar, yüksek akademik benlik kavramına sahip öğrenciler ile düşük akademik benlik kavramına sahip öğrenciler arasında önemli farklılıklar bulmuştur. Yüksek akademik benlik kavramına sahip öğrenciler kendi yeteneklerine değer verir, zorlukları kabul eder, risk alır, yeni şeyler dener (Bong ve Skaalvik, 2003) ve ayrıca çoklu bilişsel stratejiler oluşturur. Ayrıca, zorlu akademik görevleri tamamlamak ve daha yüksek hedefler belirlemek için daha yüksek bir motivasyona sahiptirler. Bu anlamda, akademik performansı yüksek öğrencilerin çoğu, yüksek akademik benlik kavramı gösterirler Düşük akademik benlik kavramı sergileyen öğrenciler, akademik yeteneklerine daha az güvenirlir Yeteneklerini küçümserler, kaygı yaratan durumlardan kaçınırlar. Bu da düşük akademik performansa yansır (Villegas, ve Reyes-Lagunes 2014).

### 1.3. Rehberli Otobiyografi

Otobiyografi, bir bireyin anılarını, olaylarını, deneyimlerini ve diğer kişilerle olan ilişkilerini hatırlamaya dayanan, kendi başına anlattığı veya yazdığı yaşam hikayesidir (Birren, 2006). Kişinin yaşam öyküsü ya da hikayesi, geçmiş deneyimler aracılığıyla önceden sınanmış bir eylem tarzıyla amacına odaklanmasını sağlar ve geleceği karşılamaya hazırlamak için kendi kendine tekrarladığı bir hikayedir (Adler, 1931). “Ben kimim?, Ben neyim?” sorularının cevabı otobiyografide yatmaktadır. Otobiyografi, bir bireyin anılarını, olaylarının, deneyimlerini ve diğer kişilerle olan ilişkilerini hatırlamaya dayanan, kendini anlattığı ya da yazdığı hayat hikayesidir (Robinson ve Taylor, 1998).

Singer ve Salovey (1993) yaptığı kişilik araştırmalarında ilk kez kendi kendini tanımlayan anılara ve önemli otobiyografik sahnelere odaklanmışlardır (Akt., Blagov ve Singer 2004). Bir otobiyografinin yazılması birkaç amaca hizmet eder. Hayatın çelişkilerini bir perspektife oturtmaya yardımcı olabilir, hayatın zorlukları ile başa çıkma yeteneğini yeniden gözden geçirir, kişinin öz yeterlilik duygusunu ve kişisel kimliğini geri kazanması için bağlam sağlayabilir. Bu deneyim yoluyla, bireyler deneyimleri farkındalık haline getirmeye duyarlı hale gelirler, böylece yaşamın daha bütünleşik resim olarak görülmesi sağlanır. (Vries vd., 1990). İnsan yaşam öyküsü hakkında rehberli düşünme, yazma ve paylaşmanın, yaşam boyu deneyimlerinin anlamını keşfetme, netleştirme ve derinleştirme fırsatı sunar. Özellikle ileri yaşlarda insan, hayatının önemli olduğuna, bir amacının olduğuna veya dünya üzerinde bir etkisinin olduğuna inanma ihtiyacı duyar. Rehberli otobiyografi bu duyguları geliştirir. Yaşlılığa başarılı bir şekilde uyum sağlar. Yaşamın dönüm noktasındaki kişilerin olumlu seçimlerine yardımcı olur. Kişinin hayatının dokusunu kavraması, sonraki yaşamında esenliğe önemli katkılar sağlayabilir. Yazılı halde gerçekleştirildiğinde aileler için de önemli bir miras oluşturabilir (Birren ve Deutchman, 1991). James Birren geriatrisi alanının öncüsü ve “Rehberli Otobiyografi” yaşam inceleme formunun geliştiricisidir (Brzozowski, 2013). Birren’e göre (1991) “Rehberli Otobiyografi” kişinin kendisine, hafızasının etkileşimine, kişisel yansımaya, insanların kendilerini anlamayı nasıl geliştirdikleri hakkındaki çeşitli kavramlara dayanan mevcut algılarına, yaşamlarına ve hafızanın, kişisel yansımının ve mevcut algıların nasıl etkileşimde olduğu üzerine odaklanan

yapılandırılmış bir müdahaledir. Vries, Birren ve Deutchman (1990) ise rehberli otobiyografi, kişinin yaşam öyküsünü yansıtması ve bütünleştirmesi için verimli bir ortam sağlamak üzere tasarlanmış, yaşamı gözden geçirmeye yönelik güncel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu bir terapi biçimi değildir, sadece anlatılan hikayeleri yeniden anlatmak ya da geçmişini anımsamak da değildir. Ömür boyu elde ettiği deneyimleri bütünleştirmek için kişinin geçmişe ilişkin anlayışını bugüne getirmesi eğitimsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Rehberli otobiyografi iki adımı içerir. İlk olarak, seçilen konularda kişi tarafından otobiyografik denemeler yazılması ve daha sonra yaşamı gözden geçirmeyi teşvik etmek ve zenginleştirmek için bir grup halinde okunmasıdır. Bu süreç, bir grup üyesi olmanın hem motive edici hem de kalıcı etkisini sağlamak ve hayatın farklı yönlerini keşfetmeye yönelik sistematik bir yaklaşım sağlamak için tasarlanmıştır (Vries vd., 1990).

Hayat hikayesinin ana işlevi bütünleşmiş bir “Ben”dir. “Ben” farklı unsurların geniş bir çerçevede bir araya getirilmesidir. İlk bakışta dağınık bir yaşam gibi görünen “Ben” bir araya geldiğinde kalıp bir kimlik haline gelir. “Ben”in az ya da çok gelişimi izlenebilir ve benliğin bütün hali hikâye olarak anlatılabilir. “Ben” bunu yapmakta başarılı olduğu ölçüde bir bütün olarak toplumdan nasıl farklı olduğunu ve toplumla nasıl bağlantılı olduğunu gösterir. Yetişkin, toplumun üretken ve katkıda bulunan bir üyesi olarak işlev görebilir. İş ve aile alanlarında yetişkin rollerini üstlenebilir. Gelecek nesle rehberlik etmeye, insan girişiminin hayatta kalmasına, iyileştirilmesine veya ilerleyici gelişimine küçük veya büyük bir şekilde katkıda bulunmaya muktedir ve isteklidir. Modern yetişkinlikte olgun kimlik, kendinden daha büyük ve daha kalıcı olan bir sosyal dünyaya yaratıcı bir katılımı gerektirir. Bu nedenle, hikâyenin yönlendirilmesi gereken yer “Ben” olduğu kadar aynı zamanda bu dünyadır. İdeal olarak, kişinin “Ben”deki birlik ve amaç arayışı hem hikâyeyi şekillendiren kişiye hem de hikâyenin içinde biçimlendiği topluma fayda sağlamalıdır (McAdams, 1996).

Kişi yaşamını gözden geçirirken aynı zamanda başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş birçok rol değişimini inceler. Çocuklar, ebeveyn, büyükanne ve büyükbaba ile gelişen ilişkilerin tarihini yeniden yapılandırırken rol değişikliği ve değişim modelleri ortaya çıkar. Bu modeller tüm aile üyeleri için geçerlidir. Örneğin giderek daha bağımlı hale gelen bir ebeveyn ile karşı karşıya kalan çocuklar, sorumlulukların ve güvenin aktarımı ile ilgili uyumlu aile deneyimlerinden

faaydalanabilirler. Aile öyküsü güçlü otobiyografik bir malzemedir. Yaşamı gözden geçirme deneyimlerinde aile yaşantıları anıları uyandırmakta ve özellikle olgunlukla birlikte yeni roller eklendikçe yaşam incelemesinin yaşlı insanlar için rolleri netleştirmede yardımcı bir teknik olarak kullanılmaktadır (Vries vd., 1990).

Yaşamın gözden geçirilmesi otomatik şekilde veya yapılandırılmış şekilde gerçekleşir. Yapılandırılmış şekilde gerçekleşen yaşamın gözden geçirilmesine bazen rehberli otobiyografi denir ve psikoterapi konusunda eğitimli bir kişi tarafından yürütülür. Yaşamı gözden geçirme, bir bireyin günlük deneyiminde meydana gelen belirli olayların anılarına atıfta bulunan otobiyografik bellek de dahil olmak üzere birçok biçim alabilir. Geçmiş deneyimlerin ve olayların hatırlanması süreci olarak tanımlanan anımsama, genellikle terapötik bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak anımsama, kişinin deneyimi değerlendirmesini gerektirmediği için yaşamın gözden geçirilmesi olarak kabul edilmez (Butler, 2018). Anılar, anımsama ve nostalji tüm yaşamı gözden geçirme sürecinde rol oynar. Sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılsalar da anımsama ve yaşamı gözden geçirme terapisi eş anlamlı değildir ve hem uygulama hem sonuç açısından oldukça farklı olabilir (Brozowski, 2013). Yaşamın gözden geçirilmesi genellikle esenlik ve yaşamın anlamı alanlarında daha büyük bir etkiye sahipken anımsama genellikle ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiler açısından daha düşük bir etkiye sahiptir (Westerhof, Bohlmeijer ve Webster, 2010).

Anıların saplantılı kullanımları anlam arayışını engelleyebilirken, bütünleştirici şekilde yaşamı gözden geçirmek yaşamdaki anlamı destekleyecektir. Yaşama bütüncül bakmak yalnızca kişisel hatıraların hatırlanmasını değil, aynı zamanda olumlu ve olumsuz hatıraların gözden geçirilmesini içerir. Bu durum olumsuz deneyimlerden öğrenmeyi, geçmiş problemlerin çözümlerini hatırlamayı ve anıları tutarlı bir yaşam öyküsüne entegre etmeyi içerir. Bütüncül şekilde yaşamı gözden geçirme hem deneyimden anlam çıkarma hem de yaşamda anlam bulma gibi kişisel anlam işlevlerini yerine getirir (Cappeliez ve Rourke, 2002).

Ebeveynler çocuklarının çabalarını genellikle onay ve teşvikle karşıladığında, çocuk kendini ve dünyayı ilginç ve değerli olarak görece kadar desteklenmiş hisseder. Ancak ebeveynler, gencin ifadelerine karşı düzenli olarak düşmanca, onaylamaz veya ihmalkâr yaklaştığında çocuk da kendini ve dünyayı boş ve değersiz olarak görür. Gençlerin büyüdükçe olgunlaşan fiziksel ve zihinsel yeteneklerinin onları birçok şeyi başarmaya yönelttiğini anlamak önemlidir. Bu gelişimsel süreçte,



karşılaştıkları görevlerin kolayca başarabileceklerinden biraz daha zor olması gençler için en iyisidir. Görev çok kolaysa, o görevde başarılı olmak hiçbir başarı veya ustalık duygusu getirmeyecektir. Tersine, görev çok zorsa, çocuğun başarısız olması ve kendini güçsüz hissetmesi muhtemeldir. Bir kontrol duygusu oluşturan şey, gençlerin dünyayla etkileşimlerinin, çaba yoluyla düzenli olarak üstesinden gelinebilecek görevlerle karakterize edilmesidir. Bunu sağlamak için, çocuğun görevlerini, her zaman kolayca başarabileceğinden biraz daha zor olacak şekilde düzenlemek ebeveynlerin görevidir.

Varoluşçu terapide genel amaç, hayal gücü ile danışanın geleceğine ilişkin seçimlerini kolaylaştırmaktır. Geleceği seçmenin insani değeri, bunu yapmanın geçmişini seçmekten çok daha fazla bilginin işlenmesine katkıda bulunmasıdır. Geleceği seçmek, doğası gereği teşvik edici bir süreçtir çünkü kişinin kendi içinde yeni gözlemler, kavrayışlar ve derin düşüncelere dalmasını teşvik eder ve başkalarından ve fiziksel dünyadan yeni tepkiler ve geri bildirimler sağlar. Düzenli olarak geçmişini seçmek, her şeyin giderek aynı görüldüğü ve bilişsel keskinliğin azaldığı, bilgiye aç bir merkezi sinir sistemi ve zihin üretir. Düzenli olarak geçmişini seçen bazı kişilerin, belirledikleri sorunları çözmek için hiçbir şey yapma riskine girmeseler de sürekli eleştirme ve şikâyet etmelerinin nedeni, umutsuzca bu rahatsızlığı yenmeye çalışmaktır. Buna karşılık, düzenli olarak geleceği seçmek, sürekli bir yeni deneyim akışı yoluyla fiziksel ve zihinsel işleyişin canlılığını korur. Kararlar biriktikçe daha somut ve kolay ulaşılabilir olanlardan gerçekleşmesi zor olanlara doğru bir hedefler hiyerarşisi gerçekleşir (Maddi, 2012).

### **1.3.1. Yaşamın anlamı ve otobiyografik hatıra**

Yaşamın anlamı, kişinin kendi bireysel yaşamı veya bu yaşamın bazı bölümleri ile ilgili anlam bağları üzerindeki yansımaları veya deneyimleme biçimlerini ifade etme olarak tanımlanmıştır. Ampirik olarak insanların neyi anlamlı gördükleri veya deneyimlediklerini araştırmanın bir yolu insanlardan hayatlarındaki anlamın kaynaklarını adlandırmalarını istemektir. Bu nedenle, insanların temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan yaşam deneyimlerinden sonra gelişmelerini ve anlam bulmalarını bekleyebiliriz. İnsanların neyi anlamlı gördüklerini incelemenin bir diğer yolu anlamın kaynağına ilişkin açıklamalarının dört temel alt boyutunu

incelemektir. Bu alt boyutlar amaç, değer ve gerekçe, hedefe yönelik etkililik ve öz değerdir (Beike ve Crone, 2012).

Duygusal anılar ile duygusal olmayan anıları karşılaştırdığımızda bize yıllar önce yüklediğimiz anlamları hatırlamak yerine, deneyimlerdeki anlamları keşfetmemizi sağlayan kapalı anılar karşımıza çıkıyor. Kapalı anılar bir yaşam anlatısı ile daha az doğrudan ilişkilidir. Hatırlanan deneyimlerle karmaşık içgörüler elde ederiz ve bunu duyguların solmasına izin vererek, bir kapanış hissi kazanarak ve deneyimi duygusal bir mesafeden görerek elde ederiz. Bu iç görüler otobiyografik zekamıza katkıda bulunur ve daha anlamlı bir yaşam sürmemize katkı sağlar (Beike ve Crone, 2012).

Conway ve Holmes (2004) yüksek düzeyde erişilebilir hatıraların ve o sırada çalışan benliğin belirli bir durumunda kodlanmış hatıraların “kendi kendini tanımlayan hatıralar” olduğunu söylemektedir. Kendi kendini tanımlayan hatıralar, kişinin yaşam döneminde olayın meydana geldiği anda etkin olması en muhtemel olan Erikson gelişim dönemleri (Güvene karşı güvensizlik, Bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik Girişkenliğe karşı suçluluk duyma, Başarıya karşı aşağılık duygusu, Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, Dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma, Üretkenliğe karşı duraklama, Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk) aşaması ile ilgilidir. Yani gençlik yıllarına ait anıların kimlikle ilgili olması ve orta yetişkinlik yıllarına ait anıların üretkenlikle ilgili olması muhtemeldir. Bu tür anılar kişinin yaşamı boyunca karşılaştıkları zorlukları ve üstesinden gelemediği zorlukları görmesine olanak tanır.

Kişi yaşamında koyduğu hedeflerini ne kadar çok ulaştığını bilirse, kendini tanımlayan anıları hatırlarken o kadar olumlu etki yaşayacaktır. Tüm otobiyografik hatıralarda olduğu gibi kendini tanımlayan hatıralar hedefe yakın bir deneyim kaydına sahip olma ihtiyacını karşılar. Benliğin başına gelen ve anlamlı olarak algılanan deneyimler benliğin güdülerini yansıtır ve böylece kimlik duygusu oluşturur. Hayat hikayesi, kişinin hayatına tematik bir düzen vererek bir bütünlük ve istikrar yani anlam duygusu sağlar. Kişinin yaşamının çeşitli noktalarında kapsayıcı hedefler gerektiren deneyimler en iyi şekilde korunur ve bu kendi kendini tanımlayan anılar daha sonra yaşam boyunca hatırlanan yolculukta kilometre işaretleri olarak hizmet eder. Kendini tanımlayan anılar hem kişisel olarak önemli oldukları hem de hedefin ilerlemesiyle sıkı bir şekilde bağlantılı oldukları için oldukça duygusaldır.

Tutarlı bir yaşam anlatısına yerleştirilen bu son derece duygusal anılar yaşamı anlamlandırır ve zaman içinde istikrarlı bir anlam kaynağı sağlar (Moffitt ve Singer, 1994).

Yaşam anlatılarındaki kendi kendini tanımlayan anılar ve önemli sahneler oldukça duygusaldır ve bu durum o anıları sıra dışı kılar. Otobiyografik hatıraların çoğu, bastırılmış veya engellenmiş duygusal anılar ile oluşur. Duygular bastırılmalıdır çünkü yaşamdaki deneyimleri, eşlik eden duygular ile hatırlamak otobiyografik hafızanın mevcut hedeflerini engelleyecektir. Duyguların bastırılması hedeflere yönelimi kolaylaştıracaktır. Çoğu insan otobiyografik anıların duyguların bastırılmasını içerdiğine inanmaz. Beike'a (2007) göre 200'den fazla üniversite öğrencisi ve öğretim üyesinin %82'si yaşam deneyimlerini hatırladıklarında genellikle duyguları hatırladıklarına ve yeniden deneyimlediklerine inanmaktadır. Ancak çok sayıda kanıt duyguların ne iyi hatırlandığı ne de yeniden deneyimlendiğini göstermektedir (Beike ve Crone, 2012). Kişi deneyimlerini farklı merceklerden görmek için ayrıntılara odaklandığında deneyimin anlamını fark etmekte zorlanır. Kendini tanımlayan anılar, duygusal yapıları gereği gerekli mesafeyi kazanmayı engelleyebilir. Duygu uyandırıldığında, daha fazla düşünce ve yargıyı değiştirir hatta kısıtlar (Bower, 1981).

### **1.3.2. Benlik ve Yaşam Öyküsü**

Otobiyografik bellek, benlik, duygular ve kişilik deneyimi ve bir birey olarak bir kültürde zaman içinde kalıcı olma deneyimi için temel öneme sahiptir. Otobiyografik bellek, psikolojinin bilişsel, sosyal, gelişimsel, klinik ve nöropsikoloji gibi birçok alt alanında öne çıkan konulardan biridir (Conway ve Playdel, 2000).

Yaşam öyküsü tekil olaylar arasındaki otobiyografik ilişkiyi ifade eden bir şema olarak kavramsallaştırılmıştır (Bluck ve Habermas, 2000). Yaşam öyküsü şeması, mevcut benlik ile otobiyografik anılardaki benlik arasında bağlantı kurarak kişinin yaşamının bütüncül doğasını belirginleştirir ve kişiye istikrarlı benlik duygusu sağlar. Tatmin edici ve anlamlı bir yaşam öyküsü olaylar için hem zamansal hem de deneysel açıklamalar sağlayan tutarlı bir anlatıdan oluşur. Ayrıca öykünün anlatıldığı toplum tarafından anlaşılabilir ahlaki bir bağlamda temellendirilmelidir. Tutarlı ve ahlaki olarak temellendirilmiş yaşam öyküleri istikrar duygusu sağlar. Bu temellendirilmiş anlatılar benliği bütünleştirir ve amaçlı bir benlik duygusu sağlar bu

nedenle iyi bir yaşam öyküsü istikrarlı bir şekilde anlam ve amaç duygusu sağlamalıdır. (McAdams vd., 2006). İyi bir yaşam öyküsü, önceki olayların daha sonraki olaylara neden olduğu ya da mantıksal olarak önceki olayların daha sonraki olaylara yol açtığı sürekli bir olay örgüsü oluşturur, içsel olarak tutarlıdır, duyguyu somutlaştırır, bir forma dönüştürür ve estetik açıdan çekicidir (McAdams, 1996).

Mutlu durumdaki insanlar daha hoş anıları hatırlar, daha olumlu kararlar verir, daha iyimser beklentilere sahiptir (Levine ve Pizarro, 2004). Mutsuz (nötr) bir durumdaki insanlar da daha az hoş anıları hatırlar ve geleceğe yönelik beklentileri azalmış ve daha olumsuz kararlar verirler (Forgas ve Locke, 2005).

Modern yetişkinler olumlu yaşam değişikliğini etkilemek adına yaşam öykülerini eleştirel olarak değerlendirirken bazı kriterleri kullanmalıdırlar. İyi yaşam öyküleri tutarlılık, açıklık, güvenilirlik, farklılaşma, uzlaşma ve üretken bütünleşme şeklinde kriterlendirilebilir (McAdams, 2006). İnsanlar kim olduklarını, hayatlarında nereden nereye geldiklerini, hayatlarının nereye gideceğine inandıklarını geçmişleri ve hayali gelecek hakkında hikayeleri formüle ederek, anlatarak ve gözden geçirerek açıklar.

Otobiyografiler şimdinin geçmişle ilişkilendirilmesi ve geleceğin şekillenmesi için yazılır. Büyükanne ve büyükbabalar geçmişimiz, bugünümüz ve geleceğimiz arasında bağlantı kurar. Kuşaklar arası temas ve bağlam, aile üyelerine belki de hiç bilmedikleri veya anlamakta güçlük çekebilecekleri tarihsel zamanlara köprüler sağlar böyle bir görev hem genç hep de yaşlı için kimlik sentezi olabilir (Bruner, 1990).

### **1.3.3. Rehberli Otobiyografi Etkinlikleri**

Rehberli otobiyografi etkinlikleri grup deneyimi sunan ve üç öğrenme hedefini (didaktik bilgi değişimi, açık grup sosyal-kültürel değişim ve kendi kendine değişim) desteklemek için yapılandırılmış deneyimlerdir. Bu etkinliklerin sonucunda “Ne öğreniyorum”u anlatan raporlar ortaya çıkar. Bu öğrenme raporları kişinin kendi öğrenme program yapısı ve bu yapının ötesinde öğrenmeyi teşvik eden ve sürdüren süreçlerin bir analizini sunar (Cranton ve Taylor, 2007).

Rehberli otobiyografi yöntemi, gelişimsel ve anlatsal psikolojiye dayanır. Katılımcıları, danışanları veya hastaları en iyi şekilde küçük yapılandırılmış sosyal gruplar içindeki kişisel anlatılarla öğrenme deneyimlerine dahil eder (Thornton,

2008). Eğitici bir öğrenme müdahalesi olarak rehberli otobiyografi yöntemi, genellikle on haftalık bir dizi çalıştay etrafında işbirlikçi öğrenme gruplarına uygun şekilde düzenlenir. Katılımcılar yaşam öykülerini, kendileri ve başkaları hakkında öğrenme, öz farkındalık ve kişisel yeteneklerini geliştirmede gerekli hedeflere ulaşma beklentileri ile bir sosyal değişim olarak paylaşırlar. Anlatı sürecinde bu dönüşümler ve değişiklikler, katılımcıların amaçlarının ve deneyimlerinin daha fazla yansıtılmasını ve onaylanmasını teşvik eder ve bir sosyal aktivite haline gelir. Katılımcılar hikayelerini birlikte yazarlar. Katılımcılar kendi tematik yaşam öykülerini ve deneyimlerin değiş tokuş edildiği sonraki konuşmaları okuyup dinledikçe bağlantı gerçekleşir. Bu katma değerli bir paylaşım haline gelir ve önemli bir sosyal diyalog ortaya çıkar (Birren ve Deutchman, 1991). Grup deneyimi bireylerin kendilerini başkalarının gözünden görme fırsatı sağlar (Vries vd., 1990).

Rehberli otobiyografi, kişisel bilgilerin düşünülmesi için bağlam sağlayan yedi ana bileşenden oluşmaktadır (Thornton, 2007). Bu bileşenler: (1) yaşam hikayelerini anlatmak, yazmak ve paylaşmak, (2) katılımcılar ve organizatör grup içi iş birliği ve sorumluluk paylaşımı, (3) geçmişin diyalogu, şimdiki zamanın farkındalığı ve gelecek zamanı tasarlamak, (4) yol gösterici temalar ve duyarlılaştırıcı sorular, (5) yaşamımı anlatabilirim, hayatımı toplumsal ve kültürel deneyimlerin şekillendirdiği şekilde ifade edebilirim, kendimle muhakeme yapabilirim veya hislerime ve deneyimlerime ilişkin görüşlerimi paylaşabilirim, (6) katılımcıların yaratıcılık duygularını ve cesaretini artırabilirim, (7) uygulayıcı için önemli olan bu bölümde öğrenilenlerin yaygınlaştırılması şeklindedir. Birren ve Deutchman (1991) yaşamın belli yönlerini dallanma noktaları olarak belirtmektedir. Hayattaki dallanma noktaları; aile, büyük hedefler veya kariyer, paranın hayatınızdaki rolü, sağlık ve beden imajı, cinsel kimlik, ölümle ilgili deneyimler ve ölümle ilgili düşünceler, ruhsal yaşam, değerler, özlemler şeklindedir.

Her temanın önünde kısa bir açıklama bulunur ve katılımcılara tema hakkında düşünme ve yazmalarına rehberlik edecek bir dizi soru sorulur. Örnek tema ödevi: Ailenizin Tarihi nedir? Ailenizin geçmişi, asıl ailenizi (büyükanne ve büyükbabalar, ebeveynler, kardeşler, amcalar ve teyzeler, vb.) ve yetişkinlikteki ailenizi (eş, çocuklar, torunlar vb.) içerir. Sadece tüm aile üyelerinden değil, hayatınızı şekillendirmede önemli olan aile üyelerinden bahsedilmelidir. Bazıları hayatınızı şekillendirmede olumlu yönlerden, bazıları ise olumsuz yönlerden daha önemli

olmuştur. Hangi aile üyelerinin hayatınızı şekillendirmede büyük etkisi oldu? Niye? Başka birinin sizi ve nasıl bir kişi olduğunuzu anlaması için aileniz hakkında ne bilmesi gerekir?

Hassaslaştırıcı Sorular (kişisel geçmişiniz hakkındaki düşüncelerinizi yönlendirmek ama yapılandırmamak için) (Vries vd., 1990);

1. Ailenizde gücü kim elinde tutuyordu? Niye? Kararları kim verdi? Bu kişiyi nasıl belirledin?
2. Kim destek, sıcaklık ve özen gösterdi? Niye? Rahatlamak için kime gittin? Kime güvendin?
3. Hangi aile üyesine/üyelerine en yakın oldunuz? Niye?
4. Hangi aile üyesinin en az önemlidir? Niye? Kime yakın olmalıydınız ama nedense olmadınız?
5. Aileni sevdin mi? Neden veya neden sevmedin?
6. Aileniz hakkında en iyi olan şey neydi? En kötüsü? Ailenizdeki güçlü ve zayıf yönler nelerdi?
7. Ailenizde korktuğunuz biri var mıydı? Niye?
8. Ailenizdeki kahramanlar kimlerdi? Ailenin favorileri? Bu kişileri nasıl belirledin?
9. Ailenizdeki duygu tonu nasıldı? Mutlu, hüzünlü, kalabalık, ferah, gürültülü, sessiz, sıcak, soğuk?
10. Ailenizdeki başlıca sorunlar neler?
11. Ailenizdeki kurallar, "olması gerekenler" ve "olmaması gerekenler" nelerdi?
12. Hangi olaylar, deneyimler aileni parçaladı ya da aileni güçlendirdi?
13. Sevildin mi? Nasıl karar verdin?

## 1.4. İlgili Araştırmalar

### 1.4.1. Yaşam Doymu İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

#### *Yurt içi çalışmalar*

Çeçen Eroğul ve Dingiltepe (2012) çalışmalarında parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yaşam doymu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda tam aileye sahip ergenlerin yaşam doymu düzeylerinin parçalanmış aileye sahip ergenlere göre daha yüksek olduğu, cinsiyetin yaşam doymu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Kırtıl (2009) yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doymu düzeylerini ve arasındaki ilişkiyi belirlemek; duygusal zekâ ve yaşam doymu üzerinde cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alıp almama durumu, anne-babanın öğrenim düzeyi ve anne-baba tutumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda yaşam doymu ile duygusal zekâ düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Yaşam doyumunun yaşa, cinsiyete, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna, anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Çeçen (2008) çalışmasında yaşam doymunu yordamada bireysel bütünlük duygusu (anlaşılabilirlik, anlamlılık, yönetme), aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı değişkenlerinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları yaşam doymunu yordamada bireysel, ailesel bütünlük duygusu ve benlik saygısı arasında güçlü ve olumlu düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Yaşam doymunu en çok yordayan bileşenlerin sırasıyla bireysel bütünlük duygusunun alt boyutu olan anlaşılabilirlik alt boyutu, aile bütünlük duygusu, benlik saygısı, yönetilebilirlik ve anlamlılık değişkenlerinin olduğu belirlenmiştir.

Dilmaç ve Ekşi (2008) çalışmalarında meslek yüksek okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam doymu ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları öğrencilerin yaşam doymu ile benlik saygısı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yani yaşam doymu arttıkça benlik saygısı da artmaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri de yaşam doymunun önemli bir yordayıcısı olmuştur.

Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları yöre halkıyla olan iletişimleri ile yaşam doyumları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Gün ve Bayraktar (2008) çalışmalarında göç etmiş ergenlerle göç etmemiş ergenlerin yaşam doyumu, benlik saygısı ve sosyal destek ağları açısından karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre göç etmeyen ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri göç eden ergenlerinkinden daha yüksektir. Ergenlerde yaş arttıkça yaşam doyumunun arttığı gözlenirken göç etmiş ergenler cinsiyet açısından karşılaştırıldığında anlamlı fark görülmemiştir. Okula giden ergenlerin yaşam doyumları gitmeyenlerden daha yüksektir. Ayrıca ekonomik durumları iyi/orta olan ergenlerin yaşam doyumları kötü/çok kötü olan ergenlerden daha yüksektir.

Tuzgöl Dost (2007) çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını cinsiyet, yalnızlık, dini inanç, gelecekte beklenen, algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik durum ve algılanan anne baba tutumu değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin algılanan ekonomik düzeyi yükseldikçe yaşam doyumlarının da arttığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş ve kızların yaşam doyumu seviyelerinin erkeklerin yaşam doyumu seviyesinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın diğer bulguları; algılanan akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yaşam doyumu seviyeleri yüksek, gelecekte tüm beklentilerinin gerçekleşeceğine inanma düzeyi arttıkça yaşam doyumunun arttığı, dinin inancı güçlü olanların yaşam doyumu seviyelerinin daha yüksek olduğu, yalnızlık düzeyi düşük olanların yaşam doyumu seviyelerinin daha yüksek olduğu şeklindedir.

#### *Yurt dışı çalışmalar*

Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold (2009), çalışmalarında öğrencilerin, öğretmen, sınıf arkadaşları ve ailelerinden aldıkları sosyal desteğin yaşam doyumları ve okul memnuniyetleri üzerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre okul memnuniyeti kız öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini erkek öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinden daha güçlü bir şekilde etkilediği saptanmıştır.

Wing, Schutte ve Byrne (2006), 175 yetişkin ile gerçekleştirdiği çalışmada olumlu duygusal deneyimleri yazmanın duygusal zekâ ve yaşam doyumu üzerine



etkilerini incelemişlerdir. Duygusal deneyimlerini işaretleyerek yazanlar ile böyle bir işaretleme yapmadan yazanlar arasında yaşam doyumu açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre duygu düzenleme ile olumlu duygusal deneyimler yazmak yaşam doyumunda önemli artışa sebep olmuş ve 2 haftalık takipte bu artış devam etmiştir.

Chow (2005), çalışmasında üniversitede okuyan öğrencilerin yaşam doyumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre yaşam doyumuyla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Buna karşın akademik yaşamın, yüksek not ortalamasının ve sosyoekonomik düzeyle alakalı tatmin duygusunun, yüksek benlik saygısının ve yaşam şartlarının rahat olmasının yaşam doyumu ile anlamlı ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Lazzari (2000) yüksek lisans tezinde erken ve geç ergenlikte duygusal zekâ, kişisel anlamlandırma, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaşam doyumu ile kişisel anlamlandırma, duygusal zekâ ve psikolojik iyi oluş arasında anlamlı ve olumlu ilişki bulunmuştur. Yüksek yaşam doyumuna sahip katılımcıların duygusal zekâ, kişisel anlamlandırma ve psikolojik iyi oluş seviyeleri de yüksektir.

Lucas ve Diener (2000), çalışmalarında kültür ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre Litvanya ve Porto Rikolu öğrencilerin en yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları, Koreli öğrencilerin en düşük yaşam doyumu ortalamasına sahip olduğu, Türk öğrencilerin de 37. sırada yer aldıkları görülmüştür. Gerek ulusal gerek kişisel anlamda iyimser olmanın yaşam doyumu ile anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ekonomik durumun yaşam doyumu ile anlamlı ilişkisi olduğu fakat ülke ekonomik durumunun yaşam doyumu ile anlamlı ilişkisi olmadığı görülmüştür.

#### **1.4.2. Akademik Benlik Kavramı İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar**

##### *Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar*

Uzunoğlu (2019) yüksek lisans tezinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri ile akademik benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre akademik benlik algısı sözel yetenek alt boyutunda kız öğrencilerin sözel yeteneğinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, sayısal yetenek alt boyutunda ve şekil-uzay yeteneği

alt boyutunda ise iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Akademik benlik algısı anne ve babanın eğitim durumuna göre de anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Yanal (2019) yüksek lisans tezinde 8 yıldır Türkiye’de ikamet etmekte olan Suriyeli ortaokul öğrencileriyle Türk ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersindeki kazanımları ile akademik benlik kavramları ve tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türk öğrencilerin akademik benlik kavramları ile görsel sanatlar dersi kazanımları arasında ters yönlü ilişki, matematik yeteneğine ilişkin akademik benlik kavramları ile görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani genel akademik benlik kavramı güçlü olan Türk öğrencilerin görsel sanatlar dersi kazanımları daha düşükken, matematik yeteneğine ilişkin akademik benlik kavramı yüksek olan öğrencilerin görsel sanatlar dersine karşı daha yüksek olumlu tutuma sahiptir. Suriyeli öğrencilerin genel akademik benlik kavramı ile görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki söz konusuysen, sosyal yeteneğine ilişkin akademik benlik kavramları ile görsel sanatlar dersi kazanımları arasında da pozitif bir ilişki vardır.

Dadandı (2017), doktora tezinde ortaokul öğrencilerinin genel yetenek düzeyleri, akademik benlik kavramları, akademik öz-yeterlik inançları, benlik saygıları, öğrenci bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları akademik benlik kavramının öğrencilerinin genel yetenek düzeyleri, akademik öz-yeterlik inançları, benlik saygıları, öğrenci bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları değişkenleri ile anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında akademik benlik kavramı akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklamamaktayken öğrenci bağlılığı ve akademik öz-yeterlik inancını doğrudan yordamaktadır.

Dursun Sürmeli (2015) yüksek lisans tezinde öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik dersi başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı ile matematik dersi başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin matematik dersi başarısının akademik benlik kavramı tarafından anlamlı düzeyde yordandığını göstermiştir.

Gökmen (2009) yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel başarı düzeyleri ve akademik benlik düzeyinin öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitimi alıp almadığı, matematik başarısı, ailenin aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin akademik benlik düzeylerinin erkek öğrencilerin akademik benlik düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik başarı ile akademik benlik arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Avcı (2008) yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ve akademik benlik algıları, öğrenilmiş çaresizlik davranışını ne düzeyde açıkladığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre baba öğrenim durumunun öğrencilerin akademik benlik algıları üzerinde bir yordayıcı olduğu, babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencinin akademik benlik algısının da yükseldiği görülmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrencinin akademik başarısı arttıkça akademik benlik algısı da yükselmektedir. Ayrıca akademik benlik ve akademik başarı öğrenilmiş çaresizlik olgusunun önemli bir kısmını açıklamaktadır.

Doğan Başokçu ve Doğan (2005) yaptıkları çalışmada Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinin, Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı puanlarını yordama geçerliğini incelemiştir. Araştırma neticesinde akademik benlik kavramının sayısal yetenek alt boyutunun önemli bir yordayıcı olduğu, sözel yetenek alt boyutunun ise ikinci önemli yordayıcı olduğu görülmüştür. Şekil-uzay alt boyutu ile Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Kenç ve Oktay (2005) çalışmalarında akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırma sonucunun aksine akademik benlik kavramının sözel ve sayısal yetenek alt boyutları ile akademik başarı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki, şekil-uzay ve göz-el koordinasyonu yetenek alt boyutu ile akademik başarı arasında ise düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Pesen, Odabaş, Bindak ve Kudu (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yetenek ve ilgileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Akademik benlik kavramı sözel yetenek alt boyutu puan ortalamaları kız ve erkek öğrenciler için anlamlı olarak farklı çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin sözel yetenekleri daha yüksektir. Sözel ve sayısal yetenek alt boyutunda bölümler arasında anlamlı farklılıklar varken, şekil-uzay ve göz-el koordinasyon yeteneği alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

#### *Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar*

Matovu (2012) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin bölümlere göre akademik benlik kavramları cinsiyet ve başarıları açısından incelenmiştir. Araştırma neticesinde sanat fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri ile insan bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik benlik kavramı ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Araştırma sonucunda aynı zamanda akademik benlik kavramıyla akademik başarı arasında güçlü, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Zimmerman (2010) tarafından yapılan akademik benlik kavramının farklı derslerdeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akademik benlik kavramı öğrencinin kendi kendine öğrenme süreçlerini tasarlamasına ve akademik başarısını etkileyen duygusal süreçleri nasıl kontrol edeceğine de yön vermektedir.

Rodriguez (2009) çalışmasında akademik benlik kavramı, akademik beklentiler ve öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre akademik benlik algısı öğrenme biçimi ve akademik başarı üzerinde dolaylı etkisi olduğu görülmüştür. Akademik benlik kavramı ve sonuç beklentisi, öğrenme stratejilerini düzenlemekte ve akademik başarıyı etkilemektedir.

Stringer ve Heath (2008), ortaöğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akademik benlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sene başında ve sene sonunda öğrencilerin akademik başarıları ve akademik benlik kavramı düzeyleri ölçülerek yapılan çalışmada akademik benlik ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, akademik benlik düzeyinin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Caterall ve Pepler (2007) çalışmalarında görsel sanatlar öğreniminin öğrencilerin akademik benlik kavramına ve tutumlarına olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma neticesinde görsel sanatlar dersine katılımın sınıfta artan bir dayanışmaya

ve olumlu tutumlara yol açtığı görülmüştür. Görsel sanatlar derslerinde oluşan bu olumlu tutumlar öğrencilerin akademik benlik kavramını da olumlu etkilemiştir.

### **1.4.3. Rehberli Otobiyografi Çalışmalar**

#### *Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar*

Cappeliez ve O'Rourke (2002) bir fizik tedavi merkezinde gerçekleştirdikleri yaşlanan ebeveynlerin ve yetişkin çocuklarının dahil edildiği bir çalışmada yaşamı gözden geçirme "GAP"ı Köprülemek" eğitimi uygulanmıştır. On yetişkin çocuğu olan ebeveyn ve yetişkin çocuk ile 75 dakikalık yapılandırılmış bir eğitim gerçekleştirilmiştir. GAP'ı Köprülemek eğitimi ile yaşamı gözden geçirme anlayışı ve aile sorunlarını çözme iletişim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada, yetişkin çocukların yaşam sürecini fark etme düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir ancak eğitimin iletişime etkisi gözlemlenmemiştir.

Westerhof, Bohlmeijer, Beljeuw ve Pot (2010) gerçekleştirdikleri bir araştırmada yaşamı gözden geçirme yönteminin yaşamın anlamı ve depresyon üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 171 yaşlı katılmış, kontrol grubuna (N=83) sadece yaşamı gözden geçirme yöntemi uygulanırken, deney grubunda (N=88) yaşlanma sanatı hakkında bir video izletilmiştir. Ön-test son-test uygulamasından 6 ay sonra bir kontrol testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaşlanma sanatı videosu izleyenlerin kişisel anlamda kontrol grubundakilere göre yaşam anlamı düzeylerinde anlamlı bir gelişme görüldü, ancak takipte anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Müdahale sırasındaki anlamlı iyileşmeler ve depresif belirtilerde azalmalar gözlemlenmiştir. Araştırmadan yaşlıları anlam arayışlarında yaşamı gözden geçirme yoluyla desteklemenin mümkün olduğunu ve bunun depresif belirtilerin hafifletilmesine yardımcı olduğu sonucu çıkmaktadır.

Yaşam doyumu kavramı ile ilgili birçok değişkenle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Araştırma yapılan bazı çalışmalarda; cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime alınıp alınmama durumu, anne-baba eğitim düzeyi, anne- baba tutumları, olumlu deneyimleri yazma ve ülkenin ekonomik durumu konuları ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki görülemedi. Ancak ekonomik durum, benlik bütünlüğü duygusu, benlik saygısı değişkenleri, yaşadığı çevre ile iletişim durumu, ergenlerin

göç etme durumları, yaş, ergenlerin yaş faktörü, okula gitme durumu, gelecek beklentisi, algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik durum, algılanan anne-baba tutumu, sosyal destek, sosyoekonomik tatmin duygusu, yaşam şartlarının rahat olması ve kişisel ekonomik durum değişkenleri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akademik benlik kavramı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok konu ile ilişki görülmektedir. Araştırmalarda anlamlı düzeyde ilişki görülen konular; anne-baba eğitim durumu, matematik veya görsel sanatlar dersi, Suriyeli olmak, akademik öz-yeterlilik inancı, benlik saygısı, FETEMM (Fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik), akademik başarı, cinsiyet, akademik benlik algısı, ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınav puanı, akademik benlik alt boyutları, görsel sanatlar dersi tutumu, kendi kendine öğrenme süreçleri, duygusal süreçler, fakülte düzeyi, akademik beklenti ve öğrenme stratejileri olarak söylenebilir.

Rehberli otobiyografi kavramı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde yurt içinde rehberli otobiyografi kavramına yönelik araştırmaya rastlanılamamıştır. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmaların konularının yaşlılar üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Yaşlıların; yaşamı gözden geçirme, yaşlı ebeveyn ve yetişkin çocuk ilişkisi, iletişimi, depresyon ve yaşam anlamı konularında araştırmalar görülmektedir.

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde yaşam doyumu ve akademik benlik kavramlarının rehberli otobiyografi ile ilişkilendirildiği herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Ayrıca rehberli otobiyografinin yaşlılar üzerindeki çalışmalara rastlanması ile de çalışmanın eğitim boyutuna taşınması çalışmanın önemini daha da artırmaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.1. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama ve analizi, sürecine yer verilmiştir.

#### 2.1.1. Araştırma modeli

Otobiyografi ve biyografi etkinliklerinin yaşam doyumu ve akademik benlik kavramlarına etkisinin incelendiği araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Deneysel desen neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla, doğrudan araştırmanın kontrolünde, keşfedilmek istenilen verilerin üretildiği bir araştırma modelidir (Karasar, 2015).

#### 2.1.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adapazarı ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı X lisesi 9/A, 9/B, 9/C, 9/D, 9/E, 9/F, 11/A 11/B, 11/C 11/D, 11/E ve 11/F sınıflarına Yaşam Doyum Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulamada elde edilen verilerin aritmetik ortalaması alınmıştır. Uygulama yapılan sınıfların ölçeğe ilişkin ortalamaları ve öğrenci sayılarına göre dağılımları Tablo 2.1'de verilmiştir.

**Tablo 2.1. Çalışma Grubunu Belirlemek İçin Uygulanan Yaşam Doyum Ölçeği Sonuçları ve Sınıfların Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları**

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
9A	10	15,80	5,20
9B	20	15,82	4,11
9C	21	15,85	3,55
9D	15	14,19	5,11
9E	16	15,31	3,70
9F	27	15,48	4,93
11A	16	14,81	4,81
11B	20	13,00	3,19
11C	18	16,66	4,24
11D	17	14,05	3,50
11E	13	12,61	5,50
11F	26	12,92	2,82

Tablo 2.1’de ayrıntılı olarak verilen ortalama ve sınıf mevcutları doğrultusunda 9. sınıflarda 9-B ve 9-C ile 11. sınıflarda 11-A ve 11-D sınıfları ile çalışılmaya karar verilmiştir. 9. sınıflarda iki sınıf arasında kura çekilmiş, 9-B sınıfı kontrol, 9-C sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir. 11. sınıflarda iki sınıf arasında kura çekilmiş, 11-D sınıfı deney, 11-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma sürecine 9-B 20 kişi, 9-C 21 kişi, 11-A 16 kişi ve 11-D 17 kişi olarak başlanmıştır. Araştırma süreci devam ederken bazı öğrenciler çalışmadan çıkmıştır. Bazı öğrenciler ise son teste katılmamışlardır. Bu doğrultuda araştırma 9-B 14 kişi, 9-C 14 kişi, 11-A 10 kişi ve 11-D 14 kişi ile tamamlanmıştır.

### 2.1.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yaşam Doyumu Ölçeği” (Ek-1) ve “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” (Ek-2) kullanılmıştır. Ayrıca deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği” uygulanmıştır.

#### *Yaşam Doyumu Ölçeği*

YDÖ 1985 yılında Diener, Emmons, Laresen ve Griffin tarafından geliştirilmiştir. Türkçe’ye uyarlaması ise 1991 yılında Köker, 2016 yılında da Dağlı ve Baysal tarafından yapılmıştır. Ölçek yaşam doyumuna ilişkin beş maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 7’li derecelendirilmiş cevaplama sistemine (1: hiç uygun değil – 7 çok uygun) göre cevaplanmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye çevirileri ve ölçeğin “yüzeysel geçerlik” tekniğiyle geçerlik çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Madde analizi sonucunda, ölçeğin her bir maddesinden elde edilen



puanlarla toplam puanlar arasındaki korelasyon yeterli bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Dağlı ve Baysal'a (2016) göre, açımlayıcı faktör analizi sonucu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Spehericity testi yapılmıştır. KMO değeri 0,869 olarak saptanmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu ölçeğin yüksek derecede iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı 0,69 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin iç tutarlılığının güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği*

ABKÖ Kuzgun tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 172 maddeden ve 16 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt ölçekler olarak “sözel yetenek”, “sayısal yetenek”, “şekil-uzay yeteneği”, “göz-el koordinasyonu”, “fen bilimleri ilgisi”, “sosyal bilimler ilgisi”, “ziraat ilgisi”, “ikna ilgisi”, “mekanik ilgi”, “ticaret ilgisi”, “iş ayrıntıları ilgisi”, “yabancı dil ilgisi”, “edebiyat ilgisi”, “müzik ilgisi”, “sanat” ve “sosyal yardım ilgisi” bulunmaktadır. Akademik benlik kavramı ölçeği iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş ve en yüksek alfa değeri 0.86, en yüksek değeri ise 0.73 (şekil uzay yeteneği ve ziraat ilgisi) olarak bulunmuştur. Ortanca alfa değeri 0.76'dır. Bu değerler madde sayısı az olan kendini anlatma türündeki testler için yeterli sayılabilecek değerlerdir (Kuzgun, 1996). Araştırmada dört yetenek ve on bir ilgi alanına ilişkin benlik kavramından araştırma konusuyla ilgili olan bir yetenek ve altı ilgi alanı dikkate alınmıştır. Yetenek ve ilgi alanlarına ilişkin Cronbach Alpha Katsayısı sırasıyla Sözel Yetenek ,719, Sosyal Bilimler İlgisi ,771, İkna İlgisi ,782, Edebiyat İlgisi ,800, Güzel Sanatlar ,838, Müzik İlgisi ,821 ve Sosyal Yardım İlgisi ,777 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılığının güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### *Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği*

Otobiyografi ve biyografi temelli etkinlikler altı hafta sürecek şekilde bir buçuk saatlik altı oturum olarak hazırlanmıştır. Etkinlikler araştırmacı tarafından tasarlanmış ve iki alan uzmanı (eğitim bilimleri bölümü öğretim üyeleri tarafından etkinliklerin sistematik yapısı, içerikler ve kazanımlar) tarafından incelenmiştir.

İncelemeler ve dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak etkinliklere son hali verilmiştir.

Biyografilerin seçiminde etkinliğin gerçekleştirileceği hedef grubun ihtiyaçları göz önüne alınarak seçilmiştir. Öğrenci profil yapısı olarak düşük sosyoekonomik seviyededir. Biyografilerde zorluklar içerisinden ve maddi imkansızlıklardan başlayan başarı serüvenleri anlatılmaktadır. Çeşitli benzerlikleri nedeni ile bu biyografiler seçilmiştir.

İlk üç oturumda Nikolo TESLA, Frida KAHLO, Walt DİSNEY, Cüneyt ARKIN ve Zaliha biyografileri ve okula davet edilen farklı meslek gruplarından okulun mezunlarının biyografileri kullanılmıştır. Dördüncü ve daha sonraki oturumlarda ise öğrenciler otobiyografilerini inceleyecek ve gelecek zamanlı otobiyografilerini de son oturumda yaratacaklardır. Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği Ek-3'te verilmiştir.

İlk oturumda tanışma etkinliği gerçekleştirilir. Nikola Tesla, Frida KAHLO ve Walt DİSNEY'in biyografileri belgeseli izlenir. Videolar belli dakikalarda durdurulur ve daha önceden hazırlanmış sorulara cevap aranır. İkinci oturumda Cüneyt ARKIN ve ZALİHA'nın otobiyografi belgeselleri izlenir. Belgesellerle ilgili daha önceden hazırlanmış sorular öğrencilere yöneltilir. Üçüncü oturumda üç mezun öğrenci davet edilir. Mezunlar ile söyleşi gerçekleştirilir. Öğrenciler ile mezunlar arasında biyografi yönünden benzerlikler kurulur. Dördüncü oturumda öğrencilere tanıdıkları birinin biyografisini yazmalarını ve otobiyografilerini yazmalarını içeren etkinlikler uygulanır. Beşinci oturumda öğrencilerin gelecek zamanlı otobiyografiler oluşturma etkinliği gerçekleştirilir. Son oturum olan altıncı oturumda ise otobiyografik sürecin şekillenmesi ve analizi noktasında bir etkinlik uygulanır.

#### **2.1.4. Veri toplama süreci**

Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan Alınan Etik izin (Ek-4) ve Sakarya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni (Ek-5) doğrultusunda ilk olarak, lise 9. sınıfa devam eden altı farklı sınıftaki 109 öğrenciye ve 11. sınıfa devam eden altı farklı sınıftaki 110 öğrenciye Yaşam Doyum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek testi sonuçları ve öğrenci mevcutları dikkate alınarak hem 9. sınıfta hem de 11. sınıfta birbirine en

yakın iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu sınıflara eş zamanlı olarak ABKÖ uygulanmıştır.

Deneye katılan sınıflara “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” “(ABKÖ)” uygulanmıştır. ABKÖ sonuçlarına göre 9-B ile 9-C arasında istatistiksel benzerlik saptanmıştır. 11-A ile 11-D arasında ise anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. 11-D’nin 11-A’dan anlamlı şekilde önde olduğu görülmüştür. Araştırmaya deney ve kontrol grubundan gönüllü olarak 9. Sınıf öğrencisi 39 kişi, 11. sınıf öğrencisi 33 kişi ile çalışmaya başlanmıştır. Araştırma ve Etkinlik sürecinde yarıda bırakmak isteyen öğrenciler olmuştur. Etkinlik tamamlandığında 9-B 14K, 9-C 14K, 11-A 10K, 11-D 14K bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına sadece gönüllü öğrenciler dahil edilmiştir. Her iki deney grubuna araştırmacı tarafından 6 oturum süren “Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği” uygulanmıştır. Etkinlik okul ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplarında ise Millî Eğitim Bakanlığının olağan öğretim programına devam etmiştir.

Araştırmada hem etkinliğin uygulanması hem de verilerin toplanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. YDÖ ve ABKÖ etkinlik öncesi olası deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Etkinlik haftada bir buçuk saat olacak şekilde 6 hafta boyunca deney gruplarına uygulanmıştır. Etkinliklerin ardından deney ve kontrol gruplarına tekrar YDÖ ve ABKÖ uygulanmıştır.

### **2.1.5. Verilerin analizi**

Araştırma kapsamında YDÖ ve ABKÖ aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde, deney gruplarındaki öğrenci sayılarının 30’un altında olması nedeniyle parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda hem deney hem de kontrol grupları için tekrarlı (ön test – son test) ölçümler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi”, deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön test ve son testler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ise “Mann Whitney U testi”nden yararlanılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi ilişkili deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda, iki ölçüm testine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Mann Whitney U testi ilişkili deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda, iki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini

test eder (Büyüköztürk, 2015). Analiz sonuçları bulgular kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Kullanılan istatistiksel yöntemlerin yanında aritmetik ortalama ve sıra puanları bulgular kısmında verilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

#### 3.1. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının Yaşam Doyumu Ölçeği ve Akademik Benlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

##### 3.1.1. Yaşam Doyumu Ölçeğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamında otobiyografi etkinliğinin uygulandığı deney grubu (D) ve etkinliğin uygulanmadığı, normal programın uygulandığı kontrol grubunun (K) yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 3.1'de verilmektedir.

**Tablo 3.1. 9. Sınıf Öğrencilerinin YDÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	14	14,42	2,79	14	17,07	2,58
Kontrol	14	14,50	3,08	14	14,50	3,36

Tablo 3.1'e göre araştırma öncesi deney grubunun aritmetik ortalaması 14,42, kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise 14,50'dir. Araştırmaya katılan grupların ön test verilerinde kişi sayıları ve aritmetik ortalamalarının birbirine denk olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise kontrol grubunun aritmetik ortalaması

14,50'de kalırken deney grubunun aritmetik ortalaması 17,07'ye çıkmıştır. Bu sonuç uygulama sürecinde yaşam doyumunda bir artış olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin YDÖ puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.2'de verilmektedir.

**Tablo 3.2. 9.sınıf Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Yaşam Doyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	10	6,05	60,50	,504*	,614
	Pozitif Sıra	4	11,13	44,50		
	Eşit	0				
-Deney	Negatif Sıra	2	3,00	6,00	2,774*	,006**
	Pozitif Sıra	11	7,73	85,00		
	Eşit	1				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < ,05$

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖ puanlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $z = ,504$ ,  $p > ,05$ . Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin YDÖ puanlarında anlamlı bir fark meydana gelmiştir,  $z = 2,774$ ,  $p < ,05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin yaşam doyumunu artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında YDÖ'den aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.3. 9. Sınıf Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Yaşam Doyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	14,68	205,50	95,50	,908
	Deney	14	14,32	200,50		
Sontest	Kontrol	14	11,04	154,50	49,50	,022*
	Deney	14	17,96	251,50		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < ,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının YDÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U = 95,50$ ,  $p > ,05$ . Bu durum etkinlik

öncesinde iki grubun da YDÖ puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ise etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin yaşam doyumu arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir,  $U=49,50$ ,  $p<,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin yaşam doyumlarının, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin yaşam doyumlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Otobiyografi etkinliğinin uygulandığı deney grubu (D) ve etkinliğin uygulanmadığı, normal programın uygulandığı kontrol grubunun (K) yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 3.4'te verilmektedir.

**Tablo 3.4. 11. Sınıf YDÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N
Deney	11,80	2,34	10	15,20	2,78	10
Kontrol	13,21	2,45	14	13,21	5,53	14

Tablo 3.4'e göre araştırma öncesi deney grubunun aritmetik ortalaması 11,80 kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise 13,21'dir. Araştırmaya katılan grupların ön test verilerinde kişi sayıları ve aritmetik ortalamalarının birbirine denk olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise kontrol grubunun aritmetik ortalaması 13,21'de kalırken deney grubunun aritmetik ortalaması 15,20'ye çıkmıştır. Bu sonuç uygulama sürecinde yaşam doyumunda bir artış olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin YDÖ puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.5'de verilmektedir.

**Tablo 3.5. 11. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Yaşam Doyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	6	8,08	48,50	,210*	833
	Pozitif Sıra	7	6,07	42,50		
	Eşit	1				
Deney	Negatif Sıra	2	2,00	4,00	2,209*	,027**
	Pozitif Sıra	7	5,86	41,00		
	Eşit	1				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\* $p<,05$

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖ puanlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $z=,210$ ,  $p>,05$ . Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin YDÖ puanlarında anlamlı bir fark meydana gelmiştir,  $z=2,209$ ,  $p<,05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin yaşam doyumunu artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında YDÖ'den aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

**Tablo 3.6. 11. Sınıf Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Yaşam Doyum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	14,11	197,50	47,50	,183
	Deney	10	10,25	102,50		
Sontest	Kontrol	14	10,46	146,50	41,50	,094
	Deney	10	15,35	153,50		

\* Mann Whitney U-testi

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının YDÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U=47,50$ ,  $p>,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da YDÖ puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ise etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin yaşam doyumları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir,  $U=41,50$ ,  $p>,05$ . Bununla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin yaşam doyumlarının, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 3.1.2. Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamında otobiyografi etkinliğinin uygulandığı deney grubu (D) ve etkinliğin uygulanmadığı, kontrol grubunun (K) akademik benlik kavramı ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 3.7'de verilmektedir.

**Tablo 3.7. 9. Sınıf Öğrencilerinin ABKÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Grup	İlgi-yetenek alanları	Öntest			Sontest		
		$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N
Deney	Sözel Yetenek	29,57	4,87	14	33,78	6,09	14
	Sosyal Bilimler İlgisi	26,64	7,76	14	33,21	6,51	14
	İkna İlgisi	26,50	7,75	14	31,28	4,35	14
	Edebiyat İlgisi	19,57	3,87	14	25,57	7,08	14
	Sanat İlgisi	23,21	6,48	14	28,85	7,20	14
	Müzik İlgisi	20,78	7,36	14	27,57	7,56	14
	Sosyal Yardım İlgisi	27,00	4,47	14	34,00	4,31	14
	Sözel Yetenek	27,92	5,29	14	28,57	5,00	14
	Sosyal Bilimler İlgisi	25,35	5,31	14	30,28	6,09	14
	İkna İlgisi	24,21	3,84	14	26,57	5,00	14
Kontrol	Edebiyat İlgisi	18,57	3,41	14	23,50	3,61	14
	Sanat İlgisi	22,07	4,23	14	26,07	5,88	14
	Müzik İlgisi	18,85	4,14	14	21,78	5,35	14
	Sosyal Yardım İlgisi	29,78	5,75	14	28,50	6,02	14

Sözel yetenek alanı incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunun ortalaması 29,57, kontrol grubunun ortalaması ise 27,92 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise deney grubunun ortalaması 33,78'e kontrol grubunun ortalaması ise 28,57'ye yükselmiştir. Sosyal bilimler ilgisi alanı incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunun ortalaması 26,64, kontrol grubunun ortalaması ise 25,35 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise deney grubunun ortalaması 33,12'ye kontrol grubunun ortalaması ise 30,28'e yükselmiştir. İkna ilgisi alanı incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunun ortalaması 26,50, kontrol grubunun ortalaması ise 24,21 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise deney grubunun ortalaması 31,28'e kontrol grubunun ortalaması ise 26,57'ye yükselmiştir. Edebiyat ilgisi alanı incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunun ortalaması 19,57, kontrol grubunun ortalaması ise 18,57 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise deney grubunun ortalaması 25,57'ye kontrol grubunun ortalaması ise 23,50'ye yükselmiştir. Sanat ilgisi alanı incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunun ortalaması 23,21, kontrol grubunun ortalaması ise 22,07 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise deney grubunun ortalaması 28,85'e kontrol grubunun ortalaması ise 26,07'ye yükselmiştir. Müzik ilgisi alanı incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunun ortalaması 20,78, kontrol grubunun ortalaması ise 18,85 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise deney grubunun ortalaması



27,57'ye kontrol grubunun ortalaması ise 21,78'e yükselmiştir. Sosyal yardım ilgisi alanı incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunun ortalaması 27,00, kontrol grubunun ortalaması ise 34,00 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise deney grubunun ortalaması 29,78'e kontrol grubunun ortalaması ise 28,50'ye yükselmiştir.

*9. Sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramlarına ilişkin istatistik verilerinin değerlendirilmesi*

Öğrencilerin ABKÖ sözel yetenek puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.8'de verilmektedir.

**Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sözel Yetenek Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	5	9,10	45,50	,440*	,660
	Pozitif Sıra	9	6,61	59,50		
	Eşit	0				
Deney	Negatif Sıra	4	3,25	13,00	2,043*	,041**
	Pozitif Sıra	8	8,13	65,00		
	Eşit	2				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\* p<0,05

Tablo 3.8'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest sözel yetenek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (z=,440, p>,05). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest sözel yetenek puanları arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir (z=2,043, p<,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin sözel yetenek puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ Sözel Yetenek'ten aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir.

**Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sözel Yetenek Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	12,75	178,50	73,50	,258
	Deney	14	16,25	227,50		
Sontest	Kontrol	14	11,04	154,50	49,50	,025*
	Deney	14	17,96	251,50		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ABKÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U=73,50$ ,  $p > ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da Sözel Yetenek puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ise etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin sözel yetenek puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir,  $U=49,50$ ,  $p < ,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin sözel yeteneklerinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin sözel yeteneğini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ sosyal bilimler ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.10’da verilmektedir.

**Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilimler İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	3	6,00	18,00	,2,170*	,030**
	Pozitif Sıra	11	7,91	87,00		
	Eşit	0				
Deney	Negatif Sıra	2	4,25	8,50	2,588*	,010**
	Pozitif Sıra	11	7,50	82,50		
	Eşit	1				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.10’a göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sosyal bilimler ilgisi puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır, ( $z=2,170$ ,  $p < ,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sosyal bilimler ilgisi puanları arasında anlamlı fark devam etmekte ve anlamlı fark derecesi artmıştır, ( $z=2,588$ ,  $p < ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar lehine bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi

Etkinliğinin öğrencilerin sosyal bilimler ilgisi puanlarını artırmada etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ sosyal bilimler ilgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir.

**Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilimler İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	14,21	199,00	94,00	,854
	Deney	14	14,79	207,00		
Sontest	Kontrol	14	13,36	187,00	82,00	,461
	Deney	14	15,67	219,00		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sosyal bilimler ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir  $U=94,00$ ,  $p > ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da sosyal bilimler ilgisi puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin sosyal bilimler ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir,  $U=82,00$ ,  $p > ,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin sosyal bilimler ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre doğrusal bir farklılık olmadığı görölmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin sosyal bilimler ilgisine etkisi olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ ikna ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.12’de verilmektedir.

**Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası İkna İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	3	7,00	21,00	1,718*	,086
	Pozitif Sıra	10	7,00	70,00		
	Eşit	1				
Deney	Negatif Sıra	3	7,83	23,50	1,827*	,068
	Pozitif Sıra	11	7,41	81,50		
	Eşit	0				

\* Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.12'ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest ikna ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=1,718$ ,  $p>,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest ikna ilgisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görmektedir, ( $z=1,827$ ,  $p>,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin ikna ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olmadığı gözlenmektedir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ ikna ilgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir.

**Tablo 3.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası İkna İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	13,18	184,50	79,50	,258
	Deney	14	15,82	221,50		
Sontest	Kontrol	14	10,64	149,00	44,00	,012*
	Deney	14	18,36	257,00		

\* Mann Whitney U-testi,  $p<0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ikna ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U=79,50$ ,  $p>,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da ikna ilgisi puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin ikna ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir,  $U=44,00$ ,  $p<,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin ikna ilgilerinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin ikna ilgisi artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ edebiyat ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.14'te verilmektedir.

**Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Edebiyat İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	,2,831*	,005**
	Pozitif Sıra	10	7,50	75,00		
	Eşit	2				
Deney	Negatif Sıra	1	5,00	5,00	2,986*	,003**
	Pozitif Sıra	13	7,69	100,00		
	Eşit	0				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.14'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest edebiyat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=2,831$ ,  $p < ,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest edebiyat ilgisi puanları arasında anlamlı fark devam etmekte ve anlamlı fark derecesi arttığı görülmektedir, ( $z=2,986$ ,  $p < ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin edebiyat ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olmadığı gözlenmektedir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ edebiyat ilgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.15'te verilmiştir.

**Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Edebiyat İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	13,79	193,00	88,00	,644
	Deney	14	15,21	213,00		
Sontest	Kontrol	14	13,18	184,50	79,50	,394
	Deney	14	15,82	221,50		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının edebiyat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U=88,00$ ,  $p > ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da edebiyat ilgisi puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde

bulundurulduğunda etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin edebiyat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir,  $U=79.50$ ,  $p>,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin edebiyat ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre doğrusal bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin edebiyat ilgisine etkisi olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ sanat ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.16’da verilmektedir.

**Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sanat İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	4	6,50	18,00	1,670*	,095
	Pozitif Sıra	10	7,90	79,00		
	Eşit	0				
Deney	Negatif Sıra	1	3,50	3,50	2,788*	,005**
	Pozitif Sıra	11	6,77	74,50		
	Eşit	2				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p<0,05$

Tablo 3.16’ya göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sanat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=1,670$ ,  $p>,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sanat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir, ( $z=2,788$ ,  $p<,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin sanat ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ Sanat İlgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.17’de verilmiştir.

**Tablo 3.17. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sanat İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	13,86	194,00	89,00	,678
	Deney	14	15,14	212,00		
Sontest	Kontrol	14	12,71	178,00	73,00	,250
	Deney	14	16,29	228,00		

\* Mann Whitney U-testi,  $p<0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sanat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U=89,00$ ,  $p>,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da sanat ilgisi puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin sanat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir,  $U=73,00$ ,  $p>,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin sanat ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre doğrusal bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin sanat ilgisine etkisi olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ müzik ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.18’de verilmektedir.

**Tablo 3.18. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Müzik İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması Sonuçları**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	4	6,88	27,50	1,573*	,116
	Pozitif Sıra	10	7,75	77,50		
	Eşit	0				
Deney	Negatif Sıra	3	7,83	23,50	2,656*	,008**
	Pozitif Sıra	11	7,41	81,50		
	Eşit	0				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p<0,05$

Tablo 3.18’e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest müzik ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=1,573$ ,  $p>,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest müzik ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir, ( $z=2,656$ ,  $p<,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin müzik ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de

etkinlik sonrasında ABKÖ müzik ilgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.19’da verilmiştir.

**Tablo 3.19. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Müzik İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	13,96	195,50	90,50	,729
	Deney	14	15,04	210,50		
Sontest	Kontrol	14	10,86	152,00	47,00	,019*
	Deney	14	18,14	254,00		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının müzik ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U=90,50$ ,  $p > ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da müzik ilgisi puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin müzik ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir,  $U=47,00$ ,  $p < ,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin müzik ilgilerinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin müzik ilgisi artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ sosyal yardım ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.20’de verilmektedir.

**Tablo 3.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Yardım İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	6	8,83	53,00	0,526*	,599
	Pozitif Sıra	7	5,43	38,00		
	Eşit	1				
Deney	Negatif Sıra	1	2,00	2,00	3,043*	,002**
	Pozitif Sıra	12	7,42	89,00		
	Eşit	1				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.20’ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sosyal yardım ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=0,526$   $p > ,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sözel yetenek puanları arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir, ( $z=3,043$ ,  $p < ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı göz önüne



alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin sosyal yardım ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ Sosyal Yardım İlgisi'nden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.21'de verilmiştir.

**Tablo 3.21. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Yardım İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	16,68	233,50	67,50	,160
	Deney	14	12,32	172,50		
Sontest	Kontrol	14	11,68	163,50	58,50	,068
	Deney	14	17,32	242,50		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sosyal yardım ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U=67,50$ ,  $p > ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da sosyal yardım ilgisi puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin sosyal yardım ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir,  $U=58,50$ ,  $p > ,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin sosyal yardım ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre doğrusal bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin sosyal yardım ilgisine etkisi olmadığını göstermektedir.

#### *11.SINIF Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramlarına İlişkin İstatistik Verilerinin Değerlendirilmesi*

Araştırma kapsamında otobiyografi etkinliğinin uygulandığı deney grubu (D) ve etkinliğin uygulanmadığı, kontrol grubunun (K) akademik benlik kavramı ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 3.22'de verilmektedir.

**Tablo 3.22. 11. Sınıf Öğrencilerinin ABKÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Grup	İlgi-yetenek alanları	Öntest			Sontest		
		$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N
Deney	Sözel Yetenek	26,30	4,11	10	32,50	5,21	10
	Sosyal Bilimler İlgisi	23,40	3,80	10	29,00	6,00	10
	İkna İlgisi	22,10	4,45	10	28,40	5,08	10
	Edebiyat İlgisi	17,30	1,94	10	23,70	3,68	10
	Sanat İlgisi	22,30	6,18	10	24,40	5,75	10
	Müzik İlgisi	17,80	5,95	10	24,40	5,23	10
	Sosyal Yardım İlgisi	25,00	6,16	10	29,40	5,60	10
Kontrol	Sözel Yetenek	28,92	5,90	14	31,92	4,93	14
	Sosyal Bilimler İlgisi	28,57	3,63	14	30,92	6,69	14
	İkna İlgisi	27,78	4,29	14	26,78	7,90	14
	Edebiyat İlgisi	22,21	4,82	14	28,35	6,70	14
	Sanat İlgisi	26,00	6,87	14	27,28	6,08	14
	Müzik İlgisi	22,64	4,55	14	26,50	9,10	14
	Sosyal Yardım İlgisi	27,78	5,78	14	25,28	8,50	14

Öğrencilerin ABKÖ sözel yetenek puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.23’de verilmektedir.

**Tablo 3.23. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sözel Yetenek Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	4	5,50	22,00	1,649*	,099
	Pozitif Sıra	9	7,67	69,00		
	Eşit	1				
Deney	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	2,314*	,021**
	Pozitif Sıra	8	5,25	42,00		
	Eşit	1				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.23’e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sözel yetenek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=1,649$ ,  $p > ,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sözel yetenek puanları arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir ( $z=2,314$ ,  $p < ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin

öğrencilerin sözel yetenek puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ sözel yetenekten aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.24'te verilmiştir.

**Tablo 3.24. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sözel Yetenek Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	14,36	201,00	44,00	,127
	Deney	10	9,90	99,00		
Sontest	Kontrol	14	12,11	169,50	64,50	,752
	Deney	10	13,05	130,50		

\*Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sözel yetenek puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U=44,00$ ,  $p > ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da sözel yetenek puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin sözel yetenek puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir,  $U=64,50$ ,  $p > ,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin sözel yetenek düzeylerinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre doğrusal bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin sözel yeteneğine etkisi olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ sosyal bilimler ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.25'de verilmektedir.

**Tablo 3.25. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilimler İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	5	5,90	29,50	1,449*	,147
	Pozitif Sıra	9	8,39	75,50		
	Eşit	0				
Deney	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	2,103*	,035**
	Pozitif Sıra	7	4,71	33,00		
	Eşit	2				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.25'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sosyal bilimler ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=1,449$ ,  $p>,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sosyal bilimler ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir, ( $z=2,103$ ,  $p<,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin sosyal bilimler ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ sosyal bilimler ilgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.26'da verilmiştir.

**Tablo 3.26. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilimler İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	15,82	221,50	25,50	,006*
	Deney	10	7,85	78,50		
Sontest	Kontrol	14	13,25	185,50	50,00	,240
	Deney	10	11,45	114,50		

\* Mann Whitney U-testi,  $p<0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ABKÖ puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir  $U=25,50$ ,  $p<,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da sosyal bilimler ilgisi puanlarının farklı olduğunu ve ortalamalar dikkate alındığında kontrol grubunun sosyal bilimler ilgisi puanının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ise etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin sosyal bilimler ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir,  $U=50,00$ ,  $p>,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin sosyal bilimler ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere yaklaştığı ve aradaki anlamlı farkın kaybolduğu görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin sosyal bilimler ilgisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ ikna ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.27’de verilmektedir.

**Tablo 3.27. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası İkna İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	7	7,50	52,50	,491*	,624
	Pozitif Sıra	6	6,42	38,50		
	Eşit	1				
Deney	Negatif Sıra	2	3,50	7,00	2,096*	,036**
	Pozitif Sıra	8	6,00	48,00		
	Eşit	0				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.27’ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest ikna ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z = ,491$ ,  $p > ,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest puanları arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir, ( $z = 2,096$ ,  $p < ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin ikna ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.28’de verilmiştir.

**Tablo 3.28. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası İkna İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	15,82	221,50	23,50	,006*
	Deney	10	7,85	78,50		
Sontest	Kontrol	14	11,96	167,50	62,50	,660
	Deney	10	13,25	132,50		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ABKÖ puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir  $U = 23,50$ ,  $p < ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da ikna ilgisi puanlarının farklı olduğunu ve ortalamalar dikkate alındığında kontrol grubunun ikna ilgisi puanının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Etkinlik

sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ise etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin ikna ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir,  $U=62,50$ ,  $p>,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin ikna ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere yaklaştığı ve aradaki anlamlı farkın kaybolduğu görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin ikna ilgisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ edebiyat ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.29’da verilmektedir.

**Tablo 3.29. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Edebiyat İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	4	5,38	21,50	1,949*	,051
	Pozitif Sıra	10	8,35	83,50		
	Eşit	0				
Deney	Negatif Sıra	0	,00	,00	2,807*	,005**
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p<0,05$

Tablo 3.29’a göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest edebiyat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=1,949$ ,  $p>,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest edebiyat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir,  $z=2,807$ ,  $p<,05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, diğer bir deyişle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin edebiyat ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ edebiyat ilgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.30’da verilmiştir.

**Tablo 3.30. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Edebiyat İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	15,57	218,00	27,00	,011*
	Deney	10	8,20	82,00		
Sontest	Kontrol	14	14,86	208,00	37,00	,053
	Deney	10	9,20	92,00		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ABKÖ puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir  $U=27,00$ ,  $p < ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da edebiyat ilgisi puanlarının farklı olduğunu ve ortalamalar dikkate alındığında kontrol grubunun edebiyat ilgisi puanının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ise etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin edebiyat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir,  $U=37,00$ ,  $p > ,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin edebiyat ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere yaklaştığı ve aradaki anlamlı farkın kaybolduğu görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin edebiyat ilgisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ sanat ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.31’de verilmektedir.

**Tablo 3.31. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sanat İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	5	9,00	45,00	,472*	,637
	Pozitif Sıra	9	6,67	60,00		
	Eşit	0				
Deney	Negatif Sıra	4	4,75	19,00	,868*	,386
	Pozitif Sıra	6	6,00	36,00		
	Eşit	0				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.31’e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sanat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=,472$ ,  $p > ,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sanat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=,868$ ,  $p > ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne

alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyoğrafi ve Biyografî Etkinliğinin öğrencilerin sanat ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olmadığı gözlenmektedir.

Otobiyoğrafi ve Biyografî Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ sanat ilgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.32’de verilmiştir.

**Tablo 3.32. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sanat İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	14,46	202,50	42,50	,106
	Deney	10	9,75	97,50		
Sontest	Kontrol	14	13,89	194,50	50,50	,252
	Deney	10	10,55	105,50		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyoğrafi ve Biyografî Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sanat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U=42,500$ ,  $p > ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da sanat ilgisi puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin sanat ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir,  $U=50,50$ ,  $p > ,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin sanat ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre doğrusal bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyoğrafi ve Biyografî Etkinliğinin, öğrencilerin sanat ilgisine etkisi olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ müzik ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.33’de verilmektedir.

**Tablo 3.33. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Akademik Benlik Kavramı Müzik İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	5	7,30	36,50	1,005*	,315
	Pozitif Sıra	9	7,61	68,50		
	Eşit	0				
Deney	Negatif Sıra	1	9,00	9,00	1,886*	,059
	Pozitif Sıra	9	5,11	46,00		



Eşit	0
------	---

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.33'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest müzik ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z=1,005$ ,  $p > ,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest müzik ilgisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, ( $z=1,886$ ,  $p > ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin müzik ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olmadığı gözlenmektedir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ müzik ilgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.34'de verilmiştir.

**Tablo 3.34. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Müzik İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	15,57	218,00	28,00	,014*
	Deney	10	8,20	82,00		
Sontest	Kontrol	14	14,86	208,00	63,00	,681
	Deney	10	9,20	92,00		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ABKÖ puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir  $U=28,00$ ,  $p < ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da müzik ilgisi puanlarının farklı olduğunu ve ortalamalar dikkate alındığında kontrol grubunun müzik ilgisi puanının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ise etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin müzik ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir,  $U=63,00$ ,  $p > ,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin müzik ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere yaklaştığı ve aradaki anlamlı farkın kaybolduğu görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin müzik ilgisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ABKÖ sosyal yardım ilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.35’de verilmektedir.

**Tablo 3.35. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Yardım İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Grup	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol	Negatif Sıra	7	9,64	67,50	,943*	,346
	Pozitif Sıra	7	5,36	37,50		
	Eşit	0				
Deney	Negatif Sıra	2	4,75	9,50	1,547*	,122
	Pozitif Sıra	7	5,07	35,50		
	Eşit	1				

\* Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Negatif sıralar temeline dayalı, \*\*  $p < 0,05$

Tablo 3.35’e göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sosyal yardım ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z = ,943$ ,  $p > ,05$ ). Bununla birlikte Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrencilerin öntest-Sontest sosyal yardım ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ( $z = 1,547$ ,  $p > ,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları göz önüne alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin öğrencilerin sosyal yardım ilgisi puanlarını artırmada önemli bir etkisinin olmadığı gözlenmektedir.

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğine katılan deney grubundaki öğrenciler ile etkinliğe katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında ABKÖ sosyal yardım ilgisinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.36’de verilmiştir.

**Tablo 3.36. Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Yardım İlgisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	14	13,93	195,00	50,00	,240
	Deney	10	10,50	105,00		
Sontest	Kontrol	14	10,93	153,00	48,00	,196
	Deney	10	14,70	147,00		

\* Mann Whitney U-testi,  $p < 0,05$

Otobiyografi ve Biyografi Etkinliği uygulanmadan önce gerçekleştirilen ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sosyal yardım ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir  $U = 50,00$ ,  $p > ,05$ . Bu durum etkinlik öncesinde iki grubun da sosyal yardım ilgisi puanlarının benzer olduğunu

göstermektedir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin sosyal yardım ilgisi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir,  $U=48,00$ ,  $p>,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, etkinliğe katılan öğrencilerin sosyal yardım ilgisinin, etkinliğe katılmayan öğrencilere göre doğrusal bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Otobiyografi ve Biyografi Etkinliğinin, öğrencilerin sosyal yardım ilgisine etkisi olmadığını göstermektedir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇLAR

#### 4.1. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, rehberli otobiyografinin yaşam doyumu ve akademik benlik kavramına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada lise 9 ve 11. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçları yaşam doyumu ve akademik benlik kavramı olarak iki başlıkta sunulmuştur. Yaşam doyumu ve akademik benlik kavramına ilişkin alanyazın incelendiğinde rehberli otobiyografi ile ilişkili bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle sonuçlar kısmında destekleyici çalışmalar yerine benzer çalışmalara yer verilmiştir.

##### *Yaşam Doyumu*

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 9 sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam doyumu üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir.

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 11 sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam doyumu üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir. Ancak otobiyografi ve biyografi eğitimi alan 11. sınıf deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yaşam doyumunda anlamlı bir artış meydana gelmişken kontrol grubu öğrencilerinin puanlarıyla anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu durum etkinlik öncesi ve sonrası kontrol grubu puanlarında bir değişim meydana gelmemesi ve deney grubu puanlarının öntestte kontrol grubundan oldukça düşük olmasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin aynı sosyoekonomik bölgede yaşaması ve aynı lisede öğrenim görmeleri deney ve kontrol grupları arasında bir fark olmasa da deney grubunun yaşam doyumundaki anlamlı artışın otobiyografi ve biyografi eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Meslek lisesinin bulunduğu bölge göz önüne alınarak etkinlik kapsamında ağırlıklı olarak öğrencilerin içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeye (Alt ve orta

düzey) benzer ekonomik koşullardan geçmiş olan kişilerin (Nikola Tesla, Walt Disney, Cüneyt Arkın, Aynı okuldan mezun konuşmacılar) yaşam öykülerine yer verilmesinin öğrencilerde kendine yakın hissetme düşüncesi ile birlikte olumlu bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerde düşük sosyoekonomik düzeylerden yüksek sosyoekonomik düzeylere ulaşabilecekleri düşüncesi oluştuğu ve yaşam doyumlarındaki artışın buradan kaynaklandığı düşünülebilir. Aydın (2011)'in yapmış olduğu araştırma bu görüşü desteklemektedir. Araştırmada algılanan sosyo-ekonomik düzey ile yaşam doyum ölçeği puanları arasındaki fark incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre “Öğrencilerde algılanan sosyo-ekonomik düzey arttıkça yaşam doyum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması yükselmektedir.” ve “Algılanan sosyo-ekonomik düzey ile YDÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.” sonuçlarına ulaşılmıştır. Hem araştırmada elde edilen hem de Aydın'ın araştırmasından elde edilen sonuçlar bu durumu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre etkinliğin yaşam doyum düzeyine pozitif etkisi gözlemlenmektedir. Westerhof, Bohlmeijer, Beljeuw ve Pot (2010) gerçekleştirdikleri bir araştırmada bu durum destekler niteliktedir. Yaşlılar üzerine yapılacak bir deneyde, yaşamı gözden geçirme müdahalesinin depresif belirtileri azaltmada etkili olduğu ve kişisel anlam düzeylerini artırdığı görülmektedir.

#### *Akademik Benlik Kavramı*

##### *Sözel Yetenek*

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 9. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin sözel yetenekleri üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir.

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 11. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin sözel yeteneği üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir. Ancak otobiyografi ve biyografi eğitimi alan 11. sınıf deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası sözel yetenek puanlarında anlamlı bir artış oluşmakla birlikte kontrol grubu öğrencilerinin puanlarıyla anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sözel yetenek puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı olmasa da belirgin bir farklılık meydana gelmiştir. Bu durum son testte deney ve kontrol gruplarının sözel yetenek puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamasına neden olmuştur.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının meslek alanları birbirinden farklıdır. Deney grubu bilişim teknolojileri, kontrol grubu ise grafik ve fotoğraf bölümünde öğrenim görmektedir. Aldıkları dersler incelendiğinde deney grubunun daha çok programlama ve ağ sistemleri gibi bilgisayarlı düzeyde ve beynin sol bölümünü çalıştıran dersler gördüğü, kontrol grubunun ise görüntü yorumlama ve grafik desen gibi estetik ve beynin sağ bölümünü çalıştıran dersler gördüğü göz önünde bulundurulduğunda kontrol grubundaki puan artışının bölümde alınan derslerden deney grubundaki artışın ise katıldıkları otobiyografi ve biyografi eğitiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunun sözel yetenek puanlarında eğitim öncesinden sonrasına anlamlı bir artış olması da bu düşüncüyü desteklemektedir. Akay ve Kurtuluş'un (2017) yaptıkları çalışma da bu bulguyu desteklemektedir. Beyin baskınlıkları ile okudukları alan arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada sözel alanda öğrenim gören öğrencilerin sağ beyinlerinin, sayısal bölümde okuyan öğrencilerin ise sol beyinlerinin baskın olduğu görülmüştür.

Eğitimin gerçekleştirilme sürecinde yazmayı içeren etkinlikler olması, etkinliklerde kendini anlatma ve hayal etme gibi bölümlerin bulunması, yazılanların etkinlik içerisinde okunması ve grup uyumu nedeni ile güdüleyici olmasının sözel yetenek puanlarında olumlu ve anlamlı artışı desteklediği söylenebilir. Şenel (2019) yaratıcı ve eleştirel düşünme ve yazma etkinliği ile sözel yetenek arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında etkinliğin sözel yetenek üzerinde anlamlı etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Bu bulgu da araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

### *Sosyal Bilimler İlgisi*

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 11. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin sosyal bilimler ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir.

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 9. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin sosyal bilimler ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir. Ancak otobiyografi ve biyografi eğitimi alan 9. sınıf deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası sosyal bilimler ilgisi puanlarında anlamlı bir artış oluşmakla birlikte kontrol grubu öğrencilerinin puanlarıyla anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilimler ilgilerinde de istatistiksel olarak anlamlı olmasa da belirgin bir farklılık meydana gelmiştir. Bu durum son testte deney ve kontrol gruplarının sosyal bilimler ilgisi puanları arasında

anlamli bir farklılık oluşmamasına neden olmuştur. Deney grubunda otobiyografi ve biyografi eğitiminin etkisi ile sosyal bilimler ilgisi puanlarında artış olurken kontrol grubunun sosyal bilimler ilgisi puanlarında da artış olması hem deney hem de kontrol grubunun sosyal bilimler ilgisi üzerinde başka değişkenlerin de etkili olduğunu gostermektedir.

#### *İkna İlgisi*

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 11. sınıf kız meslek lisesi oğrencilerinin ikna ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir.

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 9. sınıf kız meslek lisesi oğrencilerinin ikna ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir. Ancak otobiyografi ve biyografi eğitimi alan 9. sınıf deney grubundaki oğrencilerin uygulama oncesi ve sonrası ikna ilgisi puanlarında anlamli bir artış oluşmakla birlikte kontrol grubu oğrencilerinin puanlarıyla anlamli bir farklılık oluşmamıştır. Kontrol grubundaki oğrencilerin ikna ilgilerinde de istatistiksel olarak anlamli olmasa da belirgin bir farklılık meydana gelmiştir. Bu durum son testte deney ve kontrol gruplarının ikna ilgisi puanları arasında anlamli bir farklılık oluşmamasına neden olmuştur. Bu durum hem deney hem de kontrol grubunun ikna ilgisine etki eden başka değişkenlerin de olduğunu gostermektedir.

#### *Edebiyat İlgisi*

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 11. sınıf kız meslek lisesi oğrencilerinin edebiyat ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir.

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 9. sınıf kız meslek lisesi oğrencilerinin edebiyat ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir. Ancak otobiyografi ve biyografi eğitimi alan 9. sınıf deney grubundaki oğrencilerin uygulama oncesi ve sonrası edebiyat ilgisi puanlarında anlamli bir artış oluşmakla birlikte kontrol grubu oğrencilerinin puanlarıyla anlamli bir farklılık oluşmamıştır. Kontrol grubundaki oğrencilerin edebiyat ilgilerinde de istatistiksel olarak anlamli olmasa da belirgin bir farklılık meydana gelmiştir. Bu durum son testte deney ve kontrol gruplarının edebiyat ilgisi puanları arasında anlamli bir farklılık oluşmamasına neden olmuştur.

Araştırmaya katılan ve etkinlik uygulanan deney grubundaki oğrencilerin edebiyat ilgilerindeki artış ile birlikte kontrol grubundaki oğrencilerin edebiyat

ilgilerinde de artış olmuştur. Buna göre hem deney hem de kontrol grubunun edebiyat ilgisine farklı bir değişkenin etki ettiği söylenebilir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Sakarya ilinde “Kitap Sakarya” projesi kapsamında okullarda her hafta belirlenen saatlerde kitap okuma etkinlikleri düzenlenmektedir. Öğrencilerin edebiyat ilgileri üzerinde otobiyografi ve biyografi eğitiminin yanında “Kitap Sakarya” projesinin de etkili olduğu söylenebilir. Coşkun (2003) öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıkça etkili okuma becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın gerçekleştiği okulda kitap okuma sıklığı arttığı düşünüldüğünde etkili kitap okuma becerilerinin yanında edebiyat ilgilerinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir. Bu çıkarım kontrol grubunun edebiyat ilgisindeki artışı açıklamaktadır.

### *Sanat İlgisi*

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 9. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin sanat ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir. Ancak otobiyografi ve biyografi eğitimi alan 9. sınıf deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası edebiyat ilgisi puanlarında anlamlı bir artış oluşmamakla birlikte kontrol grubu öğrencilerinin puanlarıyla anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest sontest puanları arasında anlamlı olmasa da önemli bir artış olması ve kontrol grubu puanlarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olması etkinliğin sanat ilgisi üzerinde olumlu etki gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 11. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin sanat ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirmediği belirlenmiştir. Otobiyografi ve biyografi eğitimi içinde sanatçıların yaşam hikayelerini anlatan videolar vardır ancak videolarda sanatsal yönün geri planda kalması, daha çok yaşamın zorlukları, yaşanmış olaylar, amaçsal davranışlar gibi konuların ön plana çıkması sanat ilgisinde yeterli etkinin oluşmasını engellediği söylenebilir.

### *Müzik İlgisi*

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 9. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin müzik ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir.

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 11. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin müzik ilgileri üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir. Ancak otobiyografi ve biyografi eğitimi alan 11. sınıf deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası müzik ilgisi puanlarında anlamlı bir artış oluşmakla



birlikte kontrol grubu öğrencilerinin puanlarıyla anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin müzik ilgisi puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı olmasa da belirgin bir farklılık meydana gelmiştir. Bu durum son testte deney ve kontrol gruplarının müzik ilgisi puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamasına neden olmuştur. Bu durum müzik ilgisi puanlarına etki eden başka değişkenlerinde etkili olduğunu göstermektedir.

#### *Sosyal Yardım İlgisi*

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 9. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin sosyal yardım ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği belirlenmiştir.

Otobiyografi ve biyografi eğitiminin, 11. sınıf kız meslek lisesi öğrencilerinin sosyal yardım ilgisi üzerinde olumlu bir etki meydana getirmediği belirlenmiştir. Bu eğitim kapsamında bireysel gelişim ön plana çıkarılmıştır. Öğrenciler eğitimde bireysel gelişimlerini destekleyen yaşam incelemelerini yapmışlar ve yaşam inceleme örneklerine katkı sunmuşlardır. Bu etkinlikler yardım ilgisine yeterli katkıyı sunmamıştır. Etkinlikte toplumsal ve yardım içeren konular ihmal edildiği söylenebilir.

#### *Rehberli Otobiyografi*

Yaşam doyumu ve akademik benlik kavramı alanyazın incelendiğinde çalışmaların hiçbirinde rehberli otobiyografi ile ilişkili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle sonuçlar kısmında destekleyici çalışmalar yerine benzer çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre etkinliğin yaşam doyumu düzeyine pozitif etkisi gözlemlenmektedir. Westerhof, Bohlmeijer, Beljeuw ve Pot (2010) gerçekleştirdikleri bir araştırmada bu durumu destekler niteliktedir. Yaşlılar üzerine yapılan bir deneyde, yaşamı gözden geçirme müdahalesinin depresif belirtileri azaltmada etkili olduğu ve kişisel anlam düzeylerini artırdığı görülmektedir.

Yaşam doyumu üzerinde düşünülmesi gereken bir konu ve araştırmaya değer bir kavramdır. Yıllar önce bu konuda Butler (1963) yaşam incelemesinin yararlı ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğundan bahsetmiştir. Westerhof, vd. (2010) pilot çalışmasında yaşamı inceleme süreci yaşamdaki anlamı artırdığı hipotezi bu görüşü destekler niteliktedir ve araştırmaya değerdir.

## Öneriler

- Öğrencilerin tutum, davranış ve inançları çevre tarafından şekillenir. Bu şekillenme sürecinde öğrencilerin başarabilirim ya da başaramam inancı pekişir ve akademik benlik kavramını oluşturur. İnançların değiştirilmesi zor bir duygu olması nedeni ile akademik benlik üzerine önleyici çalışmaların artırılması gerekmektedir.
- Rotasız bir birey hangi limana gideceğini bilmediğinden tutarsızlıklar ve savrulmalar yaşar. Yaşamı şekillendirmede kullanılan rehberli otobiyografi yöntemi davranışlarımıza ve hayatımıza yön vermektedir. Yaşamla iç içe olan bu kavram üzerine daha fazla araştırma gerçekleştirilmesi gereklidir.
- Rehberli otobiyografi üzerinde daha önce yurt dışında yaşlılar üzerinde araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada kız meslek lisesi öğrencileri ile çalışılmıştır. Konu, başka değişkenler ve farklı yaş grupları ile araştırılabilir ve genişletilebilir.
- Geleceğimizi belirleyen yeni nesillerin hedefine yönelik adımlar atması ve mutlu olmaları öğretmenlerin birincil görevlerindedir. Öğretmenler gençlerin hedefe yönelmesi ve yaşamlarını belirginleştirmelerine yardımcı olurken rehberli otobiyografiden yararlanabilirler.
- Her çocuk özeldir. Çocuklar ailelerinin gözünden ayrıca özel görünmektedirler. Ailelerin çocukların geleceklerini belirlerken rehberli otobiyografiden yararlanmaları, her zaman çocuklarının en iyi yaşam şartlarına sahip olmalarını isteyen aileler için oldukça gereklidir.
- Hayatta beslenme, barınma, sevmek ve sevilme gibi gereklilikler vardır. Birey bu gereklilikleri belli bir olgunluğa ve yaşa erişince fark etmekte ve gelecek kaygısı duymaktadır. Bu kaygı bireyi yaşamda güdüleyen bir duygudur. Bu duygunun en verimli şekilde kullanılabilmesi gereklidir. Gerek araştırmacılar; gerek öğretmenler; gerek veliler rehberli otobiyografinin bilinmesi, anlatılması ve kullanılması gençlerin gelecek kaygısını en güzel biçimde sonlandıracağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Adler A. (1931). *What life should mean to you.* (H. T. Stein, Çev.). Bellingham, Washington: Oneworld Publications.

Afyon, Y. A. ve Kırkpınar, M. (2014). Lise son sınıf öğrencilerinin serbest zaman faaliyetlerine katılım biçimlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 33, 147-163.

Akay, S. ve Kurtuluş, A. (2017). Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve beyin baskınlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 38-61. DOI:10.21764/efd.10273.

Andrews, F. M. ve Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality.* New York: Plenum Press.

Argyle, M. (1987). *Psychology of Happiness.* New York: Routledge.

Avcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterli yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in social agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Başokçu, Ö. D. ve Doğan, N. (2005). Akademik benlik kavramı ölçeğinin, ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı puanlarını yordama geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 53-62.

Beike, D. R. (2007). The unnoticed absence of emotion in autobiographical memory. *Social And Personality Compass*, 1, 392-408

Beike, D. R. ve Crone, T. S. (2012). Autobiographical memory and personal meaning: Stable versus Flexible Meanings of remembered life experiences. İçinde Wong, P. T. P. (Ed.). *The human quest for meaning* (ss. 315-334). New York: Routledge.

Birren E. J. ve Deutchman D. E. (1991). *Guiding autobiography groups for older adults: exploring the fabric of life.* USA: The Johns Hopkins University Press.

Birren, J. E. ve Schroots, J. J. F. (2006). Autobiographical Memory and the Narrative Self over the Life Span. İçinde J. E. Birren ve K. W. Schaie (Der.), *Handbook of the psychology of aging* içinde (s. 477-498). Los Angeles: UCLA Center on Aging.

Blagov, P. S. ve Singer, A. J. (2004). Four dimensions of self-defining memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness. *Journal of Personality*, 72, 481-511.

Bong, M. Ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129–148. DOI: 10.1037//0003-066X.36.2.129

Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brzozowski, K. M. (2013). *Bridging the gap between adult children and their aging parents: developing and assessing a life review education program*. (Doktora tezi). [https://repository.upenn.edu/edissertations\\_sp2/40](https://repository.upenn.edu/edissertations_sp2/40) (40).

Butler R. N. (1963). The Life Review: An Interpretation of Reminiscence in the Aged. *Psychiatry*, 26(1), 65-76. DOI: 10.1080/00332747.1963.11023339

Butler, R. N. (2018, May 18). *Life review*. 8 mayıs 2022 tarihinde <https://www.encyclopedia.com/social-sciences-and-law/sociology-and-social-reform/sociology-general-terms-and-concepts/life-review> adresinden edinilmiştir.

Büyükalım, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinde genel aidiyet, nomofobi ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cambiridge Dictionary. (2021). Life, <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/life> adresinden 13.02.2021 tarihinde edinilmiştir.

Cambiridge Dictionary. (2021). Satisfaction, <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/satisfaction> adresinden 13.02.2021 tarihinde edinilmiştir.

Cappeliez, P. ve Rourke N. (2002). Personality traits and existential concerns as predictors of the functions of reminiscence in older adults. *The Journals of Gerontology: Series B*, 57 (2), 116-123. Doi: 10.1093/geronb/57.2.P116

Catterall, J. S. ve Pepler, K. A. (2007). Learning in the visual arts and the worldviews of young children. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 543-560.

Chow, H. P. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social indicators research*, 70(2), 139-150.

Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a canadian prairie city: a multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70(2), 139-150. doi/10.1007/s11205-004-7526-0

Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 141-152.

Colman, A. M. (2015). A Dictionary of Psychology. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=UDnvBQAAQBAJ>

Conway, M. A. ve Holmes, A. (2004). Psychosocial stages and the accessibility of autobiographical memories across the life cycle. *Journal of Personality*, 72(3), 461–480. DOI: 10.1111/j.0022-3506.2004.00269.x

Conway, M. A. ve Playdell-Prace, C. W. (2000). The construction of autobiographical memory: A slow cortical potential study of autobiographical memory retrieval. *Journal of Memory and Language*, 45, 493-524.

Cranton, P. ve Taylor E. (Edt.). (2007). *The developmental exchange as reflected in learning outcomes of guided autobiography*: Vol. 7. Seventh international transformative learning conference.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı* (9. Baskı). İstanbul: Remzi Yayınevi.

Çeçen E., Ayşe R. ve Dingiltepe, T. (2012). Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(4), 1077-1086.

Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, Sayı 4(1), 19-30.

Dadandı, İ. (2017). *Genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. ve Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction norway. *The journal of educational research*, 102(4), 303-320.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, (95), 542–575.

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R., J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901\_13

Diener, E. Lucas, R. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41-78.

Diener, E., Lucas, R. E. ve Oishi, S. (2002). *Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction*, handbook of positive psychology. Newyork: Oxford Üniversitesi Press.

Diener, E., Oishi, S., ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.

Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279-289.

Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279-289.

Dockery, A. M. (2003). *Happiness, life satisfaction and the role of work: Evidence from two Australian surveys* (ss. 77-95). Australian: School of Economics and Finance.

Dursun Sürmeli, Z. (2015). *Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik dersi başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ehrhardt, J. J., SARIS, W. E. ve VEENHOVEN, R. (2000). Stability of life satisfaction over time: analysis of change in ranks in a national population. *Journal of Happiness Studies*, 1(2). 177-205.

Erdoğan, İ. (2018). *Evli çiftlerde, evlilik uyumu, cinsel yaşam doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Forgas, J. P. ve Locke, J. (2005). Affective influences on causal inferences: The effects of mood on attributions for positive and negative interpersonal episodes. *Cognition and Emotion*, 19(7), 1071-1081. Doi: <https://doi.org/10.1080/02699930541000093>

Gökmen, R. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel akademik benlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gün, Z. ve Bayraktar, F. (2008). Türkiye’de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 167-176.

Hebermas, T. ve Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748-769.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(124), s. 71-79.

Keser, A. (2005). Çalışma yaşamı ile yaşam doyumu ilişkisine teorik bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 897-913.

Keser, A. (2005). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 7, 77-96.

Kırtıl, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Köksal, G. (2019). *Serbest zaman doyumunu ve yaşam tatmini ilişkisi: Beden eğitimi öğretmenleri örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kuzgun, Y. (2016). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Lazzari, S. A. (2000). Emotional intelligence, meaning and psychological well being: a comparison between early and late adolescence (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trinity Western University, Kanada.

Levine, L. J. ve Pizarro, D. A. (2004). Emotion and memory research: A grumpy overview. *Social Cognition*, 22(5), 530–554. Doi: 10.1521/soco.22.5.530.50767

Maddi, S. R. (2012). Creating meaning through making decisions. İçinde Wong, P. T. P. (Ed.), *The human quest for meaning* (ss. 57-80). New York: Roudledge.

Marsh, H. W. Ve Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. İçinde Phye, G. (Edt.), *Handbook of classroom assesment: Learning achievement and adjustment* (ss. 131-198). Orlando, FL: Akademic Press.

Matovu, M. (2012). Academic self-concept and academic achievement among university students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 107-116.

McAdams, P. (1996). Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 7(4). 295-321. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0704\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0704_1)

McAdams, P. D., Bauer, J. J., Sakaeda, A. P., Anyidoho, N. A., Machado, M. A., Magrino-Failla, K. White, W. K. ve Pals, J. L. (2006). Continuity and change in the life story: a longitudinal study of autobiographical memories in emerging adulthood. *Journal of Personality*, 74 (5), 1371-1400. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00412.x

Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413. doi:10.1007 / BF00333288

Moffitt, K. H. ve Singer, J. A. (1994). Continuity in the life story: Self-defining memories, affect, and approach/avoidance personal strivings. *Journal of Personality*, 62(1), 21–43. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00793.x>

Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6, 10-16.

Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. ve Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134–143. <https://doi.org/10.1093/geronj/16.2.134>

Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Geriatri*, 6(2), 72-74.

Pavot, W. ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. DOI: 10.1037/1040-3590.5.2.164

Pesen, C., Odabaş, A. Bindak, R. ve Kudu, M. (2005). Öğretmen adaylarının yetenek ve ilgileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-9.

Piyancı, B. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Puolakanaho, A., Tolvanen, A., Kinnunen, S. M. ve Lappalainen, R. (2018). Burnout-related ill-being at work: Associations between mindfulness and acceptance skills, worksite factors, and experienced well-being in life. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 10, 92-102. doi:/10.1016/j.jcbs.2018.09.003

Rice, R. W., Near, J. P. ve Hunt, R. G. (2010). The job-satisfaction/life-satisfaction relationship: a review of empirical research. *Basic and Applied Social Psychology*, 1(1), 37-64.

Robinson, J. A. ve Taylor, L. R. (1998). Autobiographical memories and self narratives: A tale of two stories. İçinde C. P. Thompson, D. G. Herrmann, D. Bruce, J. Don Read, D. G. Payne, ve M. P. Toglia (Ed.), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (ss. 125-143). London: Lawrence Erlbaum.

Rodriguez, C. M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: The case of business students. *Higher Education Research ve Development*, 28(5), 523-539.

Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), s. 5-14. doi/10.1037/0003-066X.55.1.5

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A.

Serin, N. G. ve Özbek, B. (2006, Temmuz). Okul idarecilerinin duygusal zeka beceri düzeyleri ile yaşam doyumunu yöneticilik deneyimleri ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu*, İzmir.

Shavelson R. J., Hubner, J. J. ve Stanton G. J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.

Shin, D. C. ve Johnson, D. M. (1977). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475-492.

Stevenson, A. (2010). Oxford Dictionary of English. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=anecAQAQBAJ>

Stringer, R. W. (2008). Heath, Nancy, Academic Self-Perception And Its Relationship To Academic Performance. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 327-345

Sürmeli, Z. D. (2015). *Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik dersi başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Şenel, M. (2019). Günce yazmanın öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile sözel yetenek düzeylerinin gelişimine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

TDK. (2021). Doyum, <https://sozluk.gov.tr> (Erişim: 13.02.2021).



Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thornton, J. E. (2008). The guided autobiography method: A learning experience. *The International Journal of Aging and Human Development*, 66(2), 155-173. Doi: 10.2190/AG.66.2.d

Tracey, D. K., Marsh, H. W. Ve Craven, R. G. (2003). Self-concepts preadolescent students with mild intellectual disabilities: Issues of measurement and educational placement. İçinde Marsh, H. W., Craven R. G. ve McInerney D. M. (Edt.), *International advances in self research* (ss. 203-230). Charlotte NC: Informtion Age.

Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinin sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuzgöl D. M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 132-143.

Uzunoglu, B. A. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin FETEMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri ile akademik benlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Ünal, Ö. A. Ve Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 46-63.

Veenhoven, R. (1996). Chapter 1 in: Saris, W. E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A. C. ve Bunting B. (Edt.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (ss. 11-48). Eötvös University Press.

Villegas, G. O. ve Reyes-Lagunes L. I. (2014). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117-130. DOI: 10.5460/jbhsi.v5.2.42304

Vries, B., Birren, J. E. ve Deutchman, D.E. (1990). Adult development through guided autobiography: the family context. *Family Relations*, 39(1), 3-7.

Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T. ve Webster, J. D. (2010). Reminiscence and mental health: a review of recent progress in theory, research and interventions. *Aging and society*, 30, 697-721.

Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., Beljeuw, M. J. ve Pot, A. M. (2010). Improvement in personal meaning mediates the effects of a life review intervention on depressive symptoms in a randomized controlled trial. *The Gerontologist*, 50(4), 541-549. doi:10.1093/geront/gnp168

Wigfield, A., ve Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's selfconcepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.

Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, (4), 294-306. doi/10.1037/h0024431

Wing, J. F., Schutte, N. Byrne, B. (2006). The effect of positive writing on emotional intelligence and life satisfatcion. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1291-1302.

Yanal, S. (2019). *Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kazanımları, tutumları ve akademik benlik kavramlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstütüsü, Konya.

Yetim, Ü. (1991). *Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, Ö. İ. (2017). *İş doyumu, serbest zaman doyumu ve kişilik envanteri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik bir alan çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *Handbook of Self-regulation*, Academic Press: San Diego.

## EKLER

### EK-1. YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ

	MADDELER	Hiç katılmıyorum (1)	Çok az katılmıyorum (2)	Orta düzeyde katılmıyorum (3)	Büyük oranda katılmıyorum (4)	Tamamen katılmıyorum (5)
1	İdeallerime yakın bir yaşantım vardır					
2	Yaşam koşullarım mükemmeldir.					
3	Yaşamımdan memnunum.					
4	Şimdiye kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum.					
5	Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.					

## EK-2. AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ

1. Bir yazı yazarken, bir ödev yaparken, yazım (imla) kurallarına dikkat eder misiniz?
2. Bir hikâye kitabını hızlı ve doğru okuyabilir misiniz?
3. Çarpım tablosunu, bölme işlemi kolay öğrenebildiniz mi?
4. Birbirine çok benzeyen iki resmin arasındaki küçük farkları hemen görebilir misiniz?
5. Kelimeleri doğru bir biçimde yazabiliyor ve söyleyebiliyor musunuz?
6. Bir dairenin merkezini doğru bir biçimde tahmin ederek işaretleyebilir misiniz?
7. İki çizgi arasında çok az bir uzunluk farkı olduğunda, bunu kolaylıkla algılayabilir misiniz?
8. Bir parçayı bir kere okuduktan sonra hemen özetleyebiliyor musunuz?
9. Dört işlemle akıldan, hızlı problem çözebilir misiniz?
10. Bir doğru parçasının kaç santimetre olduğunu doğru tahmin edebilir misiniz?
11. Yeni duyduğunuz kelimelerin anlamlarını öğrenmeye çalışır mısınız?
12. Okuduğunuz bir parçada belirten fikirler arasında ilişki kurabiliyor musunuz?
13. Bir matematik probleminin çözüm yolunu öğrendikten sonra, ona benzer problemleri çözebiliyor musunuz?
14. İlk defa gittiğiniz binada yönünüzü bulabiliyor musunuz?
15. Bir defa başkaları ile birlikte gittiğiniz bir yeri, ikinci defa yalnız başına gittiğinizde, kolaylıkla bulabilir misiniz?
16. Gelişigüzel parçaları ayrılmış bir şeklin veya cismin parçalarını eski yerlerine kolaylıkla yerleştirebilir misiniz?
17. Bir makinanın şemasına bakarak makineyi kurabilir misiniz?
18. Açılmış hali verilen geometrik bir cismin, kapandığı zaman açılacağı şekli göz önünde canlandırabilir misiniz?
19. Bir konuda edindiğiniz bilgileri, kendi sözcüklerinizle başkalarına aktarabiliyor musunuz?
20. Sizin düzeyinizde bir matematik kitabını okuyarak bir problemin çözüm yolunu bulabiliyor musunuz?
21. Boş zamanlarınızda, zevk için matematik problemleri çözmeye çalışır mısınız?
22. Bir konuyu söz ve yazı ile anlatırken, fikirleri doğru bir sıra ile verebiliyor musunuz?

23. Matematik dersinde, özel bir yardım (ders) almadan başarılı olabiliyor musunuz?
24. Bir yazıdaki fikir ve ifade hatalarını kolaylıkla görebilir misiniz?
25. Boş bir kesme şeker kutusu, kısa kenarlarından kesilip açılınca hangi yüzeyin nereye geleceğini göz önünde canlandırabilir misiniz?
26. Öğrendiğiniz matematik kurallarına fen bilgisi derslerindeki problemlere uygulayabiliyor musunuz?
27. Bir kağıda, cetvel kullanmadan düzgün paralel çizgiler çizebiliyor musunuz?
28. Karmaşık bir geometrik şeklin, sağa ve sola döndürülmesi ile alacağı durumu göz önünde canlandırabilir misiniz?
29. Bir problemin, size öğretilen çözüm yollarından farklı çözüm yollarını bulabilir misiniz?
30. Akıcı bir üslupla güzel yazı (örneğin bir mektup) yazabilir misiniz?
31. Okuduğunuz bir parçada anlatılan fikirleri bulup özetleyebiliyor musunuz?
32. Sizin düzeyinde, ama daha önce hiç görmediğiniz bir matematik kitabını rahatlıkla okuyabilir misiniz?
33. Bir evin planına baktığınızda, evin yapılmış halini göz önünde canlandırabilir misiniz?
34. Bir kağıda çizilen yıldız biçimindeki bir şekli makasla, düzgün bir biçimde kesip çıkarabilir misiniz?
35. Alet kullanmadan düzgün geometrik şekiller çizebilir misiniz?
36. Attığınız bir bilyeyi veya bir taşı istediğiniz hedefe gönderebilir misiniz?
37. Satranç öğrenmek için çaba sarf ediyor musunuz?
38. Fen dersleri ile ilgili konuları kolay öğrenebiliyor musunuz?
39. Desenli kağıtları, şekilleri birbirine tamamlayacak şekilde, yan yana yapıştırabilir misiniz?
40. Bir aletin (örneğin, saatin) çok küçük bir parçasını (vidasını) yerine kolayca yerleştirebilir misiniz?
41. Gelecekte kendinizi, laboratuarda araştırmacı olarak düşlediğiniz oldu mu?
42. Bir kente gittiğinizde, müzeleri, tarihi yerleri gezer misiniz? (gezmek ister misiniz)
43. Çeşitli atasözlerinin ve özdeyişlerin nereden çıktığını araştırmak ister misiniz?
44. İnsanların ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini incelemekten hoşlanır mısınız?
45. Fen derslerinde öğrendiğiniz ilke ve kuralları evinizdeki sorunların çözümünde kullanır mısınız?

46. Fen dersleri ile ilgili konularda sınıfta öğretilenlerden daha fazla bilgi edinmek için başka kaynaklara başvurduğunuz oluyor mu?
47. Evcil hayvanların veya bitkilerin gelişmelerini incelemekten hoşlanır mısınız?
48. Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri bir cümlede kullanmaya çalışır mısınız?
49. Fen bilgisi ile ilgili problemleri çözmekten hoşlanır mısınız?
50. Deniz dibindeki hayatı gösteren bir filmi ilgi ve dikkatle izler misiniz?
51. Yabancı dildeki kelimeleri kolaylıkla ezberleyebiliyor musunuz?
52. Bir bilyeyi, başka bir bilye ile vurarak, istediğiniz hedefe gönderebilir misiniz?
53. Büyük coğrafya keşiflerini anlatan bir televizyon dizisini izlemekten hoşlanır mısınız?
54. Tarih ve coğrafya derslerinde okutulan konuları kolay öğrenebiliyor musunuz?
55. Bilimsel proje sergilerini gezer misiniz? (Gezmek ister misiniz)
56. İnsanların gazetelerde hangi haberleri merakla okuduklarını araştırmak ister misiniz?
57. Tarih romanları okumaktan hoşlanır mısınız?
58. Televizyonda bilimsel buluşları anlatan belgesel programları izler misiniz?
59. Ünlü bilim adamlarının hayatını anlatan televizyon dizilerini izler misiniz?
60. bir pastayı veya böreği, eşit olarak ve düzgün biçimde kesebilir misiniz?
61. “Çocuklarda yaratıcılık” başlıklı bir makaleyi okumak ister misiniz?
62. Çevrenizdeki insanların davranışlarının nedenlerini merak edip araştırır mısınız?
63. Uzay araçlarının, roketlerin evrimini gösteren bir sergiyi izlemek ister misiniz?
64. Ünlü toplum liderlerinin hayatını anlatan eserleri okumak veya filmleri izlemek ister misiniz?
65. “İnsan hakları” konulu bir ödev hazırlayıp sınıfta sunmak ister misiniz?
66. Küçük bir deliğe, ince bir çubuğu, deliğin kenarına değdirmeden sokabilir misiniz?
67. Küçük bir şeklin (örneğin bir çiçek resminin) içini, dışarı taşırmadan sulu boya ile boyayabilir misiniz?
68. Orta Asya’daki eski uygarlık eserlerini gösteren bir belgesel filmi izlemekten hoşlanır mısınız?
69. Evinizde ipekböceği yetiştirip bakımını üstlenebilir misiniz?
70. Kapı zili, kilit gibi ev aletlerini onarmaya çalışır mısınız?

71. Tahtadan veya metalden oyuncaklar yapabilir misiniz?
72. Yeni çiçek türleri yetiştirmeyi denemek ister misiniz?
73. Bir yabancı turistle, bildiğiniz yabancı dille konuşmaya çalışır mısınız?
74. Gelecekte yabancı dilinizi ilerletip o dilde yazılmış dergi ve kitapları okumayı düşünür müsünüz?
75. “Hayvanat bahçesine getirilen hayvanların yeni çevreye uyum sorunları” konulu bir belgesel filmi ilgi ile izler misiniz?
76. Bir çiftliğin yöneticisi olmayı düşünür müsünüz?
77. Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri doğru biçimde söylemeye gayret eder misiniz?
78. Kaliteli meyve yetiştiren bir üretici olmayı düşünür müsünüz?
79. Bir aleti parçalara ayırıp tekrar birleştirebilir misiniz?
80. Evcil hayvanların hangi koşullarda ve ortamda daha iyi geliştiklerini incelemekten hoşlanır mısınız?
81. Yeni bir alet veya makine ile karşılaştığınızda, hemen onun nasıl çalıştığını öğrenmeye çalışır mısınız?
82. Evde bir hayvan (kuş) besler, bakımını yapar mısınız?
83. Saksıda ve bahçede çiçek yetiştirip bakımını üstlenir misiniz?
84. Elektrikli aletlerin nasıl işlediklerini inceler misiniz?
85. Havuzlarda balık üretme yöntemlerini gösteren bir filmi ilgi ile izler misiniz?
86. Her türlü araç ve gereç sağlansa, bir kafes yapmayı dener misiniz?
87. İnanç ve düşüncelerinizi başkalarına kolaylıkla aktarabilir misiniz?
88. Tartışmalarda güçlü kanıtlar bularak, görüşünüzü karşınzdakilere kabul ettirebilir misiniz?
89. Belleğiniz kuvvetli midir?
90. İnsanların daha çok hangi malları almak istediklerini öğrenmeye çalışır mısınız?
91. Model uçak yapmaya çalışır mısınız?
92. Arkadaşlarınız arasındaki çatışmaların çözümünde arabuluculuk yapar mısınız?
93. Bir yazıdaki hataları düzeltmekten, bir hesabı kontrol etmekten hoşlanır mısınız?
94. Yaptığınız herhangi bir işin temiz ve özenli olması için gereken özeni gösterir misiniz?

95. Bir makinanın, örneğin bir elektrik motorunun, evrimini gösteren bir sergiyi gezmek ister misiniz?
96. Çevrenizde “Hazırcevap” bir kişi olarak tanınır mısınız?
97. Okul kantini ya da kooperatifini yönetmek ister misiniz?
98. Bir işin ince ayrıntıları ile uğraşır mısınız?
99. Paranızı nerelerde harcadığının kaydını tutar mısınız?
100. Anılarınızı yazar mısınız?
101. Yaz aylarında bir dükkânda ya da ticarethanede çalışmak ister misiniz?
102. Derslerinize günü gününe çalışır mısınız?
103. Okulda şiir okuma yarışmaları düzenleyen bir grubun üyesi olmak ister misiniz?
104. Mektuplarınızı eski okul karnelerinizi tarih sırasına koyup saklar mısınız?
105. Aldığınız her şeyin ya da yaptığınız her işin düzenli bir biçimde kaydını tutar mısınız?
106. Yabancı dil kurslarına gitmek ister misiniz?
107. Bir makinanın çalışmasını geliştirici yöntemler düşünür müsünüz?
108. Söz ve davranışlarınızın başkaları üzerindeki etkilerini öğrenmeye çalışır mısınız?
109. Konuşurken çevrenizdeki insanların ilgisini çekebilir ve görüşlerinizi onlara kabul ettirebilir misiniz?
110. Televizyondaki reklamların daha iyi nasıl yapılabileceği üzerinde araştırma yapan bir grubun içinde yer almak ister misiniz?
111. Evleri dolaşıp bir malın tanıtımını yapmaktan hoşlanır mısınız?
112. Ödevlerinizi zamanında ve düzgün biçimde yapar mısınız?
113. Televizyonda veya radyoda şiir saatlerini izler misiniz?
114. Kendini gelecekte bir yazar olarak düşlediğiniz olur mu?
115. Yaptığınız herhangi bir şeyi özenle süsler misiniz?
116. Küçük hikayeler yazmayı dener misiniz?
117. Ünlü sanatçıların, ressamların hayatını merak eder misiniz?
118. Çevrenizdeki çeşitli makinaların bakımını yapar, onları bozmadan kullanabilir misiniz?
119. Sizin gibi düşünmeyen insanları ikna etmek için uzun tartışmalara girer misiniz?
120. Çevrenizdeki eşyaların, ürünlerin, satılsalar kaç lira edeceklerini düşünür müsünüz?



121. Eşyalarınızı yerli yerine koyar, çevrenizi düzenli tutar mısınız?
122. Bir malı satmak için neler yapmak gerektiğini öğreten bir kursa katılmak ister misiniz?
123. Gazete, boş şişe gibi kullanılmış şeyleri satarak para kazanmayı düşünür müsünüz?
124. Yabancı dilde şarkı söylemeye özenir misiniz?
125. Mektupları zamanında cevaplandırır mısınız?
126. Bir şeyi satın alacağınız zaman çeşitli dükkanları dolaşıp fiyatları karşılaştırarak gereğini duyar mısınız?
127. Bir aleti, tarifesine ve şemasına bakarak çalıştırabilir misiniz?
128. Güzel konuşma ve başkalarını ikna edebilme gücünü geliştirici kurslara katılmak ister misiniz?
129. Arkadaşlarınıza ciklet, çikolata, bilye vb. şeyler sattınız mı?
130. Gelecekte kendinizi bir tüccar olarak düşlediğiniz olur mu?
131. Roman, hikaye veya şiir okur musunuz?
132. Boş vakitlerinizde çiçek, nakış, resim, heykel vb. yapar mısınız?
133. Radyo ve televizyonda müzik programlarını isler misiniz?
134. Müzik yarışmalarına katılmak ister misiniz?
135. Televizyonda resim sanatı ile ilgili haberleri ilgi ile izler misiniz?
136. Gittiğiniz bir kentte sanat galerilerini, resim sergilerini gezmek ister misiniz?
137. Ağlayan bir çocuğu oyalayabilir misiniz?
138. Yaşlılar yurdunda eğlence günleri düzenlemekten hoşlanır mısınız?
139. Başkalarına kişisel sorunların çözümünde yardımcı olabiliyor musunuz?
140. Çocuk gürültüsüne katlanabilir misiniz?
141. Belli bir anda pek çok şeye birden dikkat edebilir misiniz?
142. Kompozisyon derslerinde başarılı mısınız?
143. Okul gazetesine yazı yazar mısınız? (Yazmak ister misiniz?)
144. Müzik dersleri alıyor musunuz veya almak ister misiniz?
145. Bir müzik aleti çalar mısınız?
146. Bir hastaya bakabilir, ilaçlarını zamanında verebilir misiniz?
147. Resim ve mimarlık sanatının gelişimini anlatan bir kitabı zevkle okur musunuz?

148. Bir hastanede, yaz aylarında gönüllü olarak çalışmak ister misiniz?
149. Boş vakitlerinizi resim veya el işleri yaparak geçirmeye çalışır mısınız?
150. Konuştuğunuz zaman kendinizi çevrenizdeki insanlara dinletebiliyor musunuz?
151. Karşınızdaki insanların ne düşündükleri ve ne hissettiklerini anlayabilir misiniz?
152. Müzik aletleri sergisini gezmek ister misiniz?
153. Çeşitli ülkelerin halk şarkılarını tanıtan bir program izler misiniz?
154. Hastalar ve yaşlılara kitap okumaktan hoşlanır mısınız?
155. Küçük çocuklara oyun öğretmekten, onlara şarkı söylemekten hoşlanır mısınız?
156. İmkanlarınız ölçüsünde konserlere gitmeye çalışır mısınız?
157. Yabancı dil dersinde başarılı mısınız?
158. Ayakta ve hareketli olarak çalışmaktan hoşlanır mısınız?
159. Ufak tefek besteler yapmaya çalışır mısınız?
160. Bir evi ya da salonu süslemekten hoşlanır mısınız?
161. Başkalarına dinletecek düzeyde bir müzik aleti çalıyor musunuz?
162. Odanızı, yaptığınız resim veya el işleri ile süsler misiniz?
163. El sanatları ya da resim kurslarına gitmek ister misiniz?
164. Yeni duyduğunuz bir müzik parçasını çalmaya veya söylemeye çalışır mısınız?
165. Gazete ve dergilerdeki edebiyat sütunlarını okur musunuz?
166. Okul kitaplığına gider ve kitap alır mısınız?
167. Dilbilgisi kurallarını öğrenip uygulayabiliyor musunuz?
168. Görüşlerinize karşı çıkıldığında bunu soğukkanlılıkla karşılar mısınız?
169. Açık havada çalışmaktan hoşlanır mısınız?
170. Gelecekte kendinizi çeşitli dillerin yapı ve özellikleri üzerinde çalışan bir araştırmacı olarak düşünebilir misiniz?

## AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ CEVAP KAĞIDI

Adı SOYADI:

Tarih:

Cinsiyeti:

A:Hiçbir zaman(1)				B:Ara sıra(2)				C:Sık sık(3)				D:Her zaman(4)			
A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	130	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	88	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	131	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	89	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	132	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	90	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	133	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	91	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	134	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	92	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	135	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	93	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	136	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	94	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	137	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	95	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	138	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	96	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	139	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	140	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	98	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	141	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	99	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	142	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	100	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	143	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	101	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	144	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	102	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	145	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	103	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	146	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	104	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	147	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	105	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	148	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	106	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	149	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	107	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	150	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	108	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	151	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	109	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	152	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	110	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	153	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	111	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	154	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	112	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	155	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	113	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	156	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	71	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	114	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	157	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	72	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	115	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	158	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	73	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	116	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	159	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	74	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	117	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	160	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	118	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	161	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	76	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	119	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	162	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	77	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	120	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	163	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	78	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	121	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	164	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	79	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	122	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	165	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	80	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	123	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	166	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	81	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	124	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	167	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	82	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	125	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	168	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	83	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	126	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	169	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	84	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	127	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	170	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	85	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	128	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	86	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	129	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

*Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik  
Otobiyografi ve Biyografi  
Etkinliği*



Mustafa Fatih AKAY

## İÇİNDEKİLER

<u>ETKİNLİK</u>	<u>SAYFA</u>
<u>1. Oturum</u> .....	81
<i>(Dünya'dan Biyografiler)</i> .....	81
<u>UYGULAMALAR</u> .....	81
<u>AMAC</u> .....	81
<u>KAZANIMLAR</u> .....	81
<u>SÜREÇ</u> .....	82
<u>2. Oturum</u> .....	84
<i>(Türkiye'den biyografiler)</i> .....	84
<u>UYGULAMALAR</u> .....	84
<u>AMAC</u> .....	85
<u>KAZANIMLAR</u> .....	85
<u>SÜREÇ</u> .....	85
<u>ETKİNLİK SÜRECİ</u> .....	85
<u>3. Oturum</u> .....	86
<i>(Aynı Yolun Yolcusu)</i> .....	86
<u>UYGULAMALAR</u> .....	87
<u>AMAC</u> .....	88
<u>KAZANIMLAR</u> .....	88
<u>SÜREÇ</u> .....	89
<u>ETKİNLİK SÜRECİ</u> .....	89
<u>4. Oturum</u> .....	91
<i>(Geçmişten Bugüne)</i> .....	91
<u>UYGULAMALAR</u> .....	92
<u>AMAC</u> .....	92
<u>KAZANIMLAR</u> .....	92
<u>SÜREÇ</u> .....	93
<u>ETKİNLİK SÜRECİ</u> .....	93
<u>5. Oturum</u> .....	94
<i>(Bugünden Geleceğe)</i> .....	94
<u>UYGULAMALAR</u> .....	95
<u>AMAC</u> .....	96

<u>KAZANIMLAR</u> .....	96
<u>SÜREÇ</u> .....	96
<u>ETKİNLİK SÜRECİ</u> .....	97
<u>6. Oturum</u> .....	98
<u>(Geleceğim İçin Hareket Ediyorum)</u> .....	98
<u>UYGULAMALAR</u> .....	98
<u>AMAÇ</u> .....	98
<u>KAZANIMLAR</u> .....	99
<u>SÜREÇ</u> .....	99
<u>ETKİNLİK SÜRECİ</u> .....	99



## 1. Oturum

### (Dünya'dan Biyografiler)

Uygulayıcı, sınıfa elinde renkli taşları olan bir kavanoz ile girer. Öğrencilere selam vererek “bugün sizlerle birlikte bir etkinliğe başlayacağız. Etkinlik haftada 1 gün (1,5 saat) 6 hafta olacak şekilde devam edecektir. Etkinliklerde dünyada ve Türkiye’de tanınan bazı kişilerin biyografileri ile aynı çevrede yetişmiş, bizimle benzer süreçlerden geçmiş kişilerin biyografileri incelenecektir. Bunların yanında otobiyografilerimize de değineceğiz. Bu çalışmalar sonunda sizin yaşam doyumunuzun ve akademik benliğinizin artacağını düşünmekteyim. Bu süreçte biyografi videoları izleyecek, otobiyografiniz oluşturulacak ve geleceğinizi planlayarak otobiyografinizi şekillendireceğiz. Bu oturumlar boyunca belli kurallar olacak ve bu kurallar birlikte belirlenecektir.”

#### UYGULAMALAR

- Uygulayıcı sınıf ile oturum kurallarını belirler.
- Bir grup temsilcisi belirlenir.
- Tanışma etkinliği gerçekleştirilir.
- Oturumlar hakkında bilgi verilir.
- Öğrencilerin “Biyografi” ve “Otobiyografi” hazır bulunuşlukları yoklanır.
- “Biyografi” ve “Otobiyografi” hakkında kısa bilgi verilir.
- Biyografi videoları izlenir.

#### AMAÇ

- “Biyografi” ve “Otobiyografi” kavramları hakkında öğrencilerde farkındalık oluşturmak.

#### KAZANIMLAR

- Biyografi kavramını tanımlar.
- Otobiyografi kavramını tanımlar.

- “Biyografi” ve “Otobiyografi” terimlerinin farkını kavrar.

## SÜREÇ

- Öğrencilerden kavanozdan taş almaları istenir ve uygulayıcı dahil herkes kavanozdan taş alır.
- Öğrencilere istedikleri kadar taş alabilecekleri söylenir.
- Grup temsilcisi belirlenir.
- Grup temsilcisi yardımı ile kavanoz sınıfta gezdirilir.
- Bütün öğrenciler taş alana kadar taşların ne işe yaradığı sınıf ile paylaşılmaz.
- Her öğrenci taşlarını aldıktan sonra tanışma etkinliğine geçilir.
- Öğrencilerin biyografi ve otobiyografi konusundaki ön bilgileri yoklanır.
  - “Biyografi deyince aklınıza ne geliyor?
  - Kimlerin biyografisi olur?
  - Kimlerin biyografisini biliyorsunuz?
  - Sizce otobiyografi nedir?
  - Otobiyografisi olmayan kimse var mıdır?”
- Biyografi ve otobiyografi tanımı yapılır.
  - Kelime anlamı olarak biyografi: yunanca bios (yaşam) graphein (yazmak) kelimelerinin birleşiminden oluşur.<sup>1</sup>
  - Kelime anlamı olarak otobiyografi: auto (kendi öz), bios (yaşam), graphein (yazmak) kelimelerinden oluşur.<sup>1</sup>
- Oturumlar hakkında bilgi verilir.
- Oturumlara devamlılığın önemi üzerinde durulur.
- Kapanış yapılır.

---

<sup>1</sup> Şerife Doğan, “Otobiyografi ve Anı Korelasyonunda Anlatıcı ve Protagonist Özdeşliği Üzerine”, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi., Sayı 10, 1993, s. 106.



## TANIŞMA ETKİNLİĞİ

- Öğrencilerin ve uygulayıcının kavanozdan aldıkları taşlar masaların üzerinde durur.
- Uygulayıcıdan başlamak üzere herkes kavanozdan aldığı taş kadar kendisini tanıtan cümle kurar.
- Her bir öğrenci kendini tanıtır.
- Etkinlik tamamlanır.

## ETKİNLİK SÜRECİ

- Etkinlikten önce FORM-A öğrenci adedince çoğaltılır.
- Tanışma etkinliğinin ardından FORM-A öğrencilere dağıtılır.
- Yaşam eksenini grafiği açıklanır.
- Yaşam eksenini her video izleme esnasında doldurulur.
- Her videodan sonra sorulan sorulardan çikolata ödüllü sorular olduğu söylenir.
- Ödül hazır bekletilir ve cevabın hemen arkasından verilir.
- 1. Video Tesla - <https://www.youtube.com/watch?v=Ghj5j9N9wYY> (00.00-10.16 dk) izletilir.
- 1. Soru – Uzaktan kumandayla hareket ettirdiği tekneyi kime/hangi kuruma sundu? (Ödüllü soru)
- 2. Soru – Tesla elektriğe ne zaman ve nasıl ilgi duydu?
- 3. Soru - Babası Teslanın hangi mesleğe sahip olmasını istiyordu?
- 2. Video Frida Kahlo - <https://www.youtube.com/watch?v=IZUtFnUyvFk> (00.00-07.38) izletilir.
- 4. Soru Video 3.05’de durdurulur ve “Sizce Frida’nın yaşamını bundan sonra nasıl devam eder?”
- 5. Soru Frida’nın Ali Handraya hediye ettiği tabloyu Ali Handra ne yapmıştır? (Ödüllü soru).
- 3. Video Walt Disney - <https://www.youtube.com/watch?v=eNmKLNhI3gc> (00.00 – 10.13) izletilir.

- 6. Soru – Video 3.09 da durdurulur ve “Aynı durumda siz olsaydınız ne hissederdiniz?”
- 7. Soru -Disney harekete geçme vakti geldiğini hissettikten sonra ne yaptı? (Ödüllü soru).
- Form-A’lar toplanır (Form-A’lara isim yazılmaz.).
- Haftaya gerçekleştirilecek uygulamadan kısaca bahsedilir.
- Öğrencilerin soruları dinlenir.
- Kapanış yapılır.

## 2. Oturum

### (Türkiye’den biyografiler)

Uygulayıcı, sınıfa girer. “Merhaba geçen hafta neler yaptığımızı özetleyecek kimse var mı?” der. Öğrencilerden bir önceki haftayı özetlemesi istenir. Unutulan kısımlar uygulayıcı tarafından hatırlatılır. “Bu hafta Cüneyt Arkın ve Zaliha’nın biyografilerini izleyeceğiz. Biyografileri izlerken dikkatli olmanızı istiyorum. Videonun bazı kısımlarında videoyu durdurup size öznel cevaplar vereceğiniz sorular soracağım.”

### UYGULAMALAR

- Öğrencilere A4 kâğıdı dağıtılır.
- Öğrencilere Cüneyt Arkın’ın belgeseli izletilir.
- Öğrencilere Zaliha belgeseli izletilir.

## AMAÇ

- Tanınmış kişilerin bilinen ve dışarıdan görülen hayatlarının arka planındaki emek, azim, fedakârlık, kararlılık gibi kavramların fark edilmesini sağlamak.

## KAZANIMLAR

- Biyografilerin oluşumundaki süreci fark eder.
- Biyografinin her birey için oluştuğunu fark eder.
- Ünlü kişilerin başarılı biyografilerinin kendiliğinden oluşmadığını fark eder.
- Başarılı kişilerdeki çalışkanlık, kendine güven, karar alabilen, aldığı karar yönünde hareket edebilen, hatalardan ders alabilen, özgün olan, kendinden emin olan, işinde iyi olan gibi temel davranışları fark eder.

## SÜREÇ

- Cüneyt Arkın ve Zaliha videoları sırasıyla izlenir.
- Belirtilen dakikalarda öğrencilere sorular yöneltilir.
- Kapanış yapılır.

## ETKİNLİK SÜRECİ

### CÜNEYT ARKIN;

- Videoya başlamadan önce;
  - Öğrencilere “Sizce Cüneyt Arkın ünlü olurken nasıl bir süreçten geçmiştir?” sorusu yöneltilir. Düşünmek için kısa bir süre verilir ve cevapları kısaca kağıtlara yazmaları istenir. Gönüllülük başta olmak üzere en az sınıfın yarısının cevabını söylemesi istenir.

- Öğrencilere “Sizce yoksulluk çeken birisi doktor olabilir mi?, Doktor olan birisi yoksulluk çeker mi?” soruları sorulur ve cevaplarını kağıtlara evet-hayır şeklinde yazmaları istenir.

### Video

- Videonun 11. dakika 22. saniyesinde “Buraya kadar anlatılanlar sizde nasıl duygular oluşturdu?” sorusu sorulur. Düşünmek için kısa bir süre verilir ve cevapları kısaca kağıtlara yazmaları istenir. Gönüllülük başta olmak üzere en az sınıfın yarısının cevabını söylemesi istenir.
- Öğrencilere “Videodan en çok etkilendiğiniz olay nedir?” sorusu sorulur. Düşünmek için kısa bir süre verilir ve cevapları kısaca yazmaları istenir. Gönüllülük başta olmak üzere en az sınıfın yarısının cevabını söylemesi istenir.
- ZALİHA;
  - Video’dan sonra Zaliha’nın hangi özelliğinin sizde olmasını isterdiniz? Gönüllülük esasına göre cevaplandırılır.
  - İki biyografi arasında ne gibi bağlantılar buldunuz? Düşünmek için kısa bir süre verilir ve cevapları kısaca yazmaları istenir. Gönüllülük başta olmak üzere sınıfın bir kısmının cevabını söylemesi istenir.
  - İki biyografide de başarıya giden yolda en etkili davranışlar nelerdir? Düşünmek için kısa bir süre verilir ve cevapları kısaca kağıtlara yazmaları istenir. Gönüllülük başta olmak üzere en az sınıfın yarısının cevabını söylemesi istenir.
- Gelecek hafta biyografisi incelenecek kişi ve program hakkında bilgi verilir.
- Etkinlik sonlandırılır.

### **3. Oturum**

#### **(Aynı Yolun Yolcusu)**

Uygulayıcı sınıfa 3 konuşmacı davet eder. Bu üç kişinin öğrenciler ile aynı eğitim çatısından mezun olmasına özen gösterilir. 3 konuşmacının mesleki olarak

farklı olmasına dikkat edilir. Bu etkinliğimizde konuşmacılar işçi, iş veren ve ev hanımı olarak 3 farklı meslek grubundan seçilmiştir. Grubun dinleyici olarak katıldığı bu etkinliğin sonunda merak ettikleri soruları da sorabileceklerdir. Bu etkinlik uygulayıcının daha önceden soru hazırladığı, belli sırada soruların sorulduğu ve belli kurallar ile ilerleyen bir şekilde yapılandırılmış şekilde sürdürülecektir.

Uygulayıcı sınıfa konuşmacılar ile birlikte gelir. Bu etkinlik, konferans salonunda okuldaki öğrenci ve öğretmenlerin katılımı ile de gerçekleşebilir. Etkinliğin konferans salonunda olması durumunda; etkinliğin amacı tüm katılımcılara aktarılır. Uygulayıcı etkinlik süreci hakkında öğrencilere bilgi verir. “Etkinliğimizin sonunda konuşmacılarımıza soru sorabileceksiniz. Bu nedenle sorularınızı not alabilirsiniz. Şimdi konuşmacılarımızı dikkatle dinlemenizi istiyorum.” diyerek etkinliği başlatır.

## UYGULAMALAR

- 3 konuşmacı etkinliğe davet edilir.
- Kendilerini tanıtılmaları istenir.
- Konuklar otobiyografilerinden bahsederek.
- Uygulayıcı önceden hazırlamış olduğu soruları sorar.
- Konuşmacıların eşit süre hakkı korunmaya çalışılır.
- Oturum yöneticisi konuşmacılara anlık sorular yöneltilir.
- Öğrenciler sorular sorar.

## AMAÇ

- Öğrencilerin otobiyografileri birinci ağızdan dinlemesini sağlamak.
- Benzer yaşanmışlıkların sonuçları hakkında öğrencileri bilgilendirmek.
- Öğrencilerin yaşam hedeflerinin [(bilişsel ağırlıklı) (örn. Mühendis olmak)] ve amaçlarının [(duyuşsal ağırlıklı) (örn. Alanında tanınan bir mühendis olmak, mutlu bir aile kurmak)] yaşam doyumuna etkisini fark etmesini sağlamak.
- Öğrencilerin yaşam şartları ile benzer şartlarda yetişen başka kişilerin de olduğunu fark etmesini sağlamak.
- Benzer şartlarda yetişen kişilerin şu anki durumlarının fark edilmesini sağlamak.
- Benzer şartlarda yetişen kişilerin geçmişleri ile şu anki durumları arasındaki bağlantıyı öğrencilerin fark etmesini sağlamak.
- Aynı ortamda yetişen ancak farklı düşünce, davranış ve ekolojik yapılarla sahip kişilerin farklı yaşam sonuçları olduğunu fark edilmesini sağlamak.

## KAZANIMLAR

- Yaşamda çevrenin etkisini fark eder.
- Davranışların yaşama etkisini fark eder.
- Yaşamsal amaç ve hedeflerin yaşama etkisini fark eder.
- Geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki bağlantıyı fark eder.
- Yaşamdaki neden sonuç bağlantısını kurar.

## SÜREÇ

- Uygulayıcı etkinliği başlatır.
- Konuşmacılardan kısaca bahsedilir.
- Konuşmacılar kendilerini tanıtır.
- Konuşmacılara hazırlanan soru kalıpları sorulur.
- Süre yönetimine dikkat edilir.
- Öğrencilere sorular yöneltilir.
- Öğrencilere soru sorabilmeleri için imkân tanınır.
- Gelecek haftanın konusu ve etkinliği hakkında öğrenciler kısaca bilgilendirilir.
- Kapanış yapılır.

## ETKİNLİK SÜRECİ

- Konuşmacılar birer cümle ile uygulayıcı tarafından tanıtılır.
- Konuşmacılara söz hakkı verilerek kendilerini tanıtmaları istenir.
- Konuşmacılara hazırlanan soru kalıpları benzer sorular arka arkaya gelecek şekilde sırayla konuşmacılara sorulur.
- Sorular uygulayıcı tarafından şehrin, okulun, zamanın, öğrencinin yapısına göre isteğe bağlı olarak hazırlanır.
- Öğrencilere sorularını sorabilmeleri için imkân verilir.
- Geçmişle şimdi arasında bağlantılar kurulur ve öğrencilere aktarılır.
- Konuşmacılara teşekkür edilir ve kapanış yapılır.

### Sorular:

- Lise zamanlarındaki yaşamınızdan bahseder misiniz ve lise zamanlarındaki yaşam koşullarınızı anlatır mısınız?

- Aile yapınız hakkında bilgi verir misiniz?
- Kaç kardeşiniz vardır? Kardeşleriniz ne iş yapmaktadır? Kardeşleriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?
- Ailenizin eğitim hayatınız boyunca size nasıl etkisi oldu?
- Ailenizin yaşamınız boyunca size nasıl etkisi oldu?
- Çevrenizde (akraba-komşu vb.) sizin yaşamınızda etkisi olan kimse var mıdır? Size nasıl etkisi oldu?
- Öğretmenlerinizin size yaklaşımı nasıldı?
- Sizce başarı nedir?
- Sizin başarı kriterleriniz nelerdir?
- Genel anlamda başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- Başarı size nasıl geldi?
- Ne zaman başardığınızdan emin oldunuz?
- Başarıya giden yolda hiç hayal kırıklığına uğradığınız oldu mu? Sizi hayal kırıklığına uğratan şey ile nasıl baş ettiniz?
- Sizle aynı ortamda yetişen kişiler yani arkadaşlarınız sizin kadar başarılı oldu mu, sizi farklı kılan nedir?
- Size bu eğitim sürecinde yardım eden birisi oldu mu?, Yardım etmeseydi ne olurdu?, Siz mi yardım istediniz kendi mi yardım etti?, Yardım istediyseniz nasıl yardım istediniz?
- Gelecekle ilgili beklentiniz nedir?



#### 4. Oturum (Geçmişten Bugüne)

Uygulayıcı, sınıfa girer. “Geçen hafta okulumuz mezunlarından konuşmacılar davet ettik. Onların biyografilerini öğrendik. Bugünkü etkinliğimizde sizlerden yakın çevrenizden birisinin biyografisini yazmanızı isteyeceğim. Size kimin biyografisini yazmak istediğinize karar verebilmeniz için kısa bir süre vereceğim. Devamında size dağıtılan formda görüldüğü gibi (FORM-B) seçtiğiniz kişiye ait belli konuların (aile-akraba-eğitim süreci- hayata bakışı- fikirleri vb.) yer aldığı bir biyografi yazacaksınız. Biyografileri yazmak için 10 dakika süreniz bulunmaktadır. Sonrasında yazdığınız bu biyografileri gönüllülük esasına göre okumanızı istiyorum.”

Uygulayıcı, biyografilerin yazımı tamamlandıktan sonra öğrencilerden yazdıkları biyografileri okumalarını ister. “Biyografileri okumanızdan sonra bir iki cümle ile yakaladığınız bir farkındalığı söylemenizi istiyorum” der. Farkındalık kelimesini açıklar. Etkinliğin tamamlanmasından sonra yeni etkinliğe geçilir.

Yeni etkinlik ile öğrencilerden otobiyografi yazması istenir. Form-C dağıtılır ve Otobiyografi yazarken Form-C formatı dikkate alınır. “Şimdi sizinle otobiyografi yazacağız. Otobiyografinizi yazarken bazı konu başlıklarına (aile-akraba-ilkokul yıllarımız-ders çalışma şekliniz- size ders çalışırken yardım eden kişiler vb.) değinmenizi isteyeceğim. Yazma işlemi için 20 dakika ayıracağız. Şimdi başlayabiliriz.”,

Otobiyografilerin yazımının tamamlanması ile öğrencilerden otobiyografilerini okumaları istenir. Herkesin otobiyografisini okumasının ardından bugünkü

etkinlikler üzerine sohbet gerçekleştirilir. Bu sohbette öğrencilerin geçmiş ile şimdi arasında bağlantı kurmalarını sağlamak amaçlanır.

## UYGULAMALAR

- Öğrenciler belirledikleri bir kişinin biyografileri yazmaları istenir (8-10 dk).
- Biyografileri okuduktan sonra yazdıkları biyografi ile ilgili bir farkındalıklarını söylemeleri istenir.
- Öğrencilerden otobiyografi yazmaları istenir (15-20dk).
- Otobiyografiler sınıfta okunur.
- Geçmişin şimdiye etkisi konuşulur.
- Etkinlik tamamlanır.

## AMAÇ

- Öğrencilerin yaşamın olay-sonuç, olgu-sonuç dengesi içinde devam ettiğini farkedebilmelerini sağlamak.
- Biyografilerdeki öznel hayatların nesnel sonuçlarını fark ettirmek.
- Geçmiş ile şimdi arasında bağlantı kurmayı öğretmek.

## KAZANIMLAR

- Biyografi konu alanlarının çeşitliliğini fark eder.
- Biyografide çevrenin etkisini fark eder.
- Biyografi ve otobiyografiyi analitik düşünme ile karşılaştırır.
- Biyografilerin içeriğini analiz eder.

- Öğrenciler, kardeş sayısı, eğitim durumu, hoşlandığı etkinlikler gibi belli başlı durumları listeler.
- Geçmiş yaşamları ile şimdiki durumları arasındaki bağlantıyı açıklar.
- Çevrede farketmediği yaşanmışlıkların durum olarak çıktısını fark eder.

## SÜREÇ

- Öğrencilere FORM-B dağıtılır.
- Biyografisini yazmak için her öğrenci bir kişi seçer.
- Form-B’de belirtilen konu alanları da dikkate alınarak biyografi yazılır.
- Gönüllülük korunmak üzere her öğrenci Form-B’ye yazmış olduğu biyografiyi okur.
- Biyografi okuyan öğrenci kendine farkındalık oluşturan bir/birkaç cümle söyler.
- Biyografi yazma süreci 20 dakika olarak planlanır.
- Form-C öğrencilere dağıtılır.
- Öğrencilerden otobiyografi yazmaları istenir.
- Gönüllülük korunmak üzere her öğrenci Form-C’ye yazmış olduğu otobiyografiyi okur.
- Geçmişin şimdiye etkisi konuşulur.
- Kapanış yapılır.

## ETKİNLİK SÜRECİ

- Etkinlikten önce FORM-B öğrenci adedince çoğaltılır.

- Öğrencilere dağıtılır.
- Form-B'ye göre biyografi yazmaları istenir.
- Yazılan biyografiler sınıfta okunur.
- Biyografi yazarken oluşan farkındalıklar sınıf içinde paylaşılır.
- Etkinlikten önce FORM-C öğrenci adedince çoğaltılır.
- Öğrencilere dağıtılır.
- Form-C'ye göre biyografi yazmaları istenir.
- Yazılan otobiyografiler sınıfta okunur.
- Geçmişin şimdiye etkisi konuşulur.
- Haftaya gerçekleştirilecek uygulamadan kısaca bahsedilir.
- Öğrencilerin soruları dinlenir.
- Kapanış yapılır.

## 5. Oturum

### (Bugünden Geleceğe)

Uygulayıcı sınıfa girer. Öğrencilere selam vererek tahtaya bir çöp insan çizer. Uygulayıcı: “şimdi sizinle bir insan şeması çizelim. Bu etkinlik ile bütün sınıfın ortak katkısı ile bir insan tasarlayalım. Bu insanın adı ne olsun?, Kaç yaşında olsun?, Dış görünüşü (gözlerinin rengi, boyu, ten rengi, kişisel özellikleri, saç rengi vb.) nasıl olsun?, Ne iş yapıyor/Ne okuyor?, Ekonomik durumu nasıl? Babasının ismi, annesinin ismi?, Babasının işi?, Annesinin işi?, Anne Babası birlikte mi/ayrı mı? Annenin kişisel özellikleri? Babanın kişisel özellikleri? Kaç kardeşi var? Kardeşlerinin isimleri? Kardeşlerinin yaşları? Kardeşlerinin kişisel özellikleri? Kardeşlerinin medeni durumu? Kişinin hayatında çok olumsuz bir olay olmuş mu? Kişinin hayatında çok olumlu bir olay geçmiş mi? Kişinin başından kötü bir olay geçmiş mi (nedir bu kötü olay?)? Kişi yaşadığı krizleri nasıl yönetiyor? Neler

yapmaktan hoşlanır? Neler yapmaktan hoşlanmaz?” gibi sorular sorarak insan şemasını sınıf ile şekillendirir. Öğrencilerin eklemek istediği özellikleri varsa şemaya ekler.

Uygulayıcı grup temsilcisine A4 kağıtları sınıfa dağıtmasını ister. Uygulayıcı öğrencilerden sınıfta dağıtılan kağıtlara, tahtada şekillendirdiğimiz kişinin bugünden itibaren 5 yıllık sürecini hayal ederek yazmasını ister. Yazılan biyografiler gönüllülük esasına göre sınıfta okunur. Burada öğrencilerin yaratıcılığı ve kendi otobiyografilerinde birbirlerine fikir vermesi açısından yazdıkları metinleri okumaları önemlidir. Uygulayıcı buraya kadar gerçekleşen etkinliği 40-45 dakikada gerçekleştirir.

Uygulayıcı yeni etkinliğe geçer. “Bu etkinliğimizde biraz önce çöp insana yaptığımız biyografi çalışmasını kendinize yapmanızı istiyorum. Geçen hafta otobiyografimizi yazmıştık. Şimdi ise otobiyografimizi zaman olarak şimdiki zamandan gelecek zamana taşımamız. 10 dakika düşünme süreniz var. Bu sürede bugünden 5 yıl sonrasına kadar olacak otobiyografinizi hayal etmenizi ve şekillendirmenizi istiyorum.” Uygulayıcı öğrencilerin soruları var ise sormalarını ister. Etkinliğe geçilir. Öğrencilere gelecek zaman otobiyografilerini yazmaları için 15-20 dakika süre verilir. Yazılan otobiyografiler gönüllük esasına göre okunur. Etkinliğin sonunda otobiyografileri şekillendirmenin önemi konuşulur. Etkinlik tamamlanır.

## UYGULAMALAR

- Tahtaya bir çöp insan çizilir.
- Çöp insanı katkılarla şekillendirir.
- 2 adet A4 kâğıdı dağıtılır.

- Öğrencilerden şekillenen insanın gelecekteki yaşamının hayal edilmesi ve A4 kağıdına yazılması istenir (10-15dk).
- Gönüllülük esasına dayalı olarak 6-7 öğrenciden yazdıklarını okuması istenir.
- Etkinlik tamamlanır ve diğer etkinliğe geçilir.
- Öğrencilerden gelecek otobiyografilerini hayal etmeleri istenir (10 dakika).
- Dağıtılan A4'lere hayal ettikleri otobiyografileri yazmaları istenir (15-20dakika).
- Yazılan otobiyografiler gönüllülük esasına göre sınıfta okunur.

## AMAÇ

- Yaşamda şimdi ile gelecek arasında bağlantının kurulmasını sağlamak.
- Yaşamın bir birleşimden meydana geldiğinin fark edilmesini sağlamak.
- Otobiyografi şekillendirmede hayal gücünün kullanımını sağlamak.
- Biyografi ve otobiyografide çok faktörlüğün önemin fark edilmesini sağlamak.

## KAZANIMLAR

- Otobiyografinin gelecek zamanı içerdiğini fark eder.
- Otobiyografi yazarken düşünme becerilerini (metabilşel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme...) kullanır.
- Biyografi ve otobiyografi yazarken nesnel düşünce tarzını uygular.
- Ekolojik sistem içinde birey olarak yerini fark eder.

## SÜREÇ

- Tahtaya çöp insan çizilir.
- Çizilen çöp insan öğrencilerle birlikte şekillendirilir.

- A4 kâğıdı dağıtılır.
- Çizilen çöp insanın gelecek zaman biyografisi yazılır.
- Gönüllülük esasına göre sınıfta okunur.
- Önceki hafta yazılan otobiyografinin devamı olarak gelecek zaman otobiyografisi yazılır.
- Gönüllü öğrenciler yazdıkları gelecek zaman otobiyografilerini okurlar.
- Haftaya gerçekleştirilecek uygulamadan bahsedilir.
- Kapanış yapılır.

### ETKİNLİK SÜRECİ

- Uygulayıcı sınıfa girer.
- Tahtaya bir çöp insan çizer.
- Sınıfla birlikte çöp insanı tasarlar.
- A4 kâğıdı sınıfa dağıtılır.
- Öğrenciler tasarlanan çöp insan için gelecek zaman biyografisi yazarlar.
- Öğrenciler gönüllülük esasına göre yazdıkları metni okurlar.
- Öğrenciler gelecek zaman otobiyografilerini yazarlar.
- Öğrenciler gönüllülük esasına göre yazdıkları otobiyografileri okurlar.
- Otobiyografinin şekillendirilmesinin önemi konuşulur.
- Gelecek haftanın gerçekleştirilecek etkinlik üzerine konuşulur.
- Gelecek haftaki etkinlikte kullanılmak ve tekrar dağıtılmak amacı ile öğrencilerin yazdığı gelecek zaman otobiyografi metinleri toplanır.
- Etkinlik tamamlanır.

## 6. Oturum

### (Geleceğim İçin Hareket Ediyorum)

Uygulayıcı sınıfa girer ve öğrencilere selam verir. “Geçen hafta neler yapmıştık hatırlayan ve özetleyebilecek olan var mı?” der ve öğrencilerden bir önceki haftanın özeti dinlenir. Uygulayıcı da eksik kalan kısımları hatırlatır ve genel bir özetleme yapar. Bu haftanın etkinliğine geçilir.

Önceki etkinliğin sonunda toplanan kağıtlar grup temsilcisi ile öğrencilere dağıtılır. Bu haftanın etkinliği öğrencilere açıklanır. “Bu hafta sizinle son etkinliğimiz olacak, 6 hafta önce başladığımız etkinliğimizin sonuncusunu bugün gerçekleştireceğiz. Bu etkinliğimizde sizin gelecek zamanlı otobiyografinizi sıra ile bize hatırlatmanızı ya da okumanızı istiyorum. Size bu otobiyograflere erişebilmek için hangi adımları attınız? Bundan sonrası için ne planlıyorsunuz? gibi sorular soracağım. Sizlerden birbirinizi dikkatli dinlemenizi ve birbirinize katkıda bulunmanızı istiyorum.

#### UYGULAMALAR

- Uygulayıcı önceki haftanın özetini hatırlatır.
- Önceki hafta toplanan gelecek zamanlı otobiyografler sahiplerine dağıtılır.
- Gönüllülük esasına dayalı olarak sıra ile okunur.
- Okunan her biyografiden sonra öğrencilere davranışsal sorular sorulur.
- Sınıfın diğer üyelerinin katkı yapmaları sağlanır.

#### AMAÇ

- Düşünce ile oluşturulan gelecek zamanlı otobiyograflerin davranışla bağlantısının kurulmasını sağlamak.



- Gelecek zamanlı otobiyografi için planladığı davranışların hayata geçirmenin gerekliliğini fark ettirmek.
- Geleceği şekillendirmede akranlarının düşüncelerinden faydalanılmasını sağlamak.

#### KAZANIMLAR

- Geleceği ile ilgili hayal kurar.
- Öğrenciler yaşamı şekillendirmede kişisel kararların etkisini fark eder.
- Hayallere erişmek için düşünceyi davranışa çevirir.
- Davranışların şekillendirilmesi sürecinde otobiyografiyi kullanır.
- Otobiyografisini ve hayallerini paylaşır.
- Akranlarına kariyer geliştirme sürecinde destek olur.

#### SÜREÇ

- Öğrenciler önceki hafta yazdıkları gelecek zaman otobiyografilerini hatırlatır ya da okurlar.
- Uygulayıcı sorular yönlendirir.
- Öğrenciler arkadaşlarına katkı sağlar.
- Kapanış yapılır.

#### ETKİNLİK SÜRECİ

- Uygulayıcı sınıfa selam vererek girer.
- Önceki haftanın özeti için öğrencilere söz hakkı verir.
- Uygulayıcı öğrencilerin özetlemesinden eksik kalan kısımları tamamlar.
- Etkinliğe geçilir.

- Geçen hafta öğrencilerden toplanan gelecek zaman otobiyografisi öğrencilere grup temsilcisi yardımı ile dağıtılır.
- Öğrencilere gelecek zaman otobiyografilerini sınıfa hatırlatmaları ya da okumaları istenir.
- Öğrenci gelecek zaman otobiyografisini okuduktan sonra;
  - Geçmişten şimdiye kadar bu otobiyografi için nasıl adımlar attın.
  - şimdiki zamandan gelecek zamana otobiyografin için nasıl adımlar atacaksın.
  - Bu atacağın adımlar seni ne kadar ileriye taşıyacak.
  - Gelecek zamanlı otobiyografine inancını puanlayalım. Yüz üzerinden puanlama yaparsak 100 gelecek zamanlı otobiyografiye ulaşma ihtimalin en yüksek, 0 gelecek zamanlı otobiyografiye ulaşma ihtimalin en düşük ise senin gelecek zamanlı otobiyografine ulaşma ihtimalini puanlarsak kaç puan verirsin. (50 puan üzeri çıkar ise başka soruya geçilebilir. 50 puandan düşük çıkması durumunda; ne olsaydı 50 verdiğin puan daha yüksek olurdu. .... olması için sen ne yapabilirsin, gibi puan artırıcı sorular ile 2-3 dakikalık konuşma gerçekleştirilebilir. Bir problem farkedilmesi durumunda ileriye yönelik psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yardım alınabilir.
  - Bu hafta otobiyografini gerçekleştirmek için hangi adımları atacaksın.

Gibi sorular sorulur.

- Etkinlik tamamlanır.
- Araştırma sonuçları öğrencilerle paylaşılacağı söylenir.
- Son oturum olması sebebi ile vedalaşma gerçekleştirilir.
- Kapanış yapılır.

## *ETKİNLİK EKLERİ:*

### **Etkinlik Video Linkleri**

Tesla - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ghj5j9N9wYY">https://www.youtube.com/watch?v=Ghj5j9N9wYY</a>
Frida Kahlo - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IZUtFnUyvFk">https://www.youtube.com/watch?v=IZUtFnUyvFk</a>
Walt Disney - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZdlBH2JuPwY">https://www.youtube.com/watch?v=ZdlBH2JuPwY</a>
Cüneyt Arkin belgeseli: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lZ0r6P2jArU&amp;t=1074s">https://www.youtube.com/watch?v=lZ0r6P2jArU&amp;t=1074s</a>
Zaliha belgeseli <a href="https://www.youtube.com/watch?v=srvqZlYYp5I">https://www.youtube.com/watch?v=srvqZlYYp5I</a>

### **Video İzlenecek Dakikalar**

1. **VİDEO (TESLA)** 00.00 – 10.16
2. **VİDEO (FRİDA KAHLO)** 00.00 – 07.38
3. **VİDEO (WALT DİSNEY)** 00.00 – 10.13
4. **VİDEO (CÜNEYT ARKIN)** 00.00 – 37.21 – (13.40-14.03/izletilmez)
5. **VİDEO (ZALİHA)** 00.00 – 26.46

## Form A



Soru-1

.....  
.....

Soru-2

.....  
.....

Soru-3

.....



.....

Soru – 4

.....

.....

.....

.....

.....

Soru-5

.....

.....

.....

.....



Soru-6

.....

.....

Soru-7

.....

.....

.....

## FORM-B

Doğum tarihi	Doğum yeri	Aile
Yakın Akriba	Kişisel özellikleri	Hayata bakışı
Fikirleri	Duyguları	Eğitim süreci
Başarılar/başarısızlıklar	Başarı ve başarısızlıklarında rol oynayan faktörler	Hayatına yön veren kişiler
Yaşam hedefleri	Mesleği/İşi	Kariyer süreci

Seçtiğiniz Kişi.....

### BİYOĞRAFİSİ:

## FORM-C

Doğum tarihin	Doğum yerin	Ailen
Yakın Akrabaların	Kişisel özelliklerin	Eğitim sürecin
Ders çalışma şeklin	Fikirlerin	Duyguların
Siz ders çalışırken yardım eden kişiler	Başarılar/başarısızlıklar	Başarı ve başarısızlıklarında rol oynayan faktörler
Hayatına yön veren kişiler	Yaşam hedeflerin	Kariyer sürecin

### OTOBİYOGRAFİN:



EK-4: KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER  
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULUNDAN ALINAN ETİK İZİNİ

T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI  
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ :18/10/2021  
OTURUM NO :10  
TOPLANTI SAATI :12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 11-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. İlkyay Doğan TAŞ'ın danışmanı olduğu Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa Fatih AKAY tarafından yürütülen "Otobiyografi ve Biyografi Temelli Etkinliklerin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Doyumuna ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi" konulu proje başvurusunun görüşülmesi,
- KARAR** 11-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. İlkyay Doğan TAŞ'ın danışmanı olduğu Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa Fatih AKAY tarafından yürütülen "Otobiyografi ve Biyografi Temelli Etkinliklerin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Doyumuna ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN

Prof. Dr. Ahmet ÖZEN

ÜYE

Prof. Dr. Hacı Bayram IŞIK

ÜYE

Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN

ÜYE

Prof. Dr. Ali TAŞ

ÜYE

Prof. Dr. Mevlüt ERTEN

ÜYE

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

ÜYE

Prof. Dr. Sevgi Yurt ÖNCEL

ÜYE

Prof. Dr. İBRAHİM MAZMAN

ÜYE

Doç. Dr. Şahin AHMETOĞLU



## EK-5: SAKARYA VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİNİ



T.C.  
SAKARYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-41301285  
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi  
(Mustafa Fatih AKAY)

14/01/2022

### VALİLİK MAKAMINA

Adapazarı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışman Öğretmeni Mustafa Fatih AKAY'ın yüksek lisans tezi kapsamında "*Ötobiyoğrafi ve Biyografi Temelli Etkinliklerin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Doyumuna ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi*" konulu çalışma yapma talebi, Adapazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 04.01.2022 tarihli ve 40506999 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın, Adapazarı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine, eğitim öğretiminin aksamamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mihürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğın ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğünüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞÇI  
Millî Eğitim Müdürü

### OLUR

Murat KARASU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Kaçını Daimi Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi: <http://www.turkiye.gov.tr/mab-alye>

Telefon No : 0 (244) 231 3414

E-Posta: [alye54@mab.gov.tr](mailto:alye54@mab.gov.tr)

Kayıt Adresi: [mab@b01.ssp.tr](mailto:mab@b01.ssp.tr)

İmza ve Adresi: <http://sakarya.mab.gov.tr>

İmza ve Adresi: <http://sakarya.mab.gov.tr>

Bilgi için: Halan GÜL

Unvan: Memur

Fahre: 2442313411



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.turkiye.gov.tr/mab-alye> adresinden 01d1c-7b78-3a6e-a683-1ef5 kodu ile doğrulatabilir.

# ÖZGEÇMİŞ

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Lisans

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü

2014-2018

Yüksek lisans

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü

2019-2022

Çalıştığı kurum

Milli Eğitim Bakanlığı

2019-DEVAM

Yayımlar

Akay, M. F. ve Taş, İ. D. (2022). 2. Baskent international conference on multidisciplinary studies. İçinde ilkim, m. Ve amanzholova, a. (Edt.), *Meslek lisesi öğrencilerine yönelik otobiyografi ve biyografi etkinliğinin yaşam doyumuna etkisi* (34-39). Ankara, Türkiye: İksad Global