

**LİSE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNE VERİMLİ DERS  
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI KAZANDIRMADA GRUP  
REHBERLİĞİNİN ETKİSİ**

Mesude KAYA

107201

İnönü Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü

107201

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav  
Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı  
İçin Ön Gördüğü  
**YÜKSEK LİSANS**  
Tezi Olarak Hazırlanmıştır.

Malatya - 2001

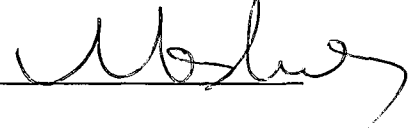
**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**



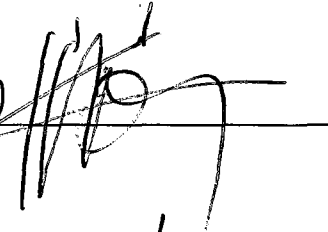
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Mustafa Kılıç



Üye Yrd. Doç. Dr. Özcan SEZER (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Fiksel GURAK



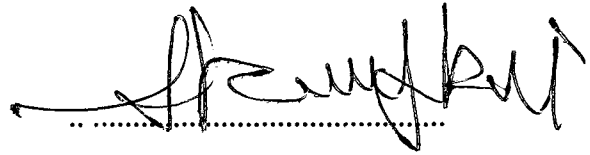
Üye

Üye

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

30.11.2002



Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırmada lise birinci sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi ve buna bağlı olarak da ders başarılarının değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Bu amaçla 2000-2001 öğretim yılında Malatya Gazi Lisesi birinci sınıfında okuyan tüm öğrencilere “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 25 ve altında puan alan 60 öğrenciden gönüllü 15 öğrenci kontrol ve 15 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna 12 hafta süre ile grupla verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme eğitimi uygulanmıştır. Grup rehberliği uygulamasında; Amaç belirleme, program hazırlama, çalışma ortamı, dikkat, okuma, dinleme, not alma, tekrara etme, sınavlara hazırlanma, basılı kaynaklar ve kütüphaneden yararlanma ile ödev hazırlama konuları ele alınmıştır. Kontrol grubu üzerinde ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Verimli ders çalışma alışkanlıkları edindirme grup rehberliği eğitiminin bitiminden sonra kazanılan bilgi ve becerilerin alışkanlık haline gelip davranışa yansıyabilmesi için dört hafta ara verildikten sonra “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” son kez uygulanmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak 1981 yılında Uluğ tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının birbirinden farklı olmaması için araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumları hakkında bilgi veren “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının her birinin ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılmasında t testi ve grupların ders başarısı ile verimli ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testlerinin karşılaştırılması için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

1-Verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırma grup rehberliği uygulamasına katılan deney grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir bulunmuştur.



2-Verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırma grup rehberliği uygulamasına katılmayan kontrol grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

3- Verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırma grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları son testleri arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

4- Verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırma grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ders başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi

### BÖLÜM I

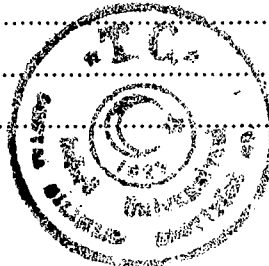
GİRİŞ.....	1
Problem.....	16
Alt Problem.....	17
Denenceler.....	17
Sayıtlar.....	18
Sınırlılıklar.....	18
Tanımlar.....	18
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	19

### BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR.....	21
1-Başarıyla İlgili Kuramsal Bilgi ve Araştırmalar.....	21
2-Aile İle İlgili Kuramsal Bilgi ve Araştırmalar.....	30
3-Çalışma İle İlgili Kuramsal Bilgi ve Araştırmalar.....	32
4-Sınıf Ortamı ve Öğretmen İle İlgili Kuramsal Bilgi ve Araştırmalar.....	46

### BÖLÜM III

YÖNTEM.....	52
Denekler.....	52
Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	52
Veri Toplama Araçları.....	55
Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	56
Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin Puanlanması.....	56
Araştırmanın Deseni.....	57
İşlem Yolu.....	57
Verilerin İstatistiksel Analizi.....	92



## BÖLÜM IV

BULGULAR.....	92
---------------	----

## BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	97
------------------------	----

## BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER.....	101
KAYNAKÇA.....	103

### EKLER

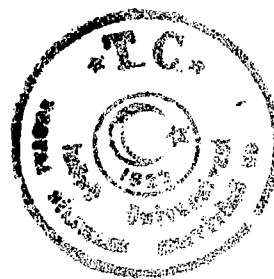
Ek 1.Grupta Uyulması Gereken Kurallar.....	122
Ek 2.Amaç Belirlemede Ölçütler.....	123
Ek 3.Amaç Belirleme Formu.....	124
Ek 4.Günlük Çalışma Planı Örneği.....	125
Ek 5.Haftalık Çalışma Planı Örneği.....	126
Ek 6.Beş Farklı Okuma Hızı.....	127
Ek 7.Kötü Dinleme Alışkanlığı ve Çözümleri.....	128
Ek 8.Yaygın Not Alma Sorunları.....	129
Ek 9.Sinyal Sözcükler.....	130
Ek 10.Ödev Çizelgesi formu.....	131
Ek 11.Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	132
Ek 12.Çalışma Alışkanlıkları Envanteri.....	134

### TABLolar

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet, Yaş ve Ekonomik Durumlarına Göre Sayısal Dağılımı.....	53
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Sayısal Dağılım.....	53
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Çalışma Alışkanlıkları Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonucu.....	54
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Ders Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonucu.....	55



Tablo 5. Çalışma Aışkanlıkları Envanterinde Yer Alan Asıl Maddeler ve Bunların Doğruluğunu Ölçen Kontrol Maddeleri.....	56
Tablo 6. Araştırmanın Deney Deseni.....	57
Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Aışkanlıkları Ön ve Son Testleri Puanlarının Standart Sapma, Aritmetik Ortalama ve T-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Aışkanlıkları Ön ve Son Testleri Puanlarının Standart Sapma, Aritmetik Ortalama ve T-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Aışkanlıkları Ön ve Son Test Puanlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamaları.....	95
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Aışkanlıkları Ön ve Son Testleri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Ders Başarı Puanlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamaları.....	97
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Ders Başarı Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	97



## ÖNSÖZ

Çok hızlı bir biçimde değişen ve bilgi birikiminin hızla arttığı çağımızda yaşam boyu öğrenme ve kendi kendine öğrenme çağdaş yaşamın zorunlu bir parçası haline gelmiştir. Çalışma becerileri, her yaştaki bireyler için öğrenmenin en aktif ve önemli boyutunu oluşturur. Ancak ülkemizde çalışma becerilerine gerekli önemin verilmmediği görülmektedir. Bunun sonucunda da her dönemde tartışılan “Okullarda öğrenci başarısızlığı ve nedenleri” sorunu sık sık gündeme gelmektedir. Tartışmalara rağmen sağlıklı ve kalıcı çözümler üretilmemesinden dolayı bu sorunun her dönem sonunda yaşandığı görülmektedir. Bu çalışmanın, çalıştığı halde yeteneğinin altında başarı gösteren ve çalışma yöntemleri konusunda yeterli bilgisi olmayan öğrencilere bu konuda bilgi verip aydınlatılacağı, anne babalara rehberlik edeceği, okul idarecileri ile diğer öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini tamamlayacağı ve ayrıca soruna çözüm arayan araştırmacılara aydınlatıcı bilgiler vereceği düşünülmüştür.

Araştırmanın her boyutunda bilgilerinden yararlandığım danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Özcan SEZER’e ve ders aşamasında emeği geçen Sayın Prof. Dr. Mustafa KILIÇ ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜVEN hocama teşekkür ediyorum. İstatistiksel verilerin çözümünde yardımlarını esirgemeyen Öğretim Görevlisi Sayın Hakan ATILGAN, Yrd. Doç. Dr. Alim KAYA ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Uygulamalar sırasında emeği geçen Gazi Lisesi öğretmenlerine, uygulamalara katılan öğrencilere ve yazımda emeği geçen Soner SUNA, Z. Ejder SÜTCÜ, H. Basri KURT ve Bektaş ZENGİN’e teşekkür ediyorum.

Tüm çalışmalarım süresince beni büyük bir sabırla destekleyen aileme şükranlarımı sunuyorum.

Mesude KAYA





## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Toplumların devamlılıklarını sağlamaları ve bireylerin kendilerini geliştirmelerine yol açacak olan eğitim, insanoğlunun var olduğu günden itibaren öneri giderek artmakta olan bir olgudur. Özellikle teknolojiyle birlikte bilgi birikiminin hızla artması ve toplumların da bu gelişmenin gerisinde kalmamak için çağa uygun toplum ve birey yetiştirmek istemeleri eğitimin önemini daha da arttırmaktadır.

İnsan geçmişte ve şu anda yaşamış ve öğrenmiş olduklarının bir ürünüdür. Eğitim insana belli konularda bilgi sağlar, insanın değer sistemlerini, inançlarını etkiler ve her açıdan hayata bakış açısını belirler. Eğitimin bir diğer özelliği de kişinin mesleğini ve toplumsal bakış açısını etkilemesidir (Baltaş,1997:13).

Eğitim sözcüğü eğitimcilerce farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bu farklılığın asıl nedeni, eğitimcilerin felsefi görüşlerinden hareketle olanı değil, olması gerekeni tanımlama girişimlerindedir. Örneğin, Ertürk eğitimi, “bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değiştirme süreci” olarak tanımlarken (Ertürk,1972:12), Fidan eğitimi, “İnsanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Fidan,1985:4). Kneller (1965:11)’e göre eğitim, belirli bir bilgi, beceri ve görüşlerin okullar gibi kurumlar aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılmasıdır. Durkheim ise eğitimi, “yetiştirilmiş olan kuşakların yetişen kuşakları metotlu olarak eğitmesi” olarak tanımlamaktadır (Akt.Kazancı,1987:5).

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi eğitimciler olması gereken eğitimi tanımlarlarken, tüm ülkeler eğitim sistemlerini toplumun ihtiyaç duyduğu insan modeline göre şekillendirmektedirler. Yani uygulanan eğitimin temel amacı, toplumun ihtiyacına göre insan yetiştirmektir. Toplumun ihtiyacına göre sistemlerin gerekli insan yetiştirme çabaları ve bilgi birikiminin gün geçtikçe hızla artması bireylerin eğitimden en iyi şekilde yararlanmalarını zorunlu hale getirmiştir.



Öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinden en iyi derecede yararlanmaları, Öğretimde başarı sağlanması tüm eğitimcilerin amacıdır. Ancak kimi zaman öğretimin amacına ulaşmadığı, emeklerin boşa gittiği görülmektedir (İlgar,1996:47). Eğitim kurumlarında öğrenci olarak adlandırılan bireylerin istenilen başarı standardını yakalayabilmeleri ancak verilen bilginin doğru algılanması, analiz edilmesi ve özümsemesi ile gerçekleşecektir. Kısaca bu süreç ders çalışma süreci olarak adlandırılabilir (Yılmaz,1997:1)

Çalışma alışkanlığı, öğrencinin başarısını etkileyen etmenlerden biri ve “Çocuklukta kazanılması gerekli bir tutum ve davranış biçimi” olması nedeni ile eğitimin istenilen davranış değiştirme amaçlarından ayrı düşünülemez ( Köknel, 1981:116).

Öğrencilerin belirli ders çalışma alışkanlık ve becerilerine sahip olmalarını sağlamak, onların hem derslerini bilinçli şekilde çalışarak anlamalarına, hem de sınavlarda başarılı olmalarına yardımcı olmak demektir. Derslerine düzenli bir şekilde çalışan öğrenci yeteneğini ve becerilerini en iyi şekilde değerlendirmiş olur. Yeteneğini ve becerilerini verimli ders çalışarak kullanamayan öğrenci ise başarısızlığa sürüklenir. Bu durum öğrencinin derslerinden ve okuldan soğumasına, sınavlarda başarısız olmasına neden olduğu gibi, öğrencinin, öğrenci velisinin ve eğitimcilerin mutsuz olmalarına yol açabilir. Bu sonuç ise toplum için önemli bir sorun ve kayıp demektir (Atılgan, 1998 :1).

Okul başarısını etkileyen önemli etkenlerden bazıları öğrencinin kendisinden kaynaklanmaktadır. Öğrencinin zeka düzeyi, bedensel ve ruhsal durumu önemli öğelerdir . Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir etmen de etkili ve verimli ders çalışma alışkanlıklarıdır. Bu konuda yapılan araştırmalarda öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bir başka anlatımla, ders çalışma alışkanlıkları öğrencilerin başarılarını doğrudan belirleyen önemli bir eğitim olgusudur (Küçükahmet, 1987:2).

İnsanlar her türlü başarılarını çok çalışmayla birlikte verimli çalışma alışkanlıklarına borçludurlar. Öğrencilerin zaman ve enerjilerini boş yere harcamamaları için, verimli çalışma alışkanlık ve becerilerini kazanmalarına önem vermek gerekmektedir (Alıcıgüzel, 1999 :291).

Bazı öğrenciler çok ders çalışmalarına rağmen çalışmaları ile aynı oranda derslerinde başarılı olamadıklarını sık sık dile getirmektedirler. İlgar (1996:48)'a göre burada dikkat edilmesi gereken nokta, çalışmaktan elde edilen verimin, ders çalışmada harcanan sürenin uzunluğuna bağlı olmadığıdır. Ders çalışmada önemli olan zaman, ortam, olanak, araç-gereç ve kaynakları öğrenme amacına yönelik olarak en verimli biçimde kullanmaktır.

Kantarcıoğlu (1987:94)'na göre başarı, bireyin içinde bulunduğu zamanda az çok bir çaba sarf ederek, kapasitesi içinde ulaşmak istediği amaca varmasıdır. Yörükoğlu (1994:33)'na göre ise başarı, insanın kendi kapasitesini sürekli geliştirmesidir. Baltaş (1997:27) da başarıyı, bireyin belirlediği hedeflere belirlediği süre içinde ulaşması olarak tanımlamaktadır. Alpay (1989:13) ise okul başarısını, çok bilgili olmanın yanında canlı, üretken ve çevreyle iyi ilişki kurma olarak ifade etmektedir.

Başarı tanımlarının ortak noktası istenilen sonucu elde etmektir. Ancak istenilen sonucu elde edememek ise başarının tersi olan başarısızlıktır. Özabacı (1996:47)' ya göre okul başarısızlığı öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasitesinden daha düşük notları alması yani performansı ile asıl kapasitesi arasındaki farklılıktır.

Başarı ve başarısızlığın gerisinde yatan nedenleri Yılmaz (1989:17) ve Yavuzer (1996:162) şöyle sıralamaktadır: zeka, duygusal, bedensel ve sosyal gelişim, ailenin eğitime bakış açısı, eğitim seviyesi, ekonomik durumu ve bireye karşı tutumu, okul ve sınıf ortamı, öğretmen tutumu, motivasyon ve arkadaş çevresi.

Öğrencilerin gerek derslerde gerekse ders dışındaki öğrenmelerinde başarısız oldukları sürekli vurgulanan bir olgudur. Bu olgu genelde öğrencilerin yeterli düzeyde çalışma alışkanlığına sahip olmamasına bağlanabilmektedir (Yılmaz, 1997:2).

Başarısızlık kişinin hayallerini yıkarken, kendi içinde küskünlük, çevreye güvenme duyarlılığını da arttırabilir. Başarısızlık yaşantısı bazı kişileri kızgınlık, başkaldırma, saldırganlık ve suç davranışlarına da yöneltebilir (Yaycıoğlu, 1993:98). Yılmaz (1990:50) ve Akça (1984:2)'ya göre başarısızlık, başarı için gerekli motivasyonu kırmakta, öğrencinin

yeteneğini ve yaratıcılığını kullanabilmesini engellemekte ve kendisine olan güven duygusunu yitirmesine neden olmaktadır.

Alekseeva (1966)'ya göre öğrenmenin eğitim yönünden etkisi, önemli ölçüde öğrenmenin gerisindeki motivasyona bağlıdır. Öğrencilerin çabaları, gördükleri eğitimin içeriğine uygun motivler tarafından uyarıldığında, öğrenciler daha çok başarıya ulaşırlar. Öğrenmedeki başarısızlıklar motivasyon gelişimini engellerken, öğrenmedeki başarı olumlu heyecanları çoğaltır ve öğrencileri yeni başarılarla ulaşma yolunda teşvik eder (Akt. Arkun, 1982:119).

Lewin'e göre başarı ve başarısızlık umut düzeyinin oluşmasında temel etmendir ve umut düzeyi başarı ve başarısızlık değiştikçe değişir (Akt. Kazancı, 1989:176 ).

Gerçek başarı, uyumlu ve doyumlu yaşanan yaşamların içinde var olabilir. Başarılı olmak için gerçek bir amacın bulunması ve amaca ulaşmaya yönelik olarak plan ve program yapılıp onlara uyulmasını gerektirir. Başarılı oldukları belirlenen bireyler üzerinde yapılan araştırmalar, bu bireylerin kendi sınırlılıklarının farkında olduklarını, zamanlarını planlı ve düzenli olarak kullandıklarını, kesin olarak tanımlanmış amaçlarının olduğunu, gerektiğinde yardım isteyebildiklerini, sorunlarını çözme yoluna gittiklerini ve sorumluluk alarak elde ettikleri sonuçları şansa bağlamadıklarını ortaya koymuştur ( Baltaş,1997:27).

Öğrencilerin okul başarısızlıkları her geçen gün daha da büyüyen bir sorun haline gelmektedir. Özellikle öğretim yılı sonunda hemen herkes okuldaki başarısızlık konusunda birbirini suçlamaktadır. Veli, öğretmen ve öğrenci; üçgenindeki öğrenci çalıştığı halde başaramadığını savunur. Şu ya da bu nedenle öğrenci başarısızlığı, eğitime yapılan harcamaların önemli bir bölümünün boşa gitmesine neden olurken toplumun istediği insan gücünün yetişemeyeceği endişesini de kuvvetlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında sorunun geniş boyutlara sahip olduğu görülür ( Tezcan, 1984:382).

Türk eğitim sisteminde öğrencilerin akademik başarısızlıkları önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. 1990 öğretim yılında akademik yönde başarısız olan öğrencilerin oranı öğrenim alanlarına göre %19.9 ile %12.4 arasında değişirken bu oran 1995-1996

öğretim yılı sonunda %6'ı ile %15 arasında değişmektedir (DİE,1999:106). Bu da göstermektedir ki 1992 yılında İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan düzenleme ile ilköğretimdeki başarısızlık önemli ölçüde düşürülmesine rağmen halen önemli bir sorunu teşkil etmektedir.

Ülkemizde ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalar, okullarda var olan başarısızlığın ve okulu terketme olaylarının nedeninin eskiden düşünüldüğü gibi sadece zihinsel ya da akademik yetersizliklerden kaynaklanmadığını göstermektedir. Okul başarıları yönünden bireyler arasında gözlenen başarı farklılıklarında zihinsel olmayan (Nonintelective) faktörlerin payının zihinsel faktörlerden çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Özgüven, 1970:13).

Öğrencilerin yetenekleri ile akademik başarılarının paralellik göstermesi için verimli ders çalışma alışkanlıklarının bilinmesi gerekmektedir. Yapılan bir çok araştırma gerek lise gerekse üniversite öğrencilerinde görülen başarısızlığın önemli ölçüde öğrencilerin nasıl çalışacaklarını bilemeyenlerinden kaynaklandığı göstermektedir. Nitekim Martin (1952) tarafından Amerika Birleşik Devleti'nde bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonunda öğrencilerin sadece %18'inin verimli çalışma alışkanlıklarını bilip uyguladıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle yabancı üniversitelerin bir çoğunda hazırlık sınıfı öğrencileri için özel kurslar açılmaktadır. Bu kurslarda öğrencilere kitaplıktan nasıl faydalanılacağı, kendi başına çalışma programı yapma, kendi kendine çalışma gibi etkili ve verimli çalışma alışkanlık ve becerileri öğretilmektedir (Akt.Peser,1999 :11).

Öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları geniş kapsamlıdır. Bu kapsam içerisine öğrencilerin okul yaşantısı ve çalışma alışkanlıkları ile her şeye karşı gözlenebilen ve gözlenemeyen tepkilerinin tümü, örneğin ders çalışırken ve ders dinlerken hissettikleri, öğretmene ve derse karşı ilgi ve tutumları, ders çalışma yöntemleri, ders çalışma ortamlarının düzenlenmesi, vb. girmektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını etkileyen tutumları ile akademik başarıları arasında da etkili bir bağ vardır (Atılgan, 1998 :9).

Verimli ders çalışma alışkanlıkları edinerek başarısını arttırmak isteyen öğrencilerin öğrendikleri konuları uygulamaları ve eski alışkanlıkları ile yeni alışkanlıklarının sonuçlarını

değerlendirmeleri lazım. Bir öğrenme amacına ulaşmak için birinin kullanacağı plan, o kişinin öğrenme stratejisidir. Öğrenme stratejileri, bazı öğrenme becerileri ve taktiklerini gerektirirler. Bölüme göz atma, bir bölümün yapısını kavrama ve ezber gibi uygun öğrenme yöntemlerini uygulama yeteneği aynı zamanda belirli tip öğrenmelerin ne zaman kullanılıp ne zaman kullanılmayacağına dair bilgileri de gerektirir.

Öğrenci stratejileri, öğretim olaylarını kendi kendine elde etmek için öğrencilerin kullandığı süreçlerdir. Öğrenci stratejileri öğrencilerin bilgiyi işleme şeklini amaçlayan davranışlardır. Öğrenciler bilgiyi nasıl işleyeceklerine kendileri karar vermekte ve aktif olarak bunu yerine getirmektedirler.

Öğrenme stratejileri öğrenme sürecine katılan öğrencinin kodlama faaliyetlerini etkilemeyi amaçlayan öğrenci davranış ve düşünceleridir. Buna göre öğrenme stratejileri öğrencinin güdüsel ve duyuşsal veya yeni bilgiyi seçme, kazanma, örgütleme ve bütünleştirme yolunu etkilemek için kullanılabilir (Weinstein ve Mayer, 1986:315).

Jentini (1979), Brown, Campione ve Day (1981) tarafından önerilen dört yüzlü model temel alınarak, çalışma stratejileriyle ilgili olabildiğince metinden öğrenmeyi etkileyebilen dört etkileşim değişkeni belirlenmiştir. Bunlar:

1. Özetleme, not alma, çerçeve içine alma vb. gibi öğrenci uğraşları,
2. Bellek kapasitesi ve önceki bilginin durumu gibi öğrenciye ait belirli özellikler,
3. Metin organizasyonu ve kavramsal güçlük gibi öğrenilecek malzemenin yapısı ve öğrencinin sınıflandırma ödevi,
4. Hazırlama, transfer problem çözme gibi anlama eğitimi ve çalışma stratejilerinin gelişimi ile ilgili son çalışmalar öğrenmenin etkileşimli yapısı üzerine odaklanmıştır ki bu da Jentins'in not alma, özetleme, öğrencinin tutumu ve plan yapması şeklinde açıklanan dört yüzlü metoduyla tutarlıdır ( Akt.İlgar, 1996:47).

Verimli çalışma alışkanlıkları açısından öğrenmeyi ele aldığımızda öğrenci için zihinsel öğrenmenin davranış değiştirmede daha etkili olduğunu görmekteyiz. Çünkü öğrenci, öğrenme süreci içinde anlama, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kendi kendine gerçekleştirip öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır (Ülgen, 1995:35).

Başaran (1966:20)'a göre bilgi ve becerilerin davranış değişimine yol açması öğrenmeyle olur. Öğrenme, biri "planlı ve kasıtlı" ve diğeri "kendiliğinden" olmak üzere iki yolla olmaktadır. Uluğ (1981:1)'a göre planlı ve kasıtlı öğrenmeyi diğerinden ayıran en önemli öge, öğrenmenin bir takım amaçları gerçekleştiren bir özellik taşıması gereğinden kaynaklanmaktadır. Okullar bu amacın yani istendik yönde kasıtlı ve sistemli davranış değişmesini oluşturacak öğrenmelerin gerçekleştirilmesine çalışıldığı kurumlardır.

Planlı ve kasıtlı olarak yapılan sistemli öğrenmede davranış değişimini koşullayan çeşitli etkenler öğrenmeyi karmaşık bir sürece büründürmektedir. Bunlar "Öğretmenle ilgili değişkenler" ve "Öğrenciyle ilgili değişkenler" şeklinde gruplanarak incelendiğinde, öğretmenle ilgili değişkenlerin öğretimde, öğretmenlerin kişilik, tavır, davranış ve öğrencileri değerlendirme farklılıkları, öğretim yöntemleri, bilgi ve beceri seviyeleri olduğu görülür.

Öğrenmede öğrenciyle ilgili değişkenler ise, başlıca: açlık, susuzluk gibi biyolojik ve sakatlık gibi fizyolojik etkenler; gelişme bakımından öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye karşı güdülenme, merak, ilgi, tavır, tutum ve değerlerin meydana getirdiği içsel etkenler; öğrencinin içinde yer aldığı aile, okul, sokak, semt gibi toplumsal ve fiziksel çevrelerle, öğrenilecek konuları öğrenme şekli için izlenen çalışma teknikleridir (Uluğ,1981:25).

Öğrenme üzerinde yapılan çalışmalarda Gestaltçıların yanı sıra Davranışçılar da öğrenmeyi "Tekrar ve yaşantı sonucu meydana gelen ve belirli bir süre kalıcı olan davranış değişikliği" olarak tanımlamaktadırlar ( Köknel, 1989:77).

Bu tanıma göre öğrenimin üç özelliği vardır:

- a)Bireyin davranışlarında bir değişimin olması,
- b)Bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku, aç, yorgunluk gibi etkenlerin etkisiyle değil de yaşantı sonucu gelişmesi,
- c)Bu değişikliğin geçici değil, en azından belli bir süre kalıcı olmasıdır (Erkan, 1996:7).

Bilişselciler tarafından yapılan öğrenme tanımlamalarında: örneğin, Wittrock'a (1977) göre, öğrenme yaşantı yoluyla değişme süreçlerini tanımlamak için kullanılan bir terimdir.

“Öğrenme, anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir. Woolfolk (1993)’a göre öğrenme, bilgiyi algılama, kaydetme, hatırlama ve kullanma sürecidir. Bu süreç aktif bir süreçtir. Yani öğrenme bireyin aktif çabası sonucu gerçekleşir (Akt. Türkoğlu ve ark. 1996:9).

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde artık “aktif öğrenme” kavramı sık sık dile getirilmektedir. Bu kavramda öğrencinin kendi öğrenme sürecindeki sorumluluğu, kendi çabası ve isteğiyle gerçekleştirdiği öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olduğu vurgulanmaktadır (Türkoğlu ve ark. 1996:9).

Carroll, (1963:72-81) geliştirdiği “tam öğrenme” ile ilgili araştırmasına göre, öğrencilere optimum öğrenme fırsatları içinde yeterli zaman verilirse bütün öğrencilerin öğretim hedefine erişebileceğini vurgulamıştır. Modelin zaman yönünden tamamlanan temel değişkenleri yetenek, güdülenme (öğrenme için kararlılık ve ısrar), öğretimin anlaşılabilirliği (açıklığı), öğrenme fırsatı ve öğrenme kalitesidir.

Yine Carroll’a göre, öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında bir çok farklılıklar vardır. Öğrencilerin bazıları hızlı, bazıları yavaş öğrenir. Öğrenciler arasındaki bu farklılığa rağmen yeterli süreyle başarılı olabilecekleri görüşünden hareketle öğrenme derecesini şu denklemle açıklamaktadır:

$$\text{Öğrenme derecesi} = F \frac{\text{Öğrenme için harcanan süre}}{\text{Öğrenme için gerekli süre}}$$

Öğrenme en geniş anlamda yaşantılar ya da yineleme sonucunda davranışta oluşan oldukça kalıcı değişiklik olarak tanımlanabilir. Öğrenme üç aşamada tamamlanan bir bütünleşme sürecidir:

- 1-Öğrenmenin kazanılması,
- 2-Öğrenmenin saklanması,
- 3- Öğrenmenin hatırlanması.



Öğrenmede rol oynayan etmenler dört grupta toplanabilir:

- a) Öğrenenle İlgili; yaş, zeka, güdüleme, genel uyarılmışlık durumu, kaygı, önceki öğrenilenlerin aktarılması, fizyolojik etmenler.
- b) Öğrenme yöntemleri; aralıklı ya da toplu öğrenme, okuma ya da anlatma, sonuçlara ilişkin bilgi edinme, bütün ya da parçalara bölerek öğrenme tekrar sayısının artması.
- c) Öğrenilecek malzemenin türü; malzemenin kolay ya da zor olması gibi.
- d) Öğrenmenin yapıldığı ortam (Köknel ve ark. 1989:85-96).

Yukarıdaki eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri özetlersek; eğitimde temel amaç, “okul” denilen eğitim kurumları aracılığıyla istendik insan modeli yetiştirmedir. İstenilen insan modelini yetiştirmedeki amaç ise toplumun düzenini ve kültürünü korumaktır. İstenilen insan modeli yetiştirilirken planlanmış hedefler doğrultusunda hareket edilir ve beklenen değişme olduğunda da eğitim-öğretim başarıya ulaşmış sayılır.

Öğrenmenin belli bazı ön şartları vardır. Bunlar:

- a) Dikkat,
- b) Motivasyon,
- c) Aktif Katılım,
- d) Geri bildirimdir.

Bu ön şartlar çalışma alışkanlıkları başladığı an aktif katılımı gerçekleştirmektedir. Verimli çalışma alışkanlıklarına ve tutumlarına sahip bir birey dikkat ve motivasyon ön şartlarını kendi kapasitesi ve kişilik özelliklerine göre düzenlemektedir. Geribildirim denilen davranış değişikliği ise olumlu-olumsuz, başarılı-başarısız olarak nitelendirilen biçimi ile süreç içinde ortaya çıkmaktadır. Sahip olunan çalışma alışkanlıkları, öğrenme süreci sonunda elde edilen geribildirimden yani davranış değişikliğinin niteliğini etkilemektedir (Yılmaz, 1997:15).

Öğrenme konusunda sözü edilen çalışmaları en çok yapanlardan biri Thorndike'dir. Thorndike'nin “öğrenme ilkeleri” öğretim açısından oldukça önemlidir. Bu ilkelerden üçü: etki, alıştırma ve anlama ilkeleridir.

**1. Etki İlkesi:** Öğrenci davranışlarını değiştirmede mükafatın cezadan daha önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

**2. Alıştırma İlkesi:** Öğrenme sürecinde “ezberleyerek öğrenme” yerine “tekrar yapma”nın önemi üzerinde durmaktadır.

**3. Anlama İlkesi:** Öğrenme için hazırlık üzerinde durmaktadır. Thorndike öğrenme sürecinde “motivasyon”un esas rolü oynadığını ve öğretmene öğrencinin anlaması için sorumluluklarını hatırlatmaktadır (Akt. Küçükahmet, 1987:32-33).

Resnick öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri başlıca üç süzgeçten geçirdiğini kabul etmektedir. Bunlar:

- a) Bireyin o konudaki ön bilgileri,
- b) Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen “Ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler” ve
- c) Kültürel yargı ile öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevredir .

Öğrencide öğrenmenin başlayabilmesi için, öğrencinin dikkatini belli noktalar üzerine vermesi, yoğunlaştırması gerekir. İnsanlar, bir anda, tek bir şeye dikkat edebilmektedirler. Bu nedenle dikkatin öğrenilecek konu, davranış ve yapılacak faaliyetler üzerine çekilmesi çok önem taşımaktadır. Kişinin amaçları da dikkati kontrol eden önemli iç kaynaklardandır. Dıştan etkilerle dikkati uzun süre sürdürmek çok zordur (Akt.Fidan, 1996:86).

Öğrencilerin öğrenme ünitesine gösterdikleri açık dikkat miktarı ve öğrenme sürecine aktif olarak katılma dereceleri (öğrenmeye harcadıkları zaman) ile başarı düzeyi arasında oldukça yüksek bir ilişki bulunmuştur (Fidan, 1996:86). Öğrencinin öğretim ortamına istekle, aktif olarak katıldığı süre çok önemlidir. Öğrencinin öğrenme için ayrılan zaman tam olarak kullanması, bu zaman ötesinde, çatışmayı isteyip istememesi, çalışma koşullarındaki zorluk, sıkıntı, engellemelere direnme gücü ve başarısızlık karşısında yılgınlık göstermemesi öğrenmeyi etkileyen güdülenme ile ilgili durum ve etkenlerdir (Erden ve Akman 1997:185).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için başta insanın öğrenmeye hazır olması, sonra güdülenmesi, karşı karşıya bulunduğu durumu idarelemesi, eyleme geçmesi ve eylemlerin sonucunu değerlendirmesi gerekir (Başaran, 1994:135).

Morgan (1988:79)' a göre öğrenmeye etki eden bir başka unsur da öğrenmeye hazır olmaktır. İnsanın öğrenilecek konu için gereken bilişsel, duyuşsal, devinisel yeterliğe ulaşmış ve bu ön yaşantıları edinmiş olmasına öğrenmeye hazır bulunuşluk denir. Başaran (1994:135)'a göre bir konunun öğrenilmesi için, o konuya ulaştırılan alt kavramların ve ilkelerin de öğrenilmiş olması hazır bulunuşluktur.

Öğrenmenin sağlanması için gerekli bir başka öge de güdülenmedir. Başarı güdüsü gelişmiş bir öğrenci, algılama gücünü de kullanarak elde ettiği bilgileri bellekte saklamakta ve gerektiği zaman bu bilgileri hatırlayarak kullanmaktadır. Bunlar öğrencide yer alan farklı özellikler olsa bile, ders çalışma alışkanlıklarını kazanmada ve uygulamada önemli yer tutmaktadır. Güdülenme, davranışın temelinde yer alan istekleri, arzuları, gereksinimleri ve ilgileri kapsayan güdünün bir kişiyi bir amaca ya da sonuca yöneltmesi ile gerçekleşmektedir (Erkan, 1996:6).

Özer (1993:10)'e göre güdülenme, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Güdülenmiş bir öğrenci, öğrenmek için derslerine her zaman hazırlanır, ödevlerini geciktirmeksizin ve büyük bir istekle yapar, yanıtlayamadığı bir sorunun yanıtını buluncaya dek uğraşır. Erden ve Akman (1997:232)'a göre güdülenme, herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan ihtiyaç ya da istektir. Güdü bireylere amaçları doğrultusunda hareket etmesi için enerji verir ve harekete geçirir.

Fidan (1986), güdülenmiş ve güdülenmemiş öğrenci davranışlarında önemli farkları olduğunu dile getirmektedir. Güdülenmiş davranışların başlıca özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- a) İlgi duyma ve dikkat etmede süreklilik,
- b) Davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zaman harcamaya isteklilik,
- c) Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vaz geçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılıktır.

McClelland ve Atkinson'a göre bireyin güdülenmesinde başarılı olma ve başarısızlıktan kaçınma gereksinmesi önemli rol oynar. İnsanların farklı düzeylerde başarılı olma ve başarısızlıktan kaçınma gereksinmesi vardır ( Akt. Erden ve Akman, 1997:239).

İnsan gereksinmelerini karşılamak için öğrenmeye güdülendiğinde daha iyi öğrenebilir. Çünkü gereksinmelerin doyurulması öğrenilenleri pekiştirmektedir. Gereksinme alışkanlıkları güçlendirmekte ve davranışı yöneltten iç uyarıcıların doğmasına yol açmaktadır. Güdülenme olmadan öğrenme gerçekleşmez. Öğrenmeye güdülenen insan öğreneceği konuyu, beceriyi irdelemeye başlar. Bireyin durumu irdelemesi, öğrenmek için eyleme geçtiğinde de sürer. Öğrenmede güdülenmenin yetersiz ya da çok yüksek düzeyde olması, bireyin irdelemesinde donmalar, yanılmalar ve bozukluklar oluşturmaktadır (Başaran, 1994:135).

Öğrenme tanımlamalarında özellikle okul öğrenmelerinde “öğrenme güdüsü” önemlidir. Öğrenme güdüsü: Öğrencinin öğrenilecek davranışın niteliklerine ve öğretme-öğrenme durumu içinde yer alan öğelere dikkatini yönelterek, bu özelliklerle etkileşmesi için çaba sarf etmesidir. Öğrenme güdüsü, öğrenme oluncaya kadar bu çabanın devam etmesinde önemli bir etken olmaktadır. Öğrenme güdüsü kişiyi öğrenme amacıyla harekete geçiren güç olarak tanımlanabilir (Erkan, 1996:8).

Öğrenmede rol oynayan önemli bir etmen de “başarı güdüsü”dür. Başarı güdüsünü rekabet gerektiren durumlarda başarılı olmaya duyulan psikolojik ihtiyaç olarak tanımlamak mümkündür. Başarı güdüsü bir işi mükemmellik standartlarına göre gerçekleştirme isteği ile kendini göstermektedir (Erkan, 1996:8). Başarı güdüsünün gücü önce, kişinin genel enerji düzeyine bağlıdır. İkincisi, kültürel etkinlikler, okul eğitimi ve başarı konusundaki aile değerleri ile ilgilidir. Üçüncüsü ise bireyde bağımsızlığı, kendine güveni, kusursuz olma isteğini gerçekleştirecek çocuk eğitimidir (Erkan, 1996:10).

Başarı güdüsü, bir insanın ileriye dönük beklentilerinin büyümesi sonucu doğar. Bir işi başarmadan dolayı duyulan zevk ve doyum ileriye yönelik başarılar için o bireyde yeni istekler, yeni beklentiler doğurur. Bu güdüye “başarı güdüsü” denir. Ancak başarı güdüsünün gelişme sürecinin sınırları vardır. Her çocuk yüksek bir başarı güdüsü geliştirmez; doğuştan getirilen zeka kapasitesinin izin verebileceği sınırlar içinde gelişir. Beklentiler ile yaşanan

olaylar arasında çok büyük farklılıkların görülmesi, hissedilmesi başarı güdüsünü olumsuz etkiler. Beklentinin kişinin bilgi, beceri, yetenek ve kapasitesinin çok altında ya da üstünde olması güdüyü olumsuz etkiler (Kazancı, 1989:174-175).

Bandura'ya göre güdülenmede iki temel kaynak vardır. Bunlar; davranışın gelecekte ortaya koyacağı ürün ve amaçlardır. Seçilen amaçlar insanların davranışlarının değerlendirmesi için standartlar haline gelir. Kararlaştırılan standartları karşılamak için insan gayret gösterir ve ısrarla yerine getirmeye çalışır. Hedefe ulaşma memnunluk verir ve hedef seviyesinin yükselmesine yol açar ( Akt.Fidan, 1996:148).

Ortaya konan amaçların türü de onlara ulaşmak için ne kadar güdülenme gerektirdiğini beraberinde getirir. Çok belirgin olan orta derecede zor ve kısa sürede gerçekleştirilmesi muhtemel olan hedefler güdülenmeyi artırır, hedefi ısrarla ele geçirmeyi teşvik eder ve cesaretlendirir. Kısa sürede elde edilmesi olası olan hedefler çabaları arttırmaya ve günlük işler arasında kaybolmamaya daha dirençlidirler (Fidan, 1996:148).

Araştırmalar belirli bir zaman içinde gerçekleştireceği belirli bir amacı olmayan, daha doğrusu ne istediğini bilmeyen kişilerin başarı düzeylerinin daha düşük olduğunu belirlemişlerdir (Özer, 1999:21). Amaç, insanı öğrenmeye güdüleyen en önemli etmendir. Amaca ulaşmak aynı zamanda gereksinmelerin doyurulması demektir. Başarı durumu da, öğrenmeye güdülemede önemli etkenlerdir. Başarı insanda haz yarattığından ödül yerine geçerken başarısızlık ise insanda elem yarattığından ceza yerine geçmektedir (Başaran, 1994:130).

Öğrenme ve başarıya etki eden faktörleri: öğrencinin öğrendiği şeye dikkatini yöneltmesi, öğrenmeye aktif olarak katılması, öğrenme için hazır olması, ön bilgileri gerçekleştirilmesi, belli bir amacının olması ve bu amacına ulaşmak için çaba göstermesi şeklinde sıralayabiliriz.

Öğrencilerde öğrenmeye ve başarıya neden olan faktörler araştırmalara konu olmuştur. Özellikle öğrenme ve başarıda, ders çalışma alışkanlıklarının önemini dikkati çekmesinden

sonra araştırmalar verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili çalışmalar ve bu konuya etki etmesi muhtemel değişkenler üzerinde durmuşlardır ( Erkan, 1996:2).

ltanır (1995:59)'ın belirttiği gibi; “Herkes farklı öğrenir” ifadesinden de anlaşıldığı gibi öğrencinin en etkin öğrenme yolundan yararlanabilmesi için önce hangi öğrenme tipine dahil olduğunu bulmak zorundadır. Her ğrencinin çalışma alışkanlıkları çoğunlukla özel yaşamından kendine özgü yöntemlerle, kendi değerler sistemi içinde, kendi başına geliştirmesine karşın bunların tümüyle eğitimsel açıdan uygun ve verimli alışkanlıklar olduğu söylenemez. Kimi ğrenciler ise kendilerine özgü çalışma alışkanlıkları edinmede zorluk çekmektedirler .

Bireyin alışma alışkanlıkları ve tutumlarını belirleyebilmesi bir anlamda kendini tanıma, keşfetme, yeteneklerini bilme, güçlü ve zayıf yönlerini kabul etme, amaç belirleme ve kendisini geliştirme açısından da önemlidir (Yılmaz, 1997:16).

Başarılı bir okul hayatında etkin bir şekilde ders çalışma ve öğrenme yollarını kullanmayı bilmenin rolü çok fazladır. Başarılı ders çalışmada gerekli ve doğru bilgi, davranış, tavır ve alışkanlıklar ne kadar erken kazanılırsa öğrenme de o kadar zevkli ve başarılı geçer. Etkin ders çalışma ve öğrenme için gerekli olan bilgi, davranış, tutum ve alışkanlıklar bilinçli bir şekilde kazanılan unsurlardır (Tan, 1997:19).

Çalışma becerisi, öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanılması olarak tanımlanabilir. Her türlü çalışma becerisi; okuma, yazma, kütüphaneyi kullanma, sınava hazırlanma, not alma, dinleme, soru sorma, çalışma ortamı ve dev hazırlama tekniklerini bilme, bunlar üzerinde önemle durma ve bu becerileri bilinçli bir şekilde geliştirme okuldaki başarının önemli bir yoludur ( Gall ve ark. 1990:2).

Çok çalışmakla birlikte çalışma becerileri konusunda karşılaştıkları problemler yüzünden derslerinde başarılı olamayan pek çok ğrenci vardır. Bu durumdaki öğrenciler gösterdikleri çabanın ve zamanın karşılığını alamadıkları için sık sık ümitsizliğe kapılırlar. Etkili alışma becerileri geliştirmeyen öğrenciler sınıf düzeyi yükseldikçe kendilerini öğrenmeye motive etme, öğrenme süreçlerini planlama ve değerlendirme konularında yetersiz

kalırlar. Bu durum öğrencilerin okuldaki başarısını ve buna bağlı olarak da okul sonrası yaşamlarını olumsuz yönde etkiler (Türkoğlu ve ark. 1996:1).

Neyi, nasıl ve hangi koşullarda öğrendiğimiz ya da hangi davranışı ne tür gerekçeler için öğrenmemizin yararlı olabileceğini anlamak veya bu konuda iç görü geliştirmek önemli olmasına rağmen öğrenme sürecinin gerçekleşmesini tek başına sağlayamaz (Özer, 1990:43). Bu iç görüyü kazanmayı sağlayacak çalışma alışkanlıkları ön plana çıkmaktadır. Çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi bir anlamda sistem yaklaşımının değerlendirilmesi ile gerçekleşir. Sistem yaklaşımı içinde öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile onların okul saati içinde ve dışında, okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli bir davranış kalıbına sahip olmaları gösterilmektedir (Küçükahmet, 1987:2).

Yıllardır eğitimciler, öğrencilerin yaşları büyüdükçe ve okulla ilgili deneyimleri arttıkça etkili öğrenme ve inceleme becerilerinin geliştiğini kabul etmektedirler. Ancak öğrencilerin bir çoğu da becerilerini geliştirmede bir yönlendirme olmadıkça yeterli düzeye ulaşamadıklarını belirtmektedirler (Gözütok, 1990:687).

Öğrenci başarısını etkileyen ve önemli faktörlerden birisi olan verimli ders çalışma tutum ve alışkanlığı çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler: Çalışma isteği ve güdülenme, çalışma yaklaşımı, derse hazır oluş, çalışma davranışı üzerinde kişisel ve çevresel kontrol, derse katılım, öğretmenin işlevi ve öğretmenin verdiği ödevler olarak ele alınabilir (İlgar, 1996:50). Ayrıca program yapma, ortam hazırlama, dikkat, okuma, not alma, sınavlara hazırlanma ve yazılı kaynaklardan, kütüphaneden yararlanma da verimli çalışma öğeleridir. Bu hususların her biri başarının önemli bir etkenidir.

Öğrencinin derslerini belirli program içinde dikkatini vererek merak ve ilgiyle sistemli ve düzenli bir şekilde çalışması, önüne çıkan problemleri çözerek çalışmayı tam bitirinceye kadar sebat etmesi ve öğrenmede başkalarından geri kalmaması verimli çalışma tekniklerinin temel ilkelerini oluşturmaktadır (Sorenson, 1968:500).

Başarıyı arttırmak için en önemli faktörlerden biri verimli ders çalışma alışkanlığını edinmedir. Verimli ders çalışma alışkanlığı edinmek için, bireyin verimli ders çalışma yolları ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olması, kendisini tanıyarak hangi saatlerde daha verimli ders çalıştığı, hangi konularda ya da derslerde zorlandığı, amacının ne olduğu gibi, hayatına uygulaması ve bunları erken yaşlardan itibaren bir alışkanlığa dönüştürmesi gerekmektedir.

Öğrenim hayatı boyunca verimli ders çalışma yollarını edinerek daha başarılı olmak, yapılan işten zevk almak, zamandan kazanç sağlamak ve emeğin karşılığını tam olarak almak mümkündür. Bu ise bireyin daha çok çalışmasına, kendine güvenmesine ve daha kararlı hareket etmesine yol açar.

Başarılı olma, bir şans eseri olmayıp, insanın kazanmak istediği konuda sistemli bir çaba harcaması ve kendisinde belirli kişilik özelliklerini bulundurabilmesi ile ilgilidir. Bunun için de zeka, fizik gibi doğuştan getirilen niteliklerin yanında başarıyı istemede kararlı olmak, güçlü olmak, çevreyle ilgilenmek gibi eğitim ile kazanılan özellikler de bulunmaktadır. Doğuştan getirilen özelliklerin dışında, başarılı olmak için gerekli olan özelliklerin pek çoğu öğrenilmektedir (Erkan, 1996:13).

Bireyin istenilen başarıları elde edebilmesi, zamanını etkin kullanabilmesi, emeğinin boşa gitmemesi ve eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmesi için ilk önce başarıyı istemesi sonra da var olan yeteneklerini kullanarak verimli ders çalışma yöntemlerini öğrenip davranış boyutunda alışkanlığa dönüştürmesi gerekmektedir.

### **Problemler**

Grup rehberliği etkinliği olarak uygulanan verimli ders çalışma alışkanlığına katılan ve katılmayan öğrencilerin verimli ders çalışma ve ders başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?



### Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesinde genel çerçevesi ile belirtilen problem durumuna şu sorularla yanıt aranmıştır:

1- Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu öğrencilerinin rehberlik öncesi verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeyi ile rehberlik sonrası verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeyleri bakımından önemli bir fark var mıdır?

3- Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu öğrencileri ile grup etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları bakımından son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliği öğrencilerin akademik başarılarını etkilemekte midir?

### Denenceler

Araştırmanın problem ve alt problemlerine dayalı olarak belirtilen denenceler aşağıda ifade edilmiştir:

1-Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu öğrencilerinin rehberlik öncesi çalışma alışkanlıkları ile rehberlik sonrası alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

2-Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubunun çalışma alışkanlıkları ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

3-Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile etkinliğe katılmayan kontrol grubunun çalışma alışkanlıkları düzeyleri bakımından son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

4-Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubunun uygulama sonrası ders başarı durumları ile uygulamaya katılmayan kontrol

grubunun uygulama sonrası ders başarı durumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

### **Sayıtlar**

Bu araştırmada yer alan sayıtlar şunlardır:

- 1- Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grupları öğrencilerinde rehberlik etkinliği süresince deney koşulları dışında olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu varsayılmıştır.
- 2- Verimli ders çalışma alışkanlığı edinmemiş öğrencilerin testi cevaplarırken içten davrandıkları varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmada yer alan sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırma 2000-2001 Öğretim yılında Malatya İİ Gazi Lisesi birinci sınıfında öğrenim gören verimli ders çalışma alışkanlığı edinmemiş öğrencilerle sınırlıdır.
2. Verimli çalışma alışkanlıklarıyla ilgili konular grup rehberliği ilkelerine bağlı kalınarak, soru-cevap, anlatma, uygulama, yaşantılarla örnekleme, açıklama ile canlandırma yöntemleri ve araç olarak da yazı tahtasıyla sınırlı tutulmuştur.
- 3- Araştırmanın bağımlı değişkeni olan verimli ders çalışma alışkanlığı düzeyi “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Bu araştırmada yer alan bazı kavramlar aşağıda tanımlandıkları anlamda kullanılmıştır:

**Verimli Çalışma:** Ders çalışmada arzulanan sonucun elde edilmesi için yapılacak çalışmanın, çalışma tekniklerine uygun ve kendisinden beklenen sonucu verir olması.

**Verimli Çalışma Alışkanlıkları:** Verimli çalışma tekniklerinin öğrenilerek, bunların gerektiği anda kullanılmasına ilişkin tavır ve yatkınlıktır.

**Verimli Çalışma Uygulaması:** Verimli çalışmanın gerektirdiği davranış ve alışkanlıkları kazanmak amacıyla psikolojik danışmanın rehberliğinde ve psikolojik danışma ilkeleri çerçevesinde öğrencilerle birlikte yürütülen grup veya bireysel etkinliklerin bütününe verilen ad.

**Sistemli Çalışma:** Verimli öğrenmenin gerektirdiği, çalışma davranış ve alışkanlıkların bilinçli, kararlı ve istekli olarak amaca ulaşacak şekilde uygulanması.

**Çalışma Tekniği:** Yapılacak çalışmanın başarıya ulaşması için gereken bilgilerin, bütünü, çalışmada “nasıl”, “nelerle” ve “ne şekilde” türünden sorunların yanıtı bu kavramla ilişkilidir.

**Okul Başarısı:** Okulun, öğrenciye vermeyi amaçladığı bilgi, beceri ve alışkanlıklarının kazanılma derecesinin öğretmenlerce saptanan ölçüte göre değerlendirilmesi (Uluğ, 1981:17-18).

### **Araştırmanın Önemi ve Gerekeçesi**

Bu araştırma, verimli ders çalışma yollarını bilmeyen öğrencilere verimli bu davranışı kazandırma ve dolayısıyla ders başarılarını arttırmak amacıyla yapılmıştır.

Başarı, yüzyıllardır ulaşılmaya çalışılan bir hedef olarak karşımızda durmaktadır. Okulda başarı, iş hayatında başarı, sporda başarı, sosyal ilişkilerde başarı gibi birçok alanda başarıya ulaşmak tüm insanların hedefidir.

Çağımızın bilgi çağı olması ve kazanılması gereken bilgi birikiminin günü geçtikçe artması, insanların bunları elde etmek için etkili yolları kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin gerek derslerde, gerekse ders dışındaki öğrenmelerinde başarısız oldukları sürekli vurgulanan bir olgudur. Bu sonuç, genelde öğrencilerin yeterli düzeyde verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmamalarına bağlanmaktadır (Yılmaz, 1997:2).

Türkiye’de okullarda öğrenci başarılarının çok düşük olduğu ve bu durumun öğrenci maliyetini yükselttiği, bireylerin ekonomik verimliliğini düşürdüğü ve tüm bunların devlete ağır bir yük olduğu sık sık vurgulanmaktadır (Uluğ, 1981:10).

Öğrencilerin başarısını arttıracak önlemlerin alınması, öğrencilerin daha başarılı, velilerinin ve öğretmenlerin daha mutlu ve eğitimin de daha kaliteli olmasına neden olacaktır. Bunun sonucunda da toplumun ihtiyacı olan nitelikli ve iyi eğitilmiş insan gücünün yetişmesi sağlanabilecektir ( Atılğan, 1998:10).

Eğitimciler ve anne-babalar, uzun yıllar, çocukların yaşları büyüdükçe deneyimleri sayesinde verimli çalışma yollarını kendiliğinden kazanabileceklerini düşürmüşlerdir. Ancak, yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin bile etkili çalışma yollarını bilmediklerini ve başarısızlıklarının temelinde yatan en önemli unsurun da bu olduğu ortaya konulmuştur (İlgar,1996:7).

Bu araştırma ile, verimli çalışma için gerekli alışkanlıkları edinmemiş, ya da sınırlı düzeyde edinebilmiş öğrencilerin, bu konudaki sıkıntılarının saptanması, çalışma yollarını öğrenerek alışkanlık haline getirmesi, çalışma yöntemlerinden her birinin öneminin anlaşılması ve sonuç olarak öğrencinin başarısını arttırması amaçlanmıştır.

Verimli ders çalışma ile ilgili literatür araştırması yapıldığında; bu konuda yapılan çalışmaların genellikle ders çalışma ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi ele aldığı, ancak bu konuda asıl sorun olan çalışma yollarını ve yöntemlerini öğrenip davranışa dönüştürme konusunda çok fazla araştırmanın yapılmadığı ayrıca otumlarda ele alınan öğrenme tekniklerinin çok sınırlı olduğu görülmüştür.

Bu çalışma ile öğrencilerin verimli ders çalışma yollarını öğrenerek, bunu alışkanlığa dönüştürmeleri, dolayısıyla okul başarılarını arttırmaları konusundaki ihtiyaçlarının bir kısmının karşılanacağı, eğitimcilere ve anne-babalara yol göstereceği umulmaktadır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde önce başarı ve başarısızlık durumu, başarıda ailenin rolü, sınıf ve öğretmen faktörü ile verimli ders çalışma eğitimine ilişkin kuramsal görüşlere ve bu konuda yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

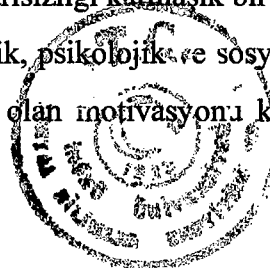
#### 1-Başarıyla İlgili Kuramsal Bilgi ve Araştırmalar

Koç (1981:7)'a, göre başarı istenilen bir sonuca ulaşmak için gösterilen ılerlemedir. Baltaş (1997:27)'a göre ise başarı birey için anlamlı olan amaçların yapılmış olan günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir. Başarılı insan ise belirlediği amaçlarına belirli bir zaman dilimi içinde ulaşmış olan kişidir.

Çeşitli ölçütler kullanılarak başarılı oldukları belirlenmiş kişilerde şu özellikler saptanmıştır: Durum ve zamanı iyi değerlendirme, amacını belirleme, dinleme ve gözleme, susmasını bilip yardım isteme, sebepleri kendi dışında değil kendi içinde arama, sorumluluk alma ve düzenli bir aile hayatına sahip olma özelliğidir (Baltaş,1997:35).

Başarı ve başarısızlıklar, bireyler açısından önemli sonuçlar doğurabilecek yaşantılardır. Başarılar bireylerde başarı beklentisinin oluşmasına yol açarak daha sonraki başarılarının, başarısızlıklar ise başarısızlık beklentisine yol açarak daha sonraki başarısızlıklarının nedenleri olabilmektedir. Kendileri açısından önem taşıyan konularda başarılı olmaları bireylerin kendilik değerini desteklerken, başarısız olmaları kendilik değeri için tehdit oluşturmaktadır. Başarılar, bireylerin gurur, sevinç, mutluluk, yeterlilik gibi olumlu, başarısızlıklar da üzüntü, mutsuzluk, utanç, yetersizlik gibi olumsuz duygular yaşamalarına yol açmaktadır (Gürtekin, 1993:1).

Yılmaz (1990:50) ve Akça (1984:2), başarısızlığı karmaşık bir sorun ve hastalık olarak görmektedirler. Başarısızlığın öğrencide biyolojik, psikolojik ve sosyal sorunlar yarattığı dile getirilmektedir. Başarısızlık başarı için gerekli olan motivasyonu kırmakta, öğrencinin var



olan yeteneğini ve yaratıcılığını kullanabilmesini engellemekte ve kendisine olan güvenini yitirmesine yol açmaktadır.

Gülmez (1992:1), öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine yardımcı olmak, eğitimde verimliliği arttırmak ve öğrenci başarısını etkileyen etmenlerin neler olduğunu ortaya çıkararak onların olumlu yönde şekillendirilmesi için çaba harcanmasının eğitimcilerin ve eğitim araştırmacılarının öncelik vermeleri gereken konuların başında geldiğini belirtmektedir.

Başarının gerisinde yatan temel güdü başarı gereksinimidir. Başarı gereksinimi ise zekayla oldukça ilişkilidir. Yüksek başarı gereksinimi zekayı, zeka da başarı gereksinimini anlamlı ölçüde arttırmaktadır (Morgan,1988:207).

Fidan (1986:134–135)'a göre kimi çocuk ve yetişkinlerde karşılaşılan engellerin ve sorunların üstesinden gelmek için yorulmadan, bıkmadan uğraşmak eğilimi vardır. Bu durum, onların başarmak için kuvvetli istek taşıdıklarını gösterir. Başarma ihtiyacının sınıf öğretiminde geçerli olan şu yönleri vardır:

**1-Bilişsel yönden belirsizlik:** Kişileri bu durumlardan kurtarmaya sevk eder. Bu suretle insanlar bilme ve anlama ihtiyaçlarını giderirler.

**2-Kendini gerçekleştirme ve tanıtma:** Bu ihtiyaç insanın başarılı olmasıyla gittikçe artan bir prestij ve statü kazandırır.

**3-Başkaları tarafından kabul edilme:**Başarılı olma, başkalarının kişinin kendisini değerli bir insan olarak görmelerine katkıda bulunur.

Weiner (1979:25)'a göre, öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını yetenek, çaba, çalışma havasına girme, o günkü genel durum, şans gibi nedenlere bağlamaktadırlar. Bu etmenler içte ve dışta meydana gelir. Eğer başarı iç etmenlere yükleniyorsa övünme, dış etmenlere yükleniyorsa teşekkür ve şükran duygularına neden olabilir.

Uluğ (1996:5)'a göre, öğrenme değişkenleri öğrencinin öğrenme durumu dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler. Öğrencinin derslerine karşı öğrenme, ilgi, merak ve isteği öğrencinin uygun çalışma ortamına ve verimli çalışma

alışkanlıklarına sahip olması, başarı için çevresinden yakınlık ve destek görmesi ve sağlıklı bir bedensel yapıya sahip olması gibi özellikler, onun öğrenmesini kolaylaştırıp başarısını arttırırken, tersi durumlarda öğrenmesini güçleştirmektedir.

Başarma ihtiyacı üzerinde oldukça geniş çalışma yapılmıştır. Bu konuda en çok çalışma yapanlardan McClelland (1965:29), kişilerin mükemmelere erişmek için çaba gösterdiklerini ve bunu da dışardan verilen ödülleri almak için yaptıklarını ileri sürmektedir.

Fidan (1986:134-136) ise başarı konusunda okuldaki öğretime ilgili olarak şu sonuçları ortaya koymaktadır:

1-Öğrenciler ara sıra başarısızlıkla karşılaşmışlarsa, başarılı olma ihtiyacı başarısızlıktan kaçınmadan daha yüksek olmaktadır. Bu durumda öğrenciler başarıya ulaşmak için daha kararlı ve çözemediği bir problemi yeniden denemeye daha istekli görünmektedir.

2-Çok kolay kazanılmış başarılar yüksek başarıma duygusuna sahip öğrencilerin başarılı olma isteğinin düşmesine neden olmaktadır.

3-Başarısızlıktan kaçınma duygusu yüksek olanlar, başarısızlıkla paniğe kapılabilir, başarıyı tatmak ise onları cesaretlendirir.

4-Yüksek başarıma isteği taşıyanlar oldukça çetin problemleri seçerler. Karşılaşılan zor bir problemi çözmekten vazgeçmeden önce başarıma ihtiyacı yüksek olanlar aynı problem üzerinde uzun süre çalışır, bütün seçenekleri denemeye yönelirler.

5-Zekaları birbirine yakın olanlardan başarıma isteği yüksek olanlar daha başarılı olmaktadır.

Aynı yazara göre yüksek başarıma güdüsü taşıyan öğrenciler, öğrenme sürecinde şu davranışları göstermektedirler:

1-Çetin problemlerle daha iyi ve zevkle uğraşırlar.

2-Bütün ayrıntıları belli ve keskinliği olan bir not verme sistemi onlara daha uygun gelir.

3-Kendilerini zaman zaman yaptıklarının doğru olup olmadığının bilgisinin (geri bildirim) verilmesini isterler.

4-Yeni ve beklenmeyen orjinal problemleri tercih ederler.

5-Başarısızlıktan yılmazlar.

Başarı isteği düşük olanlar ise,

- 1-Orta zorluktaki problem ve ödevleri tercih ederler.
- 2-Oldukça sık pekiştirme ve geribildirim beklerler.
- 3-Anlamlı olarak, küçük adımlarla (adım-adım) çalışırlar.
- 4-Hoş görülü bir not sistemini benimserler.
- 5-Yanlışlarının başkaları tarafından duyulmasından sakınırlar.

Tebaut (1953:110-116), yaptığı yoğun klinik çalışmalar sonucunda başarısız öğrencilerin dört karakteristik özelliğini saptamıştır. Bu özellikler; çalışmaya başlamak için kuvvetli bir motivasyon eksikliği, zevk alma prensiplerine sahip olma eğilimi, geçici ilgilere yönelme ve köklü öğrenme problemleridir. Bu öğrenciler ilgi eksikliği ve akademik başarı için öğrenme isteklerinin azlığı ile de tanınabilirler.

Öğrencilerin okulda verilen öğretimde ne derecede başarılı olacaklarını belirleyen ve güdülenmenin niteliğini etkileyen iç değişkenlerden biri umut düzeyidir. Umut düzeyi, öğrencilerin kendi yaşantıları ile başkalarına önerilerinden de yararlanarak geliştirdikleri başarı standartlarını kapsar ve umut düzeyi ile ilgili araştırmalar genel olarak şu sonuçlarda birleşmektedir:

1-Sürekli başarısızlıklarla karşılaşan çocuklara bu başarısızlıklar, onlara kendi yeteneklerinin sınırlarının neler olduğunu, neleri ne derece yapabileceklerini ve potansiyellerinin gerçekçi olarak yordama olanağı vermektedir. Bu nedenle, neyi ne kadar yapabilecekleri hakkında bir bilgisi olmayan öğrenciler kendilerine gerçekçi hedefler seçebilecek bir düzeye gelememektedirler. Bunlar bazen yapabileceklerinden daha yüksek hedefleri saptarlar.

2-Sürekli başarısızlık ve beklenmeyen başarısızlıklar umut düzeyinin düşmesine neden olmaktadır.

3-Başarının çabuk ve kolay gelmesi umut düzeyini düşürmektedir (Fidan,1986:136).

Bloom (1976:110)'un yaptığı analizlere göre okul başarısında (çeşitli alanlardaki başarıların ölçülmesinden elde edilen tahminler) çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının %33'ü okul öncesindeki, %42'si ilkökul devresindeki, %25'i ise ortaokul ve lisedeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Bu bilgiler bize öğrencilerin ortaöğretim



kademesindeki başarı farklılıklarının büyük bir kısmının okul öncesi ve ilkokuldaki öğrenmelerle ilgili olabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar bir anlamda başarının oluşumunda çevrenin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmalar zeka ve akademik başarı arasında yüksek ve pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Çocukluğun son dönemleri ile ergenliğin devamında, başarısızlık, sosyo-kültürel ve psikolojik faktörler sebebi ile artmakta, düşük motivasyon, sınırlı imkanlar ile belli gelişimsel, psikopatolojik nedenler öğrenmeden kaçışa ve aile ilişkilerinde sorunlu ortamlara neden olmaktadır. Alışkanlık haline getirilmiş başarısızlık temel dil bilgisini kazanmamış her yaştaki çocukların özelliğidir (Özabacı, 1996:18).

Çakır (1987:58-59)'ın ortaokul öğretmen ve öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmen ve öğrenciler okullarda görülen başarısızlık nedenlerini şöyle sıralamaktadırlar:

a) Öğretmenlere göre başarısızlık nedenleri:

1. Sınıfların kalabalık oluşu ve ikili-üçlü öğretim,
2. Anne-babaların ilgisizliği ve öğrenim düzeylerinin düşük olması,
3. Yeterli beslenememe.

b) Öğrencilere göre başarısızlık nedenleri:

1. Kendi tutumları,
2. Verilen harçlıkların azlığı,
3. Sınıf öğretmenlerinin sorunlarıyla ilgilenmemesi.

Terman (1947)'a göre öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik olarak düşük seviyede olmaları başarısızlığa yol açan önemli bir unsurdur. Ayrıca kabiliyetli olup da başarıya geri olmanın nedenini, sistemli çalışmada sabırlı ve ısrarlı olmamanın bir sonucu olarak görmektedir ve başarılı öğrencilerin işin başında kendilerine güvendiklerini, iyimser olduklarını belirtmiştir.

Gouhç (1955), başarısızlığı kişinin çevresindeki kişilerin etkisinden doğan sosyal bir aksiyon olarak tanımlarken Green (1957) de otorite olan kimse veya kimselere karşı itaatkâr

olma ile, kavgacı davranışlar gösterme eğilimi arasındaki kuvvetli çatışma olarak açıklamaktadır (Akt.Özgüven, 1974:19).

Broedel (1958) yaptığı araştırmada öğrencilerin kişisel problemleri ile çeşitli ihtiyaçlarının engellenmiş olmasının yarattığı aşırı gerginliklerin başarılarını olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur. Yine Broedel'e göre öğrenci ile okul, aile ve toplum değerleri arasında ciddi çatışmaların bulunması, duygusal ihtiyaçların ciddi şekilde engellenmesi, ciddi kişisel problemlerin bulunması, isyankâr, kavgacı ve oç alma gibi antisosyal duygu ve tavırlara sahip olunması gibi nitelikler de başarıyı olumsuz etkilemektedir (Akt.Özgüven, 1974:85).

Vilde (1979:3) İstanbul'da bir lisede 187 öğrenci üzerinde, öğrencilerin akademik başarıları ile çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin akademik başarıları ile çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasında orta derecede bir ilişki bulmuştur.

Kasatura (1991:129-130) ise öğrencilerin okul ve hayat başarılarıyla ilgili olarak yaptığı araştırmasında öğrencilerin büyük çoğunluğu başarılarını, kendi çalışmalarına borçlu olduklarını, ikinci önemli faktörün ise aile ortamı olduğunu belirtmektedirler. Aileler öğrencilerin başarısızlıklarında en önemli etkenin öğrencilerin ders çalışmamalarını gösterirken, öğretmenler de öğrencilerin başarısızlık nedeni olarak çalışma alışkanlığının henüz kazanılmamasını ya da disiplinli bir şekilde çalışmamasını göstermişlerdir.

Ülgen (1995:34) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada bilişsel faktörler yanında duyuşsal içeriği fazla olan "kendini gerçekleştirme" ile öğrenme zamanını etkili kullanmanın akademik başarı ile olumlu ilişkisi olduğu gözlenmiştir.

Yukarıdaki görüşler de dikkate alındığında başarının ternelinde istenilen bir hedefe ulaşmanın söz konusu olduğu, başarının sonunda mutluluk ve övünç, başarısızlığın sonucunda ise utanç gibi olumsuz duyguların yaşandığı, başarıya ulaşmak için bireyin zeka, yetenek, duygusal, sosyal ve psikolojik gelişiminin iyi olması, amaca ulaşmak için caba göstermesi ve ailenin de desteklemesi gerekmektedir.

Williamson ve Bordin (1940), psikolojik danışma ve rehberliğin, öğrencilerin akademik başarısı ve uyum üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sınıf, yaş, cinsiyet, zeka, İngilizce başarısı ve dershanelerin fiziksel şartları gibi diğer değişkenler bakımından eşleştirilen 405 kişilik üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve deney sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında ve sosyal uyumlarında önemli gelişmeler olduğu görülmüştür (Akt. Tyler, 1961: 268).

Blacwell (1946), rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin notla ölçülebilen başarısı üzerindeki etkisini deneysel olarak araştırmıştır. Araştırma sonuçları rehberlik hizmeti sunulan deney grubu ile hizmetlerin sunulmadığı kontrol grubunun not ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir (Akt. Tyler, 1961: 269).

Serene (1953), öğrenci başarısızlığını onarmada rehberlik ve psikolojik danışmanın etkisini araştırmıştır. Serene, psikolojik danışma ilişkileri etkileşimi içinde başarısız öğrencilerin amaçlarını analiz edip kendilerine sağlıklı planlar yapabilmeleri ve planlarını cesaretle uygulayabilmeleri için gerekli yardımlar sağlanınca bu öğrencilerin ders çalışmaya daha fazla motive olabildiklerini, akademik başarılarında ve kişiler arası ilişkilerinde önemli seviyede gelişme kaydettiklerini belirtmiştir (Akt. Tyler, 1961: 272).

Fories (1955), New-York Üniversitesinde öğrenim gören bir grup öğrenciye sunduğu rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin bu öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Üniversiteye giriş tarihi, öğrenim görülen alan ve lisedeki psikolojik danışma konuları bakımından eşleştirilip deney grubu olarak ele alınan 140 öğrenci ile kontrol grubu olarak ele alınan 140 öğrencinin okul başarıları birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin %77'si üniversiteden mezun olurken, kontrol grubundakilerin ancak %51'nin mezun olduğu görülmüştür (Akt. Çetiner, 1992: 24).

Holand ve Richards (1965), 24 üniversitede 7242 kişi üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin birinci sınıftaki başarıları ile ders dışı faaliyetlere katılma durumu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında ortalama olarak 0.04 civarında bir ilişki bulmuştur. Bu sonuç akademik ve akademik olmayan alanlardaki başarının oldukça birbirinden bağımsız yetenek alanları olduğunu göstermektedir (Akt. Özgüven, 1974:18).

Gilbreath (1967), grupla psikolojik danışmanın yüksek öğrenimin birinci ve ikinci sınıflarında öğrenim gören başarısız bir grup öğrencinin akademik başarısı ve ego güçleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Gilbreath öğrencilerini dört grupta araştırmaya almıştır. Bunlardan ilk iki gruptaki öğrencilere danışman ağırlıklı olan yöntem çerçevesinde grupta psikolojik danışma hizmetinin verilmesini, ikinci gruptaki öğrencilere ise grubu merkez alan grupla psikolojik danışma yöntemi ile danışma hizmetinin verilmesini sağlamıştır. Araştırma sonunda kendilerine rehberlik hizmeti sunulan öğrenci grubunun başarı ortalamalarının daha çok grubu merkez alan yöntemle danışma hizmeti gören gruplarda yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bağımlı kişilik özelliklerini taşıyan öğrencilerin ise daha çok danışmanı merkez alan yöntemle danışma hizmeti gören gruplarda yüksek başarı ortalamalarına sahip oldukları araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Akt. Bilgin, 1983:21-22).

Baymur (1978:156-159) tarafından gerçekleştirilen “Kabiliyetleri Ölçüsünde Başarı Gösteremeyen Öğrencilere Yapılan Üç Türlü Yardım Şekline İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmada yetenekleri oranında başarı gösteremeyen 32 öğrenci zeka, yaş, cinsiyet, çalışma ortamı gibi önemli görülen çeşitli özellikleri bakımından eşitlendirildikten sonra dört gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki öğrencilere haftada bir kez teker teker psikolojik danışma hizmeti sunulmuştur. İkinci gruptaki öğrencilere grupla psikolojik danışma hizmeti sunulmuş ve üçüncü gruptaki öğrencilere ise terapist deneme döneminin başında toplu halde bir öğretmen ya da anne baba gibi konuşarak onlara durumlarını bildirmiştir. Daha çok çalışmaya uyarıcı ve güdüleyici bir konuşma yapmıştır. Dördüncü gruptaki öğrencilere deneme dönemi başında ve sonunda test uygulamaktan başka hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırmacı 12 hafta süren çalışmanın başında ve sonunda dört gruptaki öğrencileri ruh sağlıkları, çalışma alışkanlıkları ve okuldaki başarı durumları itibariyle değerlendirilmiştir. Deneme süreci içinde psikolojik yardım hizmeti görmüş olan birinci ve ikinci gruplar birleştirilerek böyle bir yardım görmemiş olan üçüncü ve dördüncü grup öğrencileri ile karşılaştırıldığı zaman psikolojik yardım hizmeti görenlerin ruh sağlığında meydana gelen olumlu değişikliklerin ve ders notlarındaki yükselmenin önemli olduğu görülmüştür. Üçüncü grubun, deneme sonunda her bakımdan gerilemiş olduğu hatta hiç bir işlem görmemiş olan dördüncü gruptan bile geri kalmış olduğu belirlenmiştir.

Aynı araştırmada bireysel ve grupta psikolojik danışmanın ruh sağlığını düzeltmede ve akademik başarı seviyesini yükseltmede etkili sonuçlar verebildiğini belirtmektedir. Araştırma bulguları ayrıca esaslı bir psikolojik yardım yapılmaksızın sadece durumlarını kendilerine bildirmenin ve daha fazla çaba göstermeleri için öğüt vermenin onları kendi hallerine bırakmaktan daha olumsuz sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Sorenson (1968:78), yüksek okulun birinci sınıfında başarısızlığa uğrayan öğrencilerin öğrenim durumlarının yapılacak eğitsel rehberlikte ne kadar iyileştirilebileceğini deneysel olarak araştırmıştır. Deney grubuna haftada üç defa olmak üzere üçer saat süreyle çalışma teknikleri ve bunların uygulanmasına ilişkin konularda bilgi verilmiş ve tartışılmıştır. Uygulama sonunda deney grubunun aldığı notların %54'ü orta ya da daha yüksek notlardan oluşurken, bu oranın kontrol grubunda ancak %23'te seyrettiği görülmüştür.

Özgüven (1974:88-89)' in yaptığı "Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler" adlı araştırmasının sonucuna göre, istediği bölüme girenlerin önemli oranda başarı derecelerinin üst grupta yığıldığı, istediği tercihe yakın bir bölüme girenlerin açık olmamakla birlikte dağılım ağırlığının başarının alt ucunda ve istediği bölüme giremeyenlerin ise başarısız uça yığılma eğiliminin daha belirgin olduğu görülmüştür. Bu durum kişinin istediği yerde olması ile başarı derecesi arasında oldukça önemli bir bağımlılık olduğunu göstermiştir. Aynı araştırmada Özgüven, iyimser olma ile başarı ve iyimser olmama ile başarısızlık arasında bir bağımlılık olduğunu bulmuştur.

Rıza (1974:85-92), yaptığı bir çalışmada bireysel ve grupla psikolojik danışmanın ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Seçkisiz yöntemle 24 öğrenci deney, 70 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna dört ay süreyle haftada bir bireysel ya da grup rehberliği yapılarak toplam 173 görüşme sağlanmıştır. Deney grubundaki her öğrenci için ortalama 7 görüşme yapılmıştır. Danışma görüşmelerinde genellikle eklektik yöntemi, bireysel psikolojik danışmada yönlendirici olmayan, grup danışmanlığında ise yönlendirici danışma yöntemi ağırlıklı kullanılmıştır. Bilgi verme esasına dayalı grup rehberliği çalışmasında okuma alışkanlıkları konuları ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre rehberlik uygulamasının bitiminden sonra yapılan bir

sınavda deney grubu ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında beklenen seviyede anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilgin (1983: 22), rehberlik ve psikolojik danışmanın öğrenciler üzerindeki etkisi konusunda araştırma yapan Leip, Snyder, Payne, Dunn ve Gıbreath'ın çalışmaları hakkında önemli bilgiler vermektedir. Leip ve Snyder (1967) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okuma ve çalışma becerilerini geliştirmek üzere tartışma ve anlatım yöntemiyle yürütülen bir grup rehberliği ile grupla psikolojik danışma yardımının akademik açıdan başarısız durumda bulunan lisans öğrencilerinin başarı ortalamalarının yükselmesine etki edip etmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma yardımı alanların akademik başarı ortalamalarının yükseldiği görülmüştür.

Atılğan (1998:88-91), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda derse başlama ve sürdürme, sınavlara hazırlanma ve okuma teknikleri ile ödev hazırlama, yazılı kaynaklardan yararlanma ve tekrar etme konusunda başarılı ve başarısız öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçları bireyin ilgisi doğrultusunda bir hedefinin olup olmaması, kişilik özellikleri, ders çalışma alışkanlıkları ve istediği yerde olup-olmama gibi etkenlerin başarı ya da başarısızlıkta önemli nedenler olduğunu göstermektedir. Yine araştırma sonuçları, bireysel ya da grup halinde yapılan yardımın başarıyı arttırdığını göstermektedir.

## **2-Aile İle İlgili Kuramsal Bilgi ve Araştırmalar**

Öğrencinin ders başarısına ve çalışma alışkanlığına etki eden unsurlardan biri de ailedir. Öğrenci ailesiyle kalıyorsa anne babası ve kardeşleriyle ilişkileri, eve gelip giden misafirler, arkadaş ziyaretleri, çalıştığı yerin düzeni gibi bir çok faktör öğrencinin çalışma alışkanlığını ve dolayısıyla da başarısını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilerin ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği ya da aşırı sevgi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden

olmaktadır. Bazen de öğrenci sırf anne-babasını cezalandırmak için çalışmamaktadır (Küçükahmet,1998:142).

Ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi, yaşadığı yer ve kişiye sağladığı imkanlar, eğitime bakış açısı, eğitim düzeyi, ailenin içinde olduğu çevre ve ailenin bireye karşı tutumu kişinin başarısında rol oynayan önemli etkenlerdir.

Anne babanın okula ve eğitime değer vermeleri, öğrenciye verilen ödev ve dersleriyle yakından ilgilenmeleri ve onlara rehberlik edip yardımcı olmaları onların okul başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Belser,1993:4).

Aile bireylerinin davranışlarının kişinin güdülenmesi üzerinde önemli rol oynadığı araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bunlardan McClelland (1953), yaptığı araştırmada öğrenciyi özendirme ve ödüllendirmenin, güdülenmeyi kamçılayan etken olarak önemini vurgulamıştır. McClelland (1961:124)a göre West (1965) ise öğrencinin alacağı akademik derece beklentisi ile babanın eğitim seviyesi arasında bir ilişki bulunduğunu ve Swift (1966) de aile bireylerinin kişiyi güdülendirmede önemli rol oynadığını ve ödül ile özendirmenin güdülendirmeyi kamçıladığını bunun da başarıya yol açtığını belirttiğini dile getirmektedir.

Özgüven (1974:59) de üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, aileleri başarı durumları ile biraz ilgilenen veya hiç ilgilenmeyen öğrencilerin başarı derecelerinde düşük uçta yığılma eğiliminde olduklarını, başarı durumları ile ilgilenen ailelerden gelen öğrencilerin ise önemli derecede başarılı uçta yığıldıklarını görmüştür.

Şemin (1975:95), İstanbul'da ilkökul çocukları üzerinde yaptığı araştırmada, başarısız olarak nitelenen grupta bulunan öğrencilerin %73'ünün ailesinin sosyo-ekonomik durumunun düşük olduğu ve başarıda ailenin sosyo-ekonomik durumunun önemli bir etken olduğu sonucuna varmıştır.

Baymur ve arkadaşları (1978:61) üniversitede okuyan TÜBİTAK bursiyerlerinin başarılarını etkileyen faktörler konulu araştırmaların da burs kazandıkları halde başarısızlık nedeniyle bursu kesilen öğrenciler ile bursu devam eden öğrencilerin ailelerini

karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar bursu kesilen öğrencilerin ev ve aile sorunlarının daha fazla olduğuna dikkati çekmişlerdir.

Kalfazade (1986:71), öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile anne babalarının eğitim seviyesi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının anne babalarının eğitim düzeylerinden etkilenmediğini görmüştür.

Ergüneş (1988:126), tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile babalarının öğrenim düzeyleri arasında yakın bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğrencilerin öğrenim kademesi yükseldikçe arttığı saptanmıştır.

Küçükahmet (1995:7), ailenin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlarda öğrencilerin ders çalışmaktan soğuduğunu, korku ve gerginlik duyduklarını belirlemiştir.

Araştırma sonuçları ailenin ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyinin iyi olmaması, ailenin yanlış tutumu, sevgisizliği, ilgisizliği ya da aşırı sevgi ve ilgisi, baskısı, eğitim durumu ile eğitime bakış açısının başarıyı önemli derecede etkilediğini ortaya koymaktadır.

### **3-Çalışma Alışkanlığı İle İlgili Kuramsal Bilgi ve Araştırmalar**

Eğitim süreci içinde yer alan her bireyde verimli ya da verimsiz olarak tanımlanabilecek şekilde kazanılmış bir ders çalışma alışkanlığı mevcuttur. Ders çalışma alışkanlığı kazanılmış bir davranış biçimidir. Öğrencinin bu davranışı çeşitli boyutlarda amaç saptama, programlı çalışma, ödev hazırlama, dinleme, not tutma, okuma ve kütüphaneden yararlanma gibi teknikleri edinmesiyle kendini gösterir.

Öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen faktörlerden biri bizzat kendilerinin iyi çalışma tutum ve alışkanlıklarıdır (Küçükahmet, 1998:138). İnsanlar her türlü başarılarını çok çalışmaktan öte etkili çalışmaya borçludurlar. Öğrenciler de zaman ve enerjilerini boş yere harcamamaları için etkili çalışma yollarını bilmek ve alışkanlık haline getirmek zorundadırlar.



Öğrencilerin okul başarısızlıklarını en alt düzeye indirmek hatta ortadan kaldırmak için çok yönlü araştırmaların yapılması gerekmektedir. Ancak bu araştırmaların bulguları sorunun nereden kaynaklandığı konusunda ip uçları verebilecektir. Buna göre alınacak önlemler öğrencilerin daha başarılı, velilerin ve öğretmenlerin daha mutlu olması yanı sıra, yapılan harcamaların boşa gitmemesini, toplumun istediğı insan gücünün yetişmesini de sağlayacaktır.

Çalışma yöntemleriyle bunlara ilişkin ilke ve kurallar konusunda Cuff tarafından yapılan bir araştırma, her yaştaki öğrenciler için önemli olan bazı kuralları; planlı çalışma, çevresel koşulların düzenlenmesi, not tutma, dikkat, hatırlama, okuma ve diğer konularla ilgili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada denek olarak alınan 500 öğrencinin verdiğı cevaplar doğrultusunda Cuff başarılı olma kuralları konusunda şunları önermektedir:

- a) Konuları çalışmak için belli bir zamanın olması,
- b) Yalnız çalışma,
- c) Anlatılanlardan not alma,
- d) Dikkati dağıtın koşullara aldırma,
- e) Anlayarak okumadan önce yazılı metni gözden geçirme,
- f) Genel kural ve ilkeleri örneklemek için özel örnekler bulma,
- g) Çalışmak için uygun bir çevre sağlama,
- h) Başlamadan önce yapacağınız işin mahiyetini kavramış olma,
- ı) Daha ileriki bir konuya geçmeden önce bir önceki konuyu tekrarlama,
- i) Okuduktan sonra hemen sessizce anlatma (Akt.Sorenson,1968: 519):

Cuff, aynı konuda ilk ve ortaokul öğrencileriyle yaptığı bir başka araştırmada da üstün zekalı öğrencilerin çoğunlukla verimli çalışma alışkanlıklarına uygun davranışlar gösterdiklerini saptamıştır.

İyi çalışma alışkanlık ve tutumlar konusunda Zimmermen ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş bir araç olan SAM ( Study Attitudes and Method Survey) 1972 yılından bu yana kullanılmaktadır. Çalışma tutumları ve yöntemleri isimli bu aracı uygulayan araştırmaların pek çoğu, öğrencilerin bu araçtan elde ettikleri puanlarla okul başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Örneğin bir grup biyoloji öğrencisi üzerinde bir inceleme yapınış olan Knapp,

öğrencilerin akademik ilgi ve yönelmeleri, çalışma yöntemleri ve sistemleri ile okul başarıları arasında oldukça yüksek bir ilişki bulmuştur. Aynı bulguyu Miller ve Micheal bir grup psikoloji öğrencisi üzerinde yaptıkları incelemeyle desteklemiştir. Bowman (1959) ve Gowan (1957)'da öğrencilerin başarılı olmalarını planlı çalışma alışkanlığı kazanmış olmalarına bağlamaktadır. Strodbeck ise öğrencilerin çalışma isteklerinin başarılarını olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmektedir (Akt. Küçükahmet, 1998:79).

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları birbirinden oldukça farklıdır. Bazı öğrencilerin sahip oldukları çalışma alışkanlıkları etkili öğrenme için oldukça zararlı ya da yararlı olabilmektedir. Bu husus pek çok eğitimcinin dikkatini çekmiştir. Bu konuda yapılan ilk çalışmalar çok eski tarihlere rastlamaktadır. 1941 yılında Laycock ve Russell, 1926-1939 yılları arasında yayınlanan araştırmaları taramış ve 38 el kitapçığını analiz etmişlerdir. Ancak bu konuda bir çok çalışma yapılmasına rağmen yakın zamana kadar çalışma becerisi geliştirme konusunda yapılan öneriler bu araştırmaların bilimsel sonuçlarından çok sağduyuya dayandırılmıştır. Bazı araştırmacılar ise daha verimli bir yol olarak başarılı ve başarısız öğrencileri (soru kitapçıkları, mülakat teknikleri ya da gözlem yoluyla) karşılaştırmayı denemişlerdir. Bu öğrenciler arasında doğru ayrımı yapabilecek aracı geliştirme çalışmalarından biri Wrean tarafından yapılmıştır. “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ismi verilen ve 1941 yılında geliştirilen bu araç halen kullanılmaktadır. Bu konuda daha sonra pek çok araç geliştirmiştir. Ancak bu araçlar çalışmanın tutum ve motivasyonundan çok mekanik yanına ağırlık verdikleri için başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmekte fazla başarılı olamamışlardır (Akt.Küçükahmet, 1998:138-139).

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları konusunda en önemli araştırma 1954 yılında Holtzman ve arkadaşları tarafından başlatılmıştır. Holtzman ve Brown tarafından son şekli verilen SSHA (Survey of Study Habit and Attitudes) “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları” isimli bu araç çok sayıda araştırmacı tarafından değişik ülkelerde farklı amaçlarla çeşitli gruplara uygulanmıştır. SSHA 40 yılı aşkın bir süredir özellikle öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını saptama, akademik güçlükleri olan öğrencileri anlamaya yardım etme ve bu öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını iyileştirecek önerilerde bulunma amacıyla sık sık kullanılmaktadır.

1960'lı yıllarda Casey, Lum, Pophan, Moore ve Morris gibi araştırmacılar SSHA'yı kullanarak yaptıkları çalışmalar sonucunda alışkan ve tembel öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının çok farklı olduğunu doğrulamışlardır (Akt.Küçükahmet,1998: 138-139).

Öğrencilerin alışma alışkanlık ve tutumlarını şekillendiren temel faktör “kendilerinin çalışma yaklaşımları”dır. Öğrencilerin bu yaklaşımlarını saptama konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Bu konuda Marton ve Salvö tarafından yapılan öncü bir çalışmayı Biggs'in yaptığı bir çalışma izlemiştir. Bu araştırmacılar öğrencilerin çalışma yaklaşımlarında ve motivasyonlarında önemli farklılıklar bulmuşlardır. Araştırmacılar bulgularına dayanarak öğrencilerin çalışmaya karşı yaklaşımlarını iki grupta toplamışlardır (Akt.Küçükahmet, 1998:140-141):

1. Derin Yaklaşım
2. Yüzeysel Yaklaşım.

Derin yaklaşımda ğrenci anlamlı bir öğrenme motivasyonuna sahiptir. Bütün dikkatini anlamaya vermekte, bütün bilgileri yaratıcı ve aktif bir biçimde öğrenmektedir. Bunun karşıtı yüzeysel yaklaşımda ğrenci fikirleri ezberlemeye önem vermekte ve bunu rutin bir öğrenme temposu izlemektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin amacı gelişmedir.

Salvö yaptığı bir araştırmada öğrencilere “sizce öğrenmenin gerçek anlamı nedir?” diye sormuş ve bu soruya verilen cevaplar beş kategoride toplamıştır:

1. Bilginin artması,
2. Ezberleme,
3. Gerçeklerin ğrenilmesi,
4. Anlamları soyutlama,
5. Gerçeği anlama süreçlerini kazanma.

Araştırıcı bu beş kategoride toplanan cevaplardan ilk üçünü ezbere dayandıkları için yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin cevapları olarak sınıflandırmıştır.

Rossum ve Schenk de yaptıkları bir çalışmada öğrencilere 400 kelimedenden oluşan, 45-60 dakikada bitirebilecekleri bir metin vermişler ve isterlerse not alabileceklerini belirtmişlerdir. Daha sonra da öğrencilere değişik yollarla çeşitli sorular sorulmuş ve

öğrencilerin çalışma yaklaşımlarına ilişkin değişik örnekler bulunmuştur. Örneğin yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerden biri metin üzerindeki çalışma yöntemini şöyle açıklamıştır:

**“Daha sonra hatırlamayacağım için önce ilk sayfanın altını çizerim ve bir kağıda yazarım. Sonra özetini tekrar okurum. En önemli noktaları bulurum. Kendi kendime tekrar ederim. Sonra tüm özeti okurum. Bu benim genel çalışma yöntemimdir. Gerçekte öğrenme her şeyi ezberlemektir.”**

Derin yaklaşıma sahip bir öğrencinin ise çalışma yöntemi şöyledir:

**“Önce metni bütün olarak okurum ve içeriği şekillendirmeye çalışırım. İkinci kez daha dikkatlice okurum. Her paragrafın diğeriyle ilgisini anlamaya gayret ederim. Üçüncü ve dördüncü kez metine bakmaksızın ana fikirleri kendi kendime tekrar etmeyi denerim. Bu benim genel çalışma yöntemimdir.”**

Araştırma sonucuna göre; derin yaklaşıma sahip öğrencilerin bir makaleyi okurken zevk aldıklarını, yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin ise sıkıntı duydukları saptanmıştır. Öğrenciler yalnızca ders çalışırken değil sınavlarda da aynı yaklaşımları göstermektedirler. Öğrencilerin sınavlarda kendilerine sorulan soruları okurken, cevaplar ve cevapları kontrol ederken gösterdikleri davranışlar, çalışma yaklaşımları ile paralellik göstermektedir.

Rossum ve Schenk (1984:73-83), yaptıkları bu araştırmada yüzeysel yaklaşıma sahip olan öğrencilerin sınavlarda diğer öğrencilere göre daha sinirli olduklarını saptamışlardır. Bu öğrenciler genellikle sınav sırasında (zamanları olmasına rağmen ) verdikleri cevapları kontrol etmediklerinden ya da sınav sırasında bildiklerini yazamamaktan yakınmaktadır. Sınavlarda yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin bilgi sorularını doğru cevapladıkları, derin yaklaşıma sahip öğrencilerin ise bilgi sorularının yanında anlama ve kavrama sorularını da doğru olarak cevaplandıkları görülmüştür.

Öğrenme için toplu öğrenme mi yoksa aralıklı öğrenmenin mi uygun olduğu konusunu inceleyen Hovland (1938) iki grup deneğe 12 anlamsız heceden oluşan bir liste öğretmiştir. Gruplardan birine “toplu çalışma”, diğer gruba ise “aralıklı çalışma” yöntemi uygulanmıştır. Aralıklı çalışma yapan grup tekrar aralarında 126 saniye dinlenirken diğer grup altı saniye

dinlenmiştir. Uygulama sonucunda “aralıklı çalışma” yapan grubun diğer gruba göre daha başarılı sonuçlar aldığı görülmüştür (Akt.Morgan, 1988:120).

Red’in öğrenme süresinin uzunluğu konusunda yaptığı bir araştırmanın verileri etkin öğrenmede çalışma süresi konusunda bilgiler vermektedir. Araştırma sonuçları, çalışma süreleri ve bunlar arasında bırakılan zamanların en yüksek verimliliğe erişecek uzunlukta olması gerektiğini ortaya koyarken, uzun ve tek çalışma süresinin öğrenmede verimsiz olduğunu göstermektedir (Akt. Sorenson, 1968: 527).

Corroll (1963:723-733)’un Okulda Öğrenme Modeli’ne göre, hızlı ve yavaş öğrenenler vardır. Daha fazla zaman ve yardım sağlandığında yavaş öğrenenlerin de istenilen öğrenme düzeyine ulaşabildikleri görülmüştür. Carroll yaptığı araştırmalar sonucunda, eğer öğrenci kendine güveniyorsa, güdülenmişse, belli yetenek ve zeka düzeyine ulaşmışsa, uygun öğrenme koşulları altında aralıklı tekrar yapıyorsa öğrenilenlerin çoğunu belleğinde saklayabilir.

Hochlerner ve Eiger (1966), yabancı dil öğreniminde verimsizliğin nedeni üzerinde araştırma yapmışlar. Araştırma sonunda basamaklı oluşum metodu öğrenme sürecini daha verimli hale getirmenin yanında, genellemenin belirli bir düzeyinde örneklerin daha hızlı bir beceriyle ele alınışını sağladığı ve sembollerin o andaki anlamlılığını ortaya konulduğunu göstermiştir (Akt. Arkan , 1982: 80).

Kolie ve Bird (1966), araştırmalarında öğrencilerin en çok yakındıkları konuların başında, yetersiz çalışma alışkanlıklarının geldiğini belirtmişlerdir ( Akt.Yüksel, 1988: 8).

Arerto (1970), üniversite öğrencilerinin başarısı ile çalışma becerileri ve tutumları arasındaki ilişkiyi konu alan bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulguları akademik başarı ile tutumlar arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğunu ve çok sayıda öğrencinin çalışma becerilerinin gelişmesini içeren rehberlik yardımına ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur.

Baymur ve arkadaşlarının (1978:98-102) yaptıkları araştırmada öğrenciler kendilerini verimli çalışmaktan alıkoyan nedenleri şöyle sıralamaktadırlar:

1. Zihinlerini kurcalayan bir problem olması,
2. Ev ve yurt durumlarının düzenli olmaması,
3. Rahat bir çalışma ortamı bulamama.

Aynı araştırmada öğrencileri verimli çalışmaya teşvik eden unsurlar olarak, maddi rahatlık, kişisel sorunlarının olmaması ve aile ilişkilerinin düzenli olması şeklinde belirtmişlerdir.

Howe (1970:92) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin not aldıkları bilgilerin %34'ünü, not almadıkları bilgilerin ise ancak %5'ini hatırladıklarını bulmuştur.

Pressey ve Robinson (1970:228), verimli çalışma teknikleri konusunda yapılan yardımın akademik başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmada yardım yapılan deney grubunun yardım yapılmayan kontrol gruplarına kıyasla %38 oranında daha fazla başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan izleme çalışmasıyla yardım yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin okulu terketme oranlarının deney grubuna oranla iki kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yine Pressey'in, en iyi çalışma yöntemlerini saptamak amacıyla 200 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin 125 maddelik bir soru listesine verdikleri yanıtlardan akademik notları en yüksek olan 50 öğrenci ile en zayıf olan 50 öğrencinin yanıtları karşılaştırılmıştır. Araştırma başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere göre verimli çalışma alışkanlıklarına çok daha az sahip olduklarını göstermiştir.

Peters (1972), öğrencilerin not tutmaları ile başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırması sonucunda, not tutup tuttukları notları gözden geçiren öğrencilerin daha başarılı olduklarını görmüştür (Akt.Erden ve Akman,1997:157).

Özgüven (1974:21-22) "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler" adlı araştırmasında planlı çalışanların akademik yönden daha başarılı, plan yapıp da kısmen uygulayanlar ile planlama alışkanlığı olmayanların ise daha çok başarısız oldukları görülmüştür. Bu sonuçtan da çalışma ve faaliyetleri planlama, planlara uyma ile üniversitedeki başarı arasında bir bağıntının olduğu anlaşılmıştır.

Öğrenme stratejileri üzerinde yapılan araştırmalar verilen bir metnin altını çizerek çalışma ve okuduklarını kendi sözcükleriyle özetleme tekniklerini kullanan öğrencilerin sadece okuma tekniğini kullananlara göre daha başarılı olduğunu göstermiştir . Carter ve Matre (1975), not tutan öğrencilerin tuttıkları notu gözden geçirdikleri zaman daha başarılı olduklarını bulmuşlardır (Akt.Erden ve Akman,1997:157).

Dunn ve Dunn (1978:217), öğrencilerin öğrenme sırasındaki tercihlerini dört alanda incelemişlerdir. Bunlar öğrencinin:

1. **Çevresel Koşulları:** Ses, ışık, ısı düzenleme,
2. **Duygusal Koşullar:** Motivasyon, devamlılık, sorumluluk ve yapısalılık,
3. **Fiziksel Koşulları::** Algısal durum, yiyecek, zaman ve hareketlilik,
4. **Sosyal Koşullar:** Arkadaşlarla, kendi kendine(yalnız), iki arkadaş, bir grup olarak, yetişkinlerle, karma bir grupta.

Yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma konusundaki sorunlarının incelendiği araştırmalardan birisi Amerika Birleşik Devletlerinde Tarpey ve Harris (1979) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar başarı düzeyleri düşük olan 91 üniversite öğrencisi üzerinde çalışma becerileri konusunda yapılan eğitimin çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Deneysel nitelikli bu araştırmada kendi istekleriyle çalışma becerileri eğitimi alan öğrencilerle, istekli olmalarına karşın bu eğitimi alamayan öğrencilerin çalışma becerileri eğitimden önceki ve sonraki çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin puan ortalamaları ve çalışma becerileri eğitiminden sonraki akademik başarı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Brown ve Holtzman'ın "Çalışma alışkanlık ve Tutumları Tarama Aracı"nın kullanıldığı araştırmanın sonunda, çalışma becerileri eğitiminden geçen öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının bu eğitime katılmayan öğrencilerinkinden oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma becerileri eğitiminden geçen öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin ilk ve son ölçmelerdeki puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur (Akt. İlgar,1996:68).

Çalışma yeri ve zamanına ilişkin olarak Fidan (1986:154-155)'ın ilkokul beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ise, öğrencilerin fen başarıları ortalamalarının evdeki çalışma süresi arttıkça yükseldiğini göstermektedir. Buna göre evinde üç saatten fazla ders

çalışan öğrencilerin fen dersinden başarı ortalamaları, iki saat ve bir saat çalışanlardan daha yüksektir. Aynı şekilde iki saat kadar evinde ders çalışanların ortalamaları da evinde bir saat kadar ders çalışanlardan daha yüksektir. Ancak üç saat ders çalışanlar ile üç saatten daha fazla çalışanların fen başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Schallert ve Tierrey (1980) sosyal bilimler ve biyoloji sınıflarına kaydolmuş lise öğrencilerinin çalışmalarını incelemiştir. Öğrencilerin okul dışında baş vurdukları en yaygın çalışma şekli düz okuma %66, tekrar ederek okuma %48 ve parça ezberleme %67'dir. Okurken not alma veya ana hatları belirleme gibi daha seçici faaliyetlere baş vuran öğrenci yüzdesi sırayla %34 ve %16'dır (Akt. Thomas,1993: 575).

On kişilik gruplar üzerinde Yüksel (1980:57-60) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, öğrencilere etkin çalışma konusunda bilgi aktarımı yoluyla, onların ders başarılarını arttırmak amaçlanmıştır. Bu araştırma benzerlerinin tersine verimli çalışmayla okul başarısı arasındaki ilişkinin önemsiz olduğunu göstermektedir. Buna göre etkin çalışma konusunda bilgi verdikten sonra öğrencilerin notlarında düşmeler görüldüğüne işaret edilmektedir. Bunun asıl nedenini ise grupların küçük olması, ders konularının ilk ölçmeye göre giderek ağırlaşması ve artması gösterilmiştir. Bu nedenle de araştırmanın konu üzerindeki belirleyiciliğine kuşku ile bakılmıştır.

Kuzgun (1981:81), yaptığı araştırmada öğrencilerin pek çoğunun zamanlarını çalışmakla geçirdikleri halde yeteri kadar başarılı olamadıklarını belirlemiştir. Öğrencilerin çalışma zamanı ve süresi ile dinleme zamanı ve süresini iyi ayarlayamadıkları ve öğrenilenleri hatırlamaya yarayacak bazı tekniklerden yararlanmadıkları için çabalarının sonucunu alamadıkları ve bu öğrencilerde zamanla derslere karşı bıkkınlık ve ilgisizlik olabileceği belirtilmiştir.

Uluğ (1981:62-84), ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin yardımla verimli çalışma alışkanlıkları geliştirip geliştiremeyecekleri ve yeni kazanılan davranışların akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini belirlemek istemiştir. Verimli çalışma alışkanlıkları konusunda yapılan düzenli yardım sonunda bu yardımı alan



öğrencilerin “yeni ve olumlu çalışma alışkanlıkları” geliştirdikleri ancak öğrencilerin akademik başarılarının aynı oranda artmadığı görülmüştür.

Anni ve Annis (1982), orta dereceli okul öğrencilerinin yalnızca %23’ünün ve lise öğrencilerinin %17’sinin okurken not aldıklarını belirtmişlerdir (Akt. İlgar,1996:68). Spiegel ve Wright (1984:624-628)’e göre öğrenmenin verimliliğini artırmak için öğrenci ders kitabını anlayarak, önceden öğrendikleriyle yeni öğrendiklerini bütünleştirerek okumalı ve okuma becerisini geliştirmelidir.

Kiewra (1985), araştırmasında not tutma ve tutulan notun incelenerek gözden geçirilmesinin başarıyı arttırdığını dile getirmiştir (Akt.Erden ve Akman,1997:157). Nist (1985) ise Türkçe dersinde başarıyı arttıran ders çalışma teknikleri konusunda yaptığı araştırmada, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için öncelikle öğrencilerin ders çalışma teknikleri konusunda bilgilendirilmesi gerektiği ve bunun da derslerdeki başarıyı yükseldiği sonucuna varmıştır (Akt.Yüksel,1997: 47-48).

Paykoç (1986:78), yaptığı bir çalışmada üniversitenin sosyal bilimler alanında öğrenim gören bir grup öğrencinin yarısından çoğu, sosyal bilimler için gerekli olan öğrenme ve ders çalışma becerilerinin büyük bir bölümünü üniversiteye gelinceye dek edinmediklerine inandıklarını ve üniversitede bu becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını açıklamışlardır .

Erer (1987), bilişsel davranış değiştirme ve verimli çalışma becerisi eğitiminin sınav kaygısı ve başarıya olan etkisini incelemiştir. İnceleme sonunda bilişsel davranış değiştirme etkinliğinin sınav kaygısını azaltmada ve başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu bulmuştur (Akt. Kasatura,1991.129-130).

Küçükahmet (1987:41), Ankara Üniversitesinde 1020 öğrenci üzerinde yapmış olduğu “Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları” isimli araştırmasında şu sonuçlara varmıştır:

1. Ülkemizde üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları genellikle düşüktür,



2. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile çalışma tutumları arasında oldukça yüksek bir ilişki vardır. Bu sonuç ise öğretmeni benimseyen ve eğitimini kabullenen öğrencilerin daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını göstermektedir.

3. Öğrencilerin çalışma tutumları oldukça düşüktür.

Ilgın ve arkadaşlarının (1988:189-195) yaptığı araştırmada da verimli çalışma alışkanlıkları kazandırmaya yönelik olarak düzenlenen bir seminerin üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırma sonunda verimli çalışma alışkanlıkları seminerinin öğrencilerin çalışma davranışlarında etkili olduğu buna karşılık seminere katılan ve katılmayan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Wandersee (1988:84), üniversite düzeyindeki öğrencilerin ders kitabı okuma yaklaşımları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Anlayarak okuma becerisinin özellikle bilim eğitiminde öğrencinin başarı düzeyini olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir.

Köymen (1989:50-72), yaptığı araştırmada uzaktan eğitim ile örgün eğitim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada gerek uzaktan eğitim alan ve gerekse örgün eğitim öğrencilerinin duyuşsal alanla ilgili olarak eğitim ve eğitim kurumuna karşı tutumları olumsuz, ders çalışma güdüleri düşük ve kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin bilişsel alana giren öğrenme ve ders çalışma yollarıyla ilgili yeterlilik düzeyleri ise genel olarak orta bulunmuştur.

Can (1990:68-94), üniversitede akademik yönden düşük başarılı olduğu belirlenen 42 öğrenci üzerinde grupta psikolojik danışma ve çalışma alışkanlıkları eğitiminin öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile sınav kaygıları ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Oluşturulan deney gruplarından birine grupta psikolojik danışma ötekine de çalışma alışkanlıkları eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiç bir şey uygulanmamıştır. Yapılan etkinlikler ve ölçmeler sonunda her iki deney grubunda da öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarında anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Ayrıca çalışma alışkanlıkları eğitimi gören gruptaki öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile

akademik başarı düzeylerinin psikolojik danışma grubundakilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır ve aynı araştırmada öğrencilerin verimli ders çalışma tutum ve alışkanlıklarının düzeltilmesi gerektiği kanısına varılmıştır.

Öztürk (1990:121), farklı sosyal çevrelerde bulunan ilkokullarda fen bilgisi dersinde uygulanan “kendi kendine öğrenme” yönteminin öğrenme ürünlerine etkisini incelemiştir. Araştırmada kendi kendine öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarı erişilerini ve derse karşı olumlu tutumlarını anlamlı düzeyde yükselttiği; okuma, dinleme, yazma, seyretme ve koleksiyon hazırlama gibi öğrencinin öğretim hizmetinin niteliğini de arttırdığı kanısına varmıştır.

Derviş (1993), grup çalışmalarının öğrenci başarısına etkisi konulu araştırmasında, grup çalışmalarının başarıyı olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin planlı çalışma alışkanlığı ile kendilerine daha çok güven duyduklarını ve sorumluluk duygusu geliştirdikleri sonucuna varmıştır.

Dilek (1993:13), Cuff’un üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı “Çalışma Yöntemleri” ile ilgili araştırmasında, en çok vurgulanan, 10 çalışma kuralını şöyle belirttiğini açıklamaktadır:

1. Konuların çalışılması için belli zamanınız olsun,
2. Yalnız çalışın,
3. Anlatılanlardan sonra not alın,
4. Dikkati dağıtan şeylere aldırmayın,
5. Dikkatlice okumaya başlamadan önce metni gözden geçirin,
6. Genel kural ve ilkeleri örnekleme üzere özel örnekler bulmaya çalışın,
7. Çalışmaya uygun çevre sağlayın,
8. Çalışmaya başlamadan önce işin boyutlarını kavramaya çalışın.
9. Bir konuya başlamadan önce, bir önceki konuyu gözden geçirin,
10. Konuyu okuduktan sonra sessiz anlatın.

Dilek aynı araştırmasında Pressey ve Robinson’un, çalışmalarından yararlanarak öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile ilgili önemli kuralları şöyle sıralamıştır:

1. Verimli çalışmak için bazı şartların (beden, ruh sağlığı ve ortam) uygun olması,
2. Zamanı iyi planlamak,
3. İyi Okuma kurallarına dikkat etmek,
4. İyi not tutmak ve muhafaza etmek,
5. Yapılan çalışmalarını zaman zaman gözden geçirmek ve değerlendirmek,
6. Sınavları ve raporları sistematik bir şekilde hazırlamak.

Erden (1993) de araştırmasında, öğrencilerin bir metinde altını çizdikleri bilgileri, çizmediklerine göre daha çok hatırladıklarını belirtmektedir.

Özer (1993:49-50), öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma davranışlarına ne ölçüde sahip olduklarını araştırmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma ile ilgili çoğu alt ölçeklerde orta düzeyde yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adayların etkili öğrenme ve ders çalışma davranışlarına ilişkin yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlere göre kimi ölçeklerde anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Her iki cinsten öğrencilerin, “zamanı kullanma”, “dikkat toplama”, “bilgi işleme”, “temel düşüncelerin seçimi” ve “sınav stratejileri” bakımından yeterlilik düzeylerinin aynı olmasına rağmen kız öğrencilerin “tutum”, “güdülenme” ve “kaygı” düzeyleri ile “yardımcı çalışma öğeleri” ve “kendini sınama” ölçeklerindeki yeterlilik düzeyleri erkek öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur.

Çelenk (1996)'in etkin dinleme eğitimi alan öğrencilerle geleneksel eğitim alan öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarını karşılaştırıldığı araştırmasından çıkan bulgulara göre gruplar arasında dinlediğini anlama, dinlediği konuda not alma, dinlediği konuda soru sorma ve dinlediğini özetleme puanları yönünden deney grubu lehine anlamlı farklar görülürken, dinleme davranışları yönünden iki grup arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (Akt.Yüksel,1997:50-51).

Aytunga (1999:11), üniversite öğrencileri üzerinde not tutma ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve şu sonuçları elde etmiştir:

1. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alıp bu notları gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında ikinci deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan, ve bu notları gözden geçiren öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan: not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Zihinde yeniden yapılandırma konusunda Ayçiçeği ve Özdemir (1999:217-220) tarafından yapılan araştırma sonucunda, kelimeleri doğru hatırlama performansının, kelimeleri sıralı doğru hatırlama performansından daha yüksek olduğu, hatırlama stratejileri verilen deney grubunun sıralı hatırlama puanlarının, strateji kullanmayan kontrol grubunun puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Dökmen (1999:396-417)'nin okuma hızı ve anlayarak okuma hızını ölçmek amacıyla lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada lise öğrencileri 264 kelimelik bir metni ortalama 116.9, saniyede üniversite öğrencileri ise 108.5 saniyede okumuşlardır. Bu durumda lise öğrencileri bir dakikada ortalama 135, üniversite öğrencileri ise 146 kelime okumuşlardır. Bu hızların ikisi de düşük okuma hızıdır. Öğrencilerin anlayarak okuma hızları ise, lise öğrencilerinininki dakikada 54.9, üniversite öğrencilerinininki ise dakikada 90.9 kelime olarak bulunmuştur. Anlayarak okuma ve okuma hızı arasındaki bu fark ise, öğrencilerin okudukları bir metnin bir kısmını anlamadan okuduklarını göstermiştir. Aynı çalışmada öğrencilerden okudukları metne uygun bir başlık koymaları istenmiş ve lise öğrencilerinin

%46,8, üniversite öğrencilerinin ise %17'si konunun kapsamına ana fikre uygun bir başlık koyamadıkları görülmüştür.

Araştırma sonuçları verimli ders çalışma tekniklerini kullanan; not tutma, metnin altını çizme, etkin okuma, tutulan notları gözden geçirip muhafaza etme, aralıklı çalışma, grup ve bireysel çalışma, uygun çalışma ortamı sağlama gibi yöntemlerin öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağladığı görülmektedir. Yine araştırma sonuçları göstermektedir ki verimli ders çalışma konusunda yapılan bireysel veya grup yardımı başarıyı arttırmaktadır.

#### **4-Sınıf Ortamı ve Öğretmen Faktörü ile İlgili Kuramsal Bilgi ve Araştırmalar**

Eğitim ve öğretim ortamları ve bu ortamdaki unsurlar öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarında etkin rol oynamaktadırlar. Örneğin; sınıf atmosferi, okul yönetimi, öğretmen tutumu, öğretmenin dersi veriş şekli, öğretmenin kişilik özellikleri, öğrenciye karşı tutumları gibi bir çok faktör öğrencinin çalışma alışkanlıklarında ve dolayısıyla da başarısına etki etmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri yalnızca onların çalışma alışkanlıklarını değil tüm kişiliğini etkilemektedir. Literatürde yer alan araştırmalar öğretmenin kişiliğinin tüm özelliklerinin öğrencinin kişiliğini şekillendirdiğini göstermektedir.

Pek çok araştırmacı tarafından yürütülen çalışmalar öğretmenleri iki kategoriye ayırmaktadır: 1) Birleştirici tipteki öğretmenler, 2) Hükmedici tipteki öğretmenler. Birleştirici tipteki öğretmenler; öğrenciler tarafından girişken, iyi huylu, dostça, neşeli, güvenilir, hassas, sabırlı ve kabul edici olarak nitelendirilirken; hükmedici tipteki öğretmenler ise antisosyal, hırçın, sabırsız, soğuk, bencil, dediğim dedik olarak tanımlanmışlardır (Küçükahmet 1998:145).

Anderson ve arkadaşları (1946), tarafından yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri şöyle sıralanmıştır:

- 1) Öğretmen davranışı (sınıfta olsun ya da olmasın) sınıfın atmosferini etkilemektedir.
- 2) Öğretmen öğrenciyle iyi bir iletişim kurup birliktelik sağladığında öğrenciler daha

girişimci , sosyal faaliyetlere gönüllü olarak katılmakta ve problemleri çözmeye daha çok çaba sarf etmektedir.

3) Öğretmen hükmedici ve baskıcı ise öğrenciler okul çalışmalarına karşı uyumsuzluk göstermektedirler .

Cogan (1956:315), yaptığı bir çalışmada, öğretmenin davranışlarının öğrenciyi iki şekilde etkilediğini belirtmiştir. İlk olarak öğretmen davranışı öğrencide endişe ve uzaklaşma etkisi yaratır. İkinci olarak sevgi, saygı ve yaklaşma etkisi yaratır. Birinci durumda öğrenci yalnızca gerektiği kadar çalışacaktır. İkinci durumda ise kendi arzusuyla ek çalışmalarda bulunacaktır. Yine aynı araştırmada öğretmenin birleştirici ve içten davranışının öğrencinin gerekli ya da kendi isteği ile yaptığı çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Josey (1962:492), yaptığı bir çalışmada fakülteye yeni kayıt yaptıran öğrencileri kütüphaneyi nasıl kullanacakları öğretildiğinde onların kütüphaneyi etkin bir şekilde kullandıklarını, bilgi verilmeyen öğrencilerin ise kütüphaneyi gelişigüzel kullandıklarını gözlemiştir.

Okuldaki havanın niteliği de, başarı farklılıklarının açıklanmasına önemli katkıda bulunmaktadır. Mc. Dill ve arkadaşları (1976:78-81) tarafından yapılan bir araştırmada çocuklardaki akademik başarı farklılıklarının yalnız ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, okulun sosyo-ekonomik kompozisyonu, öğrencileri yeteneklerine göre gruplama, öğrenci başına yapılan masraflar, güdülenme ve zeka gibi faktörlerle tamamen açıklanamadığı, öğretme-öğrenme sürecine katılanların yarattığı sosyal baskı ve atmosferin de başarıda rolü olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmen iletişiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konusunda çalışmalarıyla tanınan Flanders (1967:132), özellikle sınıf ortamında öğretmen öğrenci arasındaki sözlü ve sözsüz iletişimin öğrencinin kişiliği ve okul başarısı üzerinde etkili olduğunu ve devamlı hakimiyet gösterisinin öğrenciler tarafından beğenilmediğini, onların yeteneklerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Flanders, çalışmasında sonuçları, başarının yüksek olduğu sınıflarda öğretmenin dört özelliğini şöyle sıralamıştır:

1) Öğretmen bir taraftan tamamen aktif, etkileyici, diğer taraftan aksettirici ve destekleyici rollerini kendiliğinden ayarlayabilme yeteneğine ve aynı zamanda öğrenciyi teşvik eden, destekleyen bir tutuma sahiptir.

2) Öğretmen kendi davranışlarını kontrol edip şu ya da bu rolü yürütebilecek yeteneğe sahiptir.

3) Öğretmen, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi konusunda bilgiye sahip ve öğretme konusundaki bilgilerden yararlanıp uyguluyor.

4) Öğretmen iyi bir gözlemci ve mevcut soruna iyi teşhis koyabilme yeteneğine sahiptir.

Block (1971, 1974) ve Peterson (1972)'in araştırmalarında, tam öğrenime koşullarında öğrenen öğrencilerinden yaklaşık olarak beşte dördünün diğer koşullarda (örneğin normal okul durumlarında) öğrenenlerin sadece beşte birinden daha azının erişebildiği kadar yüksek bir öğrenme düzeyine erişmekte olduklarını gösteren kanıtlara ulaşılmıştır. Ayrıca Block (1974) öğrencinin öğrenmeye aktif katılımının başarıyı arttırdığını tespit etmiştir (Akt.Bloom,1998:6).

James (1971:73)'e göre yapılan deneysel çalışmalar öğrencilere yeterli öğretim verilip zaman tanındığı takdirde %85'inin verilen konuları "tam" olarak öğrendiklerini göstermektedir. Öğretim metotlarının bireyselleştirilmesi ve öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi ile sınıftaki ortalama başarı artırılabilir.

Anderson (1973), araştırmasında bir öğretmenin hükmedici ilişkileri arttıkça öğrencilerin okul çalışmalarından kolayca uzaklaştığını gözlemlemiştir. Arlin (1973) ise, her öğrenme ünitesinin ilk öğrenilişi sırasında öğrenmede geçen zaman (açık ve örtülü katılma) ile öğretim hizmetinin niteliği arasında bulunan ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim hizmetinin niteliği ile etkin olarak öğrenmeye harcanan zaman arasındaki ilişki ilk öğrenme ünitesinde 0.08, ikinci öğrenme ünitesinde 0.36, üçüncü öğrenme ünitesinde ise 0.50 olarak bulunmuştur (Akt.Bloom,1998:159).

Okulda öğrencilerin başarılarında okul yönetiminin de önemli bir rolü vardır. Aydın (1984:60), tarafından yapılan bir araştırmada da ortaya konduğu gibi, örgüt (okul) amaçlarının



gerçekleştirilmesinde yönetimde yetki ile yeterlilik arasındaki ilişkiye gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Kısakürek (1985:14-16)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmada derslerde konulara ilişkin tartışmalara katılmanın başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade eden öğrencilerin oranı %57, başarılarına kısmen olumlu etkilediğinin belirten öğrencilerin oranı %33'tür. Yine aynı araştırmada üniversite öğrencilerinin üçte ikisi derste öğretilenlere ek çalışmalar yapmanın başarılarını olumlu yönde etkilediği görüşünde birleşmektedirler. “Kısmen etkilemektedir” diyenlerle birlikte bu oran %92'ye varmaktadır.

Senemoğlu (1987:123)'nin yaptığı araştırmada, geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu, geleneksel yöntemle ek olarak bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklikleri tamamlanan birinci deney grubu ve birinci deney grubu işlemlerine ek olarak dönüt – düzeltmenin yapıldığı ikinci deney grubu olmak üzere üç gruba uygulamalar yapıp sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin erişimleri arasında deney grupları lehine, deney grupları arasında da ikinci deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma eksikliklerinin tamamlandığı deney grubu bir ve dönüt-düzeltilmenin yapıldığı deney grubu iki öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin bir dersin öğretim dönemi boyunca artma eğilimi gösterdiğini tespit etmiştir.

Ames ve Archer (1988:80)'in yaptıkları araştırmaya göre okul ortamında öğrenciler arasında kıyaslanmanın yapıldığı durumlarda, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını daha çok yetenek etmeni ile açıkladıkları buna karşılık başarının belli standartlara göre değerlendirildiği, amaçların açık-seçik ifade edildiği durumlarda ise öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını çaba etmeni ile açıkladıkları görülmüştür.

Öztürk (1990:5), Ankara'da, biri yüksek, diğeri düşük çevreden olmak üzere iki ilkokulda geleneksel ve kendi kendine öğrenme yöntemlerinin etkilerini karşılaştırmıştır. Deney gruplarına geleneksel öğrenmenin yanında kendi kendine öğrenme yöntemi uygulanırken, kontrol gruplarına sadece geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonunda geleneksel yöntemle ek olarak kendi kendine öğrenme yöntemi uygulanan grubun başarı

düzeyi ve duygusal özelliklerle ilgili ortalamaları sadece geleneksel öğrenme yöntemi uygulanan kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada ayrıca yüksek sosyal çevredeki deney grubunun son test başarı ortalaması, düşük sosyal çevredeki deney grubundan büyük bulunurken, iki deney grubunun erişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

“Öğrenmenin” anlaşılmasına en etkili çağdaş yardımı Skinner’in önderliğini yaptığı “Yeni Davranışçı Okul” yapmıştır. Öğretmenler tarafından “Programlı Öğretimin Kurucusu” olarak tanınan Skinner, öğretimin tesadüfi olmaması gerektiğini ve öğretmenin görevinin, davranışları yönlendirmek olduğunu vurgular. Ona göre öğretmenin, başarıma teknikleri ve amaçlar hakkında bilgi sahibi olması çok önemlidir (Akt. Küçükahmet,1998:33).

Eğitimde yeniden yapılanma üzerinde büyük bir ekiple beş yıllık bir araştırma yapan Wisconsin Eğitim Araştırmaları Merkezi, öğretimin içerik ve sunum olarak öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi için üç alanda dört ilke benimsemiştir:

### **A. Bilgi Üretme**

**Yüksek düzeyde düşünme:** Öğrenmenin, öğrendikleri üzerinde yorum yapabilme, konuları ve olayları açıklayabilme ders konuları çerçevesinde problem keşfedilme ve çözebilme yeteneklerinin geliştirilmesi.

### **B. Bilimsel Araştırma**

**1-Derin Bilgi:** Konuların özünün anlatılması, kavramların, genel prensiplerin öğrenilmesi, problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi, ayrıntıları yakalayabilme vb. derin bilgidir.

**2-Etkileşim:** Sınıftaki ortam öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleriyle fikir alıp verme olanağı sağlıyorsa sınıfta iyi bir iletişim vardır denir.

### **C. Öğrencilerin Dışındaki Değeri**

**Dış dünya ile ilişkilendirme:** Öğrenciler bilgileri gerçek hayat ile ilişkilendirilmesi ve gerçek değeri anlaşılmalıdır ( Newmann ve Wehlage, 1995).

Wisconsin Eğitim Araştırmaları Merkezi bünyesinde “eğitimde yeniden yapılanma” adı altında 1990-1995 yılları arasında ABD’nin on altı eyaletinde yeniden yapılanmayı

gerçekleştirdiği kabul edilen sekiz ilkokul, sekiz ortaokul ve sekiz liseden oluşan yirmi dört devlet okulunda yapılan araştırma, bu öğretim ilkeleri uygulandığında bütün öğrencilerin matematik ve sosyal alanlardaki başarılarının yükseldiğini ortaya koymuştur. Sosyo-ekonomik düzey ne olursa olsun öğrencilerin başarısı bu öğretim ilkelerinin mevcut olduğu sınıflarda hem matematik hem de sosyal derslerde %30 oranında artmıştır. Bu artış ortaöğretimin her seviyesinde gözlemlenmiştir (Mewmann ve Wehlage, 1995).

Araştırma sonuçları aile ortamı, ailenin ekonomik ve kültürel durumu, ailenin bireye karşı tutumu, bireyin zeka ve yetenekleri ile okul ve sınıf ortamının uygunluğu, öğretmenin tutumu, öğretmenin öğretim yöntemi ve bireyin öğrenmeye hazır oluşu, öğrenmeyi arzulaması ile öğrenme teknikleri hakkında bilgi sahibi olması gibi faktörlerin başarıyı etkilediğini göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları etkin öğrenme yöntemleri konusunda bireysel veya grup halinde verilen yardımın çalışma alışkanlıkları ile ders başarıları düzeylerini artırdığını göstermektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmaya katılan denekler, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın deseni, işlem yolu ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulmuştur.

#### Denekler

Araştırmaya katılan denekler 2000-2001 öğretim yılı Malatya Gazi Lisesi birinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırma 15 deney ve 15'i kontrol gruplarında olmak üzere toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür.

#### Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla Malatya Gazi Lisesi birinci sınıfında okuyan tüm öğrencilere “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ve grupların bir birine benzer nitelik taşımaları amacıyla da “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda alınan puanlara göre yüzdeler normları oluşturulmuş, 25 ve altı puan alan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları düşük olarak kabul edilmiştir. Değerlendirme sonucunda 25 ve altında puan alan 60 öğrenci içinden gönüllü 15 öğrenci deney, 15 öğrenci de kontrol grubuna seçilmiştir. Araştırmaya katılmayan diğer 30 öğrenciye de verimli ders çalışma, etkin öğrenme ve başarılı olma yolları hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet, yaş ve ekonomik durumlarına göre sayısal dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1

**Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Ekonomik Durumlarına Göre Sayısal Dağılımı**

Gruplar	Cinsiyet		Yaş		Ekonomik Durum	
	Kız	Erkek	15 Yaş	16 Yaş	Düşük	Orta
Deney	8	7	13	2	5	10
Kontrol	8	7	12	3	6	9

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının her birinde sekiz kız ve yedi erkek olmak üzere her grupta 15 öğrenci ve toplam 30 öğrenci mevcuttur. Deney grubunda 13 öğrenci ve kontrol grubunda 12 öğrenci 15 yaşında iken, deney grubunda iki ve kontrol grubunda da üç öğrenci 16 yaşındadır. Ayrıca deney grubunda beş, kontrol grubunda altı öğrencinin ailesi düşük gelire sahipken, deney grubunda 10 ve kontrol grubunda da dokuz öğrencinin ailesi orta gelire sahiptir.

Tablo 2’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna göre sayısal dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2

**Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Anne Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Sayısal Dağılımı**

Gruplar	Anne				Baba				
	Okur Yazar Değil	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Okur Yazar Değil	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Üni. ve Yük.okul Mezunu
Deney	4	9	1	1	1	5	5	3	1
Kontrol	2	10	3	-	-	9	3	3	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi şöyledir: Deney grubundaki öğrencilerden dördünün ve kontrol

grubundaki öğrencilerden de ikisinin annesi okur yazar değildir. Deney grubundaki öğrencilerden dokuzunun ve kontrol grubundaki öğrencilerin de 10'unun annesi ilkokul mezunudur. Deney grubundaki öğrencilerden birinin annesi ve kontrol grubundaki öğrencilerden de üçünün annesi ortaokul mezunu iken sadece deney grubundaki öğrencilerden birinin annesi lise mezunudur. Deney grubundaki öğrencilerden birinin babası okul yazar değil iken deney grubundaki öğrencilerden beşinin babası ve kontrol grubunda da dokuzunun babası ilkokul mezunudur. Deney grubundaki öğrencilerden beşinin babası ve kontrol grubundaki öğrencilerin de üçünün babası ortaokul mezunudur. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üçünün babası lise mezunu iken sadece deney grubundaki bir öğrencinin babası üniversite mezunudur.

Deney ve kontrol gruplarının verimli ders çalışma alışkanlıkları ön test puanlarına göre birbirlerinden farklı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla t-testi analizi yapılmış ve sonuç Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Çalışma Alışkanlıkları Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonucu**

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t Değeri	Sonuç
Deney Grubu	15	20.0000	4.720	.000	P > .05
Kontrol Grubu	15	20.0000	2.878		Önemsiz

$t_T$ :2.14 Sd:28

Tablo 3'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının verimli ders çalışma alışkanlıkları ön test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

**Tablo 4**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Ders Başarı Ortalamalarının**  
**Karşılaştırılmasına İlişkin t- Testi Sonucu**

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t Değeri	Sonuç
Deney Grubu	15	2.206	.5922	0.02	P > .05 Önemsiz
Kontrol Grubu	15	2.213	.8079		

$t_T$ :2.14 Sd:28

Tablo 4’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ders başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

#### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır:

1-Öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları seviyelerini ölçmek için “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”(Ek:12),

2-Deneklerin kendileri ve aileleri hakkında bilgi toplamak için “Öğrenci Tanıma Formu” (Ek:11).

Araştırmada verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeyini belirlemek amacıyla 1981 yılında Uluğ tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” kullanılmıştır. “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” toplam 60 sorudan meydana gelmektedir. Bu sorulardan ilk 50’si ölçülmek istenilen alışkanlıklarla ilgilidir. Envanterdeki on soru ise yanıtların doğruluğunu denetlemek üzere “kontrol maddeleri” olarak hazırlanmıştır.

Envanterde yer alan asıl maddeler ile bunların doğruluğunu saptamaya yarayan kontrol maddeleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

**Çalışma Alışkanlığı Envanterinde Yer Alan Asıl Maddeler ve Bunların Doğruluğunu Ölçen Kontrol Maddeleri**

Envanterdeki Değerlendirme Maddesi	Envanterdeki Kontrol Maddesi
2	55
17	56
23	58
29	57
35	51
36	59
40	54
41	60
43	52
45	53

**Envanterin Geçerlik ve Güvenirliliği**

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin güvenirliliği, 1981 yılında Uluğ tarafından 16 kişilik ön deneme grubuna üç hafta arayla uygulanan test-tekrar test denemesi sonucu elde edilen 0.79 korelasyon katsayısı ile kanıtlanmıştır. Ön deneme aşamasından sonra bazı maddeler gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Yine Uluğ tarafından 38 kişilik bir öğrenci grubuna ön test ve son test şeklinde uygulanan envanter puanları arası korelasyon katsayısı 0.82 düzeyinde bulunmuştur. Uzman kişilerin kararlarına başvurularak test maddelerinin konusu, yapısı ve içeriği açısından aracın görünüm geçerliliği hakkında mantıksal bir değerlendirme yapılmıştır.

**Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin Puanlanması**

Elli asıl ve 10 kontrol sorusundan oluşan 60 maddelik envanter “evet” ve “hayır” cevaplarıyla değerlendirilir. Her madde için, maddenin başladığı satırın başındaki ayraç içine “evet” ise X işareti, “hayır” ise hiçbir şey konulmaz. Değerlendirme asıl maddelerle yapılır.

Değerlendirmede asıl maddeler ile bunların doğruluğunu denetleyen maddeler karşılaştırılır. Eğer değerlendirme ve kontrol maddesine aynı yanıt verilmişse (evet- evet veya



hayır- hayır) asıl madde değerlendirmeye alınmaz. Asıl madde ile kontrol maddesine farklı yanıt verilmişse (evet-hayır gibi) asıl madde değerlendirmeye alınır. Envanterdeki 50 asıl maddeye verilen her “evet” yanıtı bir puan alır. Tüm evetler toplanarak her öğrencinin envantere göre verimli çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiği ve uyguladığı saptanır.

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6**  
**Araştırmanın Deney Deseni**

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
<b>Deney Grubu</b>	Çalışma Alışkanlıkları Envanteri	12 hafta süreli grupla verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği	Çalışma Alışkanlıkları Envanteri
<b>Kontrol Grubu</b>	Çalışma Alışkanlıkları Envanteri	—	Çalışma Alışkanlıkları Envanteri

Tablo 6’da görüldüğü gibi deney grubuna verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği eğitimi verilmeden önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” uygulanmıştır. Uygulamadan sonra deney grubu öğrencilerine 12 hafta süre ile verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme konusunda grup rehberliği yapılırken kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Grup rehberliği eğitimi sonunda her iki gruba “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” tekrar uygulanmıştır.

### İşlem Yolu

Deney grubuna 12 hafta süre ile haftada bir kez ve ortalama 90 dakika olmak üzere verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği eğitimi verilmiştir. Uygulamalar

için öğlenci olan öğrencilerden, velilerine bu konuda bilgi verilip izinleri alındıktan sonra, haftada bir gün ders saatinden iki saat önce okula gelmeleri istenmiştir.

Deney grubuna uygulanan verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği, ağırlıkta bilişsel yaklaşım olmakla birlikte davranışçı yaklaşımdan da yararlanılmıştır. Grup eğitimi sürecinde; bilgi verme, soru- cevap, ödev, uygulama, tartışma, açıklama ve karşılaştırma gibi yöntemler kullanılmıştır. Materyal olarak da yazı tahtası ve özet fotokopi notları kullanılmıştır.

Grup çalışmasında temel amaç; öğrencilerin verimli ders çalışma ilke ve yöntemleri hakkında bilgi edinmeleri ve bu bilgileri eski alışkanlıkları ile karşılaştırarak yeni alışkanlık kazanmalarını sağlamaktır.

Grup uygulamalarında her konu ayrı bir oturumda ele alınmıştır. Her oturumun başında öğrencilerin o günkü konu hakkındaki düşünceleri alınmış ve yeri geldiğinde konu hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin o konuda yaptıkları davranışlardan örnekler getirilerek grupta tartışmaları, eski bilgileri yeni öğrendikleriyle karşılaştırmaları istenmiş ve konuyla ilgili çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bazen de öğrencilere ev ödevleri verilmiştir.

Uygulamalar bittikten sonra öğrencilerin öğrendiklerini davranış olarak yansıtmaları ve bunları alışkanlık haline getirebilmeleri için dört hafta sonra “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” uygulanmıştır.

Verimli ders çalışma alışkanlıkları edindirme grup rehberliği eğitimi süreci aşağıda grup oturumları özetlenerek sunulmuştur.

## 1. Oturum

### **Konu :Hedef Belirleme**

**Amaç:** Öğrencilerin hedef belirleyerek çalışmaya hazırlanma yeteneklerini geliştirmek ve hedef belirleme yöntemlerini öğretmek.

**Hedefler:** Hedef belirleyerek çalışmaya hazırlanmada öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır:

- 1-Hedef belirlemenin önemi ve gerekliliğini kavramak,
- 2-Hedef belirleme yöntemlerini öğrenmek.

Hedefler başarı için zorunlu bileşenlerdir. Hedef, bir araç değil bir amaçtır. Hedef, hayata geçirilen düşümlerdir ( Schwartz, 1996:234). Amaçlar hırsla ve motivasyonun kaynağıdır. Amaçlar, iç disiplini geliştirir, beyin içindeki güçleri uyandırır. Amaç böylece kişiyi pozitif zihin ikliminde tutar (Sekman,1998:96).

İnsanın kendi kendine etkin bir çalışma yapabilmesi için ilgi duyması gerekir. İlgiyi kamçılayan en kolay yol hedef belirlemektir ( Telman, 1998: 39-40).Verimli çalışma için ilk adım olarak amacın saptanması gerekir. Amaç açık ve net olarak ortaya konulmalıdır. Amaç kişi için özel olmalıdır ki onu başarıya güdülemede etkin rol oynasın ( Baltaş, 1997:68).

Hedef koyarken, bu hedefin ulaşılabilir ve motive edici olmasına dikkat edilmelidir. Bu hedef kişiyi rahatlık bölgesinden çıkaracak kadar etkili olmalı ancak başarıya ümidini kırarak kadar ulaşılmaz olmamalıdır ( Sekman ve ark.1999: 21) Bir öğrencinin yapacağı en akıllıca iş, önce küçük ve rahatça ulaşabileceği hedefler belirleyip bunlara ulaştığını görmektir. Belirlediği hedeflere ulaştığını gören kişinin başaracağına olan inancı artar. Böylece daha büyük hedefler belirler onları gerçekleştirir ve kendine olan inancı daha da artar. Bu başarı zinciri böyle sürer gider ( Fry, 2000:63).

Amaçlar başka birine söylenirse veya yazılırsa ne istenildiği ile ilgili net bir düşünceye ulaşma olasılığı artar (Morris, 1998:31-32). Amaçlar davranışı başlatır ve bu davranışı

sürdürür. Amaçlar insanın hayallere dalmasını önler ve kişinin boş zamanını daha etkili planlamasına yol açar. Amaçlar çalışma masasının karşısına asılmalı. Çünkü amaçlar motivasyon için temel oluşturur ve davranışı yönlendirir. Amaçlar, uğurlarında adım adım çaba gösterilirse gerçekleşir (Baltaş, 1997: 84-87).

#### **Bir Hedef Belirlerken Dikkat Edilecek Unsurlar:**

- 1-Kesin olsun,
- 2-İstenebilir olsun,
- 3-Yararlı olsun,
- 4-Olumlu cümlelerle ifade edilmiş olsun,
- 5-Kontrolü kişide olsun.

Hedef ortaya konduktan sonra amacın kağıt üzerine dökülmesi, tüm engellerin, kaynakların ve hedefe ulaşma yollarının ortaya konması gerekir. Bunun için:

**1-Liste Yapılmalı:** Yapmak ya da olmak istenilen her şey bu listeye yazılmalı. İstek ve dilekler yazılırken hiçbir kısıtlamaya gidilmemeli.

**2- Engeller Yazılmalı:** Amaca ulaşmayı engelleyen şeyler kağıda yazılmalı.

**3-Kaynaklar Yazılmalı:**Hedefe ulaşmaya yol açacak kaynaklar yazılmalı.

**4-Elde Edilmek İstenilenler Seçilmeli:**Yazılmış olunan listeden elde etmek istenilen en önemli dört şey bu bölüme yazılmalı.

**5-Eylem Planı Yapılmalı:**Yapmaya karar verilen şeylerin hangisinin önce hangisinin sonra yapılacağına karar verme.

Hedefler ortaya konulup, kağıda, engeller, kaynaklar, ulaşma yolları ve öncelikler saptandıktan sonra bunların eyleme dönüştürülmesi lazım. Bunun için:

**1-Karar Verilmeli:** Ne istediğini bilmek istediğini almanın ilk adımıdır. Bunun için ne istenildiğine karar verilmeli.

**2-Eyleme Geçilmeli:** Alınan karar doğrultusunda harekete geçilmeli.

**3-Sonuçları Değerlendirilmeli:** Kararı alıp eyleme geçtikten sonra ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmeli.

**4-Esnek Olunmalı:** Hedefe gitmek için kullanılan yol yanlış ise vaz geçilmemeli başka bir yol denenmeli (Sekman ve ark.1999:12-29).

Amaçları saptamak için bir hedef piramidi oluşturulabilir. Hedef piramidi şu şekilde oluşturulmalı:

1-Bir kağıdın en tepesine hedef (yani eğitimin amacı) yazılır. Bu kişinin uzun vadede kazanacağı bir hedeftir ve piramidinizin zirvesinde yer almaktadır .

Örnek: Mimar olmak.

2-Uzun vadede elde edilecek hedefin bir altına, orta vadede elde edilmek istenilen hedefler yazılmalı. Bunlar kişiyi esas amacına yöneltecek adımlar olmalı. Ör:Üniversiteye gitmek.

3-Orta vadeli hedeflerin altına kısa vadede elde edilecek hedefler yazılmalı. Bunlar da çok kısa sürede elde edilebilecek adımlar olmalıdır.

Okulda ilerledikçe hedef piramidi değiştirebilir. Uzak hedef değiştikçe ona hizmet eden orta ve ona bağlı olarak da kısa vadedeki hedefler değiştirilmelidir (Fry, 2000:45).

**Alıştırma:** Tahtaya Amaç Belirleme Ölçütleri‘Form 46’ (Ek:2) asıldı ve her bir madde üzerinde tartışıldı. Daha sonra her üyeye Amaç Formu ‘Form 45’(Ek:3) verilerek doldurmaları istendi. Grupta istekli bir üyenin formu tahtada değerlendirildi.

### **İşleniş:**

Oturum başında grup lideri önce grup amaçları ve grup süreci konusunda, ardından da “Uyulması Gereken Kurallar”(Ek:1 ) hakkında bilgi verildi ve uyulması gerektiğini belirtti.

Grup üyeleri sırayla kendilerini tanıttılar, sonra grup lideri de kendini tanıttı. Daha sonra üyelere bu günkü ilk oturumda ‘amaçlar’ konusunda konuşmak istediğini söyleyerek amaç nedir, neden amaç belirlenir, amaçlar nasıl belirlenir gibi sorularla üyelerin fikirlerini aralar ve aralarda da kendisi bilgi vererek oturumun amacına ulaşılmaya çalışıldı. Oturumun son 20 dakikasında da uygulamalar yapılarak oturum sonlandırıldı.

### **Değerlendirme:**

Oturum başında grup üyelerinin çekingen ve ürkek davrandığı, konuşmayı birbirlerinden beklemedikleri gözlemlendi. Ancak oturum ilerledikçe bu çekingenliği kısmen üzerlerinden attıkları, bir birleriyle iletişime geçtikleri ve uygulamalarda giderek açıldıkları düşüncelerini biraz daha rahat dile getirdikleri görüldü.



## 2. Oturum

### **Konu :Program Hazırlama**

**Amaç :**Plânlı çalışmanın önemi ve gerekliliğini kavramak ve plân hazırlama yeteneğini geliştirmek.

**Hedefler:** Plân yaparak çalışmaya başlamada öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır:

- 1-Plân hazırlamanın önemini ve gerekliliğini kavramak,
- 2-Plân hazırlama yeteneğini geliştirmek,
- 3-Plânlı olmayı normal yaşantısına uygulama alışkanlığını geliştirmek.

Plân; yapılacak işlerin belirli bir süre ve düzen içine sokulmasıdır. Ders çalışmada plân yapmak; nasıl, ne zaman ve nerede çalışılacağına karar vermek demektir. Plânlanmış bir çalışma, yapılan işin amaçlı ve etkili bir biçimde yürütülmesini sağlar ( Uluğ, 1996:13).

Plânın en önemli yararlarından biri, öğrenciye ders çalışmak için tam olarak ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu ve dersleri yanında sosyal ve diğer etkinlikler için ne kadar zamanın kaldığını göstermesidir (Türkoğlu ve ark.1996:35). Çalışmada plân yapmak, dikkatsizlik, yorgunluk, bitkinlik ve dalgınlık gibi ders çalışma davranışını olumsuz etkileyen unsurların ortadan kalkmasına yol açar (Uluğ, 1996:13). Çalışma programını her öğrenci kendi bağımsız görüşü ile kendi yapmalıdır. Plan yapma süreci öğrenciye derslerini başarıya yönünde bir güven ve motivasyon sağlar.

Çalışma süresini ayarlarken 40 dakikalık çalışma ardından beş dakika tekrar ve on dakika dinlenme süresi vermek en idealidir. Yemekten hemen sonra değil de yaklaşık yarım saat sonra çalışmak daha yararlıdır (Erkan, 1996:80).

### **Çalışma programı hazırlama ilkeleri:**

- Hangi dersin hangi saatte çalışılacağı belli olmalı, zor ya da ağır öğrenilen dersler en verimli saatlerde çalışılmalı.
- Çalışma plânında her ders için süre ayrılmalı, bu süre dersin zorluğuna veya öğrencinin o dersle ilgili ön bilgisine göre ayarlanmalı ayrıca çalışma yöntemi de göz önünde bulundurulmalıdır.

-Çalışma sürelerinin çalışma plânında aynı saatlere yerleştirilmesi gerekir. Bu dikkatin toplanması ve alışkanlık kazanılması için gereklidir.

-Çalışma için ayrılacak zaman saptanırken dersin sınıfta verileceği gün ve saate yakın olmasına dikkat edilmeli. Dersten önce konu çalışılırsa dersin içeriği hakkında bilgi sahibi olunur ve dersi anlamının kolaylaşmasının yanında anlaşılmayan noktalar hakkında da sorular sorulabilir.

-En verimli çalışma aralıklı çalışmadır. Ara vermeden uzun süre çalışma ve uzun ara vererek çalışma sakıncalıdır. Ara vermeden uzun süre çalışma zihnin yorulmasına ve dikkatin dağılmasına yol açar. Uzun süre ara vermek de derse dönmeyi zorlaştırır.

-Matematik, fizik gibi dersler çalışılırken problemi çözmeden ara verilmemelidir. Ayrıca her yeni konuya çalışmaya başlamadan önce ara verilmelidir.

-Birbirine benzeyen iki ders üst üste çalışılmamalıdır. Böylece öğrenilenlerin birbirine karışması ve sıkıcı olması önlenmiş olur.

-Öğrenme üzerinde en az bozucu etki yapan uykudur. Bu nedenle yatmadan önce yapılan on dakikalık tekrar ve sabah uyanıldığında yapılan on dakikalık tekrar çalışılanların daha iyi öğrenilmesine yol açar.

Öğrencilerin daha başarılı olmaları ve istedikleri etkinlikleri yapmaları için günlük, haftalık ve dönemlik plân yapmaları gerekmektedir (Yeşilyaprak ve ark.1998:37-43).

**Günlük Plân:** Her gün yapılmak istenen her türlü etkinlik alt alta yazılır ve bunlar önem derecesine göre harflendirilir.

- A → En yüksek önem derecesine sahip olanlar—olmazsa olmaz
- B → Orta derecede öneme sahip olanlar—olmalı grubu
- C → Düşük önem derecesine sahip olanlar—olursa iyi olur grubu gibi.

Günlük program hazırlarken ilk yapılacak olan programa A'ları ve devam edecekleri süreyi yanlarına yazarak yerleştirmektir. Daha sonra B'ler ve zaman kalırsa da C'ler yazılır. Zaman kalmadığında önemli olan iki şeyi alamama durumunda ikisi arasında seçim yapılmalıdır. Seçim yaparken de hangisinin amaca daha çok hizmet ettiği düşünülmeli ve ona göre tercihte bulunulmalıdır (Baltaş, 1997:92-99).

Plâna, makul sarkmalar ve önceden düşünülmeven olabilecek durumlar da kaydedilmelidir. Bir süre sonra kayıtlar gözden geçirilerek en çok zaman kaybettiren durumlar saptanmalı ve gereken önlemler alınmalıdır (Yeşilyaprak ve ark.1998:37-43).

Günlük plânda neye, nerede ne zaman, nasıl ve ne kadar çalışılacağı açıkça belirtilmelidir. Günlük programı yanında taşımının yararı vardır. Günlük çalışma plânı, plânın uygulanacağı günün sabahı ya da bundan bir gün önce plânlanmış olmalıdır (Baltaş, 1997:18).

**Haftalık Plân :** Haftanın her günü belirli zaman dilimleri çerçevesinde organize etmeye yardımcı olduğundan dolayı mutlaka yapılmalıdır (Türkoğlu ve ark.1996:36-37). Haftalık plân, bir hafta boyunca tüm görevleri plânlamak için hazırlanır. Plân hazırlanırken esnek davranılmalı ve çok şey yapma hedeflenmemelidir.

**Aylık Plân :** Uzun dönemli çalışmalarını organize etme yönünden yararlıdır (Türkoğlu ve ark.1996:36-37). Öğrencinin bir ay içinde gösterdiği iş ve ders etkinlik sürelerinin önceden düzenlenmesi, ortaya çıkabilecek boşlukların değerlendirilmesi, kimi uzun süreyi gerektiren ödev ve dersler için ek çalışma sürelerinin yaratılması gibi çok yönlü amaçlar için hazırlanır (Baltaş 1996:25)

### **Program Yapmanın Yararları**

İşlerin öncelik sırasına koyulmasını sağlar, zaman yitirilmesini önler, imkanların önceden tahmin edilip ona göre davranılmasını sağlar, özgürlük ve kontrol sağlar zaman çatışması yaşanmasını engeller, kişinin gelişimini değerlendirmesine yardımcı olur, daha çok değil daha akıllıca çalışmayı öğretir ( Fry, 2000:21-26). Ayrıca kişinin kendine güvenmesini sağlar, sorunlara çözüm getirmeyi geliştirir ve kişiyi sık sık karar değiştirmekten kurtarır (Baltaş, 1996:92-99).

### **İşleniş:**

Oturum başında grup lideri üyelere geçen oturumdan bu yana oturum konusuyla ilgili neler yaşadıklarını sordu. Üyelerden ikisi dışında, oturumun sonunda yapılan 'Amaç Belirleme' alıştırmalarını evde tamamladıklarını dile getirdiler. Grup lideri bu günkü oturumda 'plan' konusunda konuşmak istediğini söyleyerek üyelerin düşüncelerini alıp katılımlarını sağlayarak ve aralarda da kendisi bilgi vererek oturum amacına ulaşmaya çalıştı.



Oturumun son 15 dakikasında tüm grup üyelerine ‘Günlük Plan Örneği’ (Ek: 4 ) ve ‘Haftalık Plan Örneği’ (Ek:5) dağıtıldı. Grupta istekli iki üyeye, günlük ve haftalık plan tahtada tüm üyelerin katılımları sağlanarak yapıldı.

### **Değerlendirme:**

Üyelerin ilk oturuma göre biraz daha rahat oldukları, birbirleriyle iletişime geçtikleri ve özellikle uygulamalarda katılımlarının çok daha iyi olduğu gözlemlendi.

## **3.Oturum**

### **Konu :Çalışma Ortamı**

**Amaç:**Öğrencilere uygun çalışma ortamı düzenleme alışkanlık ve becerisini kazandırmak.

**Hedefler:**Uygun çalışma ortamı hazırlamada öğrencilerin bilgi,beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır:

- 1:Uygun çalışma ortamında çalışmanın önemini ve gerekliliğini kavramak,
- 2:Uygun çalışma ortamında çalışmayı alışkanlık haline getirmek.

Çalışma ortamı kavramı ile öğrencinin okul dışında okula ilişkin etkinliklerini sürdürdüğü fiziki ve psikolojik ortam kastedilmektedir (Küçükahmet,1998:117). Çalışmak amacıyla oturan bir öğrencinin dikkatini dağıtan faktörler ya çevreden gelir ya da kişinin zihninden kaynaklanır. Bu nedenle çalışma yerinin belirli özelliklere sahip olması öğrenmeyi kolaylaştırır ve çalışmak için ayrılan zamandan en üst düzeyde yarar sağlanmasına imkân verir (Baltaş,1997:73).

Ortamların öğrenciye kazandırdığı bilgilerin kalıcı izlenim yüzdeleri araştırmalara göre:

--- Okuma Ortamı İçin	:	%10.2
--- İşitsel Ortam İçin	:	%20.3
--- Görsel Ortam İçin	:	%30.4
--- Görsel--İşitsel Ortam İçin :		%50.5
--- Öğrenci Tarafından Sözlü İfade Etme:		%70

--- Öğrenci Tarafından sözlü ifade etme ve yapma ortamları için :%90 dır (Yüksel, 1997:19).

Çalışma süreci içinde zihin dağılmasına yol açan sebepler içten ve dıştan kaynaklanabilir. Zihnin dağılmasına yol açan iç sebepler; haya! kurmak ve endişelere kapılmaktır. Dış sebepler ise tamamen çevresel etmenlerden kaynaklanan; ses, ışık, ortam düzenlenmesi ve benzeri dış etmenlerdir.

Özel bir çalışma yeri için ortamın; havalandırılmış, sakir, dikkati dağıtan şeylerden uzak, iyi ışıklandırılmış ve mümkünse hep aynı yer olmasında yarar vardır (Fender, 1998:55).Öğrencinin çalışmak için bağımsız bir odası yoksa evin bir köşesi çalışmak için ayrılabilir. Çalışma masası uygun ses, ısı, ışık özelliklerine göre yerleştirilmelidir. Eğer çalışma masası yoksa evdeki bir başka masa üzerinde değişiklik yapılarak (Örneğin örtüsü değiştirilerek) çalışma masası olarak kullanılabilir. Masanın kişinin boyuna uygun olması ve sandalyenin de çok rahat olmaması sağlanmalıdır. Çalışmada gün ışığından yararlanılmalıdır. Odanın sade döşenmiş olması da dikkatin dağılması için önemlidir Ayrıca ışığın normal olmasına, direkt göze gelmemesine ve odanın normal ısıda olmasına dikkat edilmelidir. Çalışmaya oturmadan önce su, yiyecek, tuvalet, giyim gibi ihtiyaçlar giderilmelidir (Tan ,1996: 22-24).

### **İşleniş:**

Oturum başında grup lideri üyelere bir önceki oturum konusuyla ilgili neler yaşadıklarını sordu. Üyeler geçen oturumda kendilerine verilen günlük ve haftalık plan örneklerini yaptıklarını ve bunun önemli bir ihtiyaçlarına cevap verdiğini dile getirdiler. Grup üyelerinden dördü hazırladıkları programları uygulamaya başladıklarını ancak kısmen zorlandıklarını dile getirdiler.

Grup lideri üyelere bu günkü oturumda 'çalışma ortamı' hakkında konuşmak istediğini söyledi. Grup lideri soru-cevap ve açıklama yollarıyla bilgi verdi. Üyeler olması gereken çalışma ortamı ile ilgili düşüncelerini dile getirdiler. Ancak söz konusu kendi çalışma ortamları olunca birkaç üye kendi ortamlarını anlattı ve genel olarak çalışma ortamlarının bugün öğrendikleri ortamdaki çok farklı olduğunu dile getirdiler . Bunun üzerine istekli üç üyenin çalışma ortamı, yanlışlıkları ve doğruları tahtaya tartışılarak yazıldı.

### **Değerlendirme:**

Üyelerin genel olarak oturuma katılımlarının çok iyi olduğu, özellikle kendi ders çalışma ortamlarıyla ilgili örnekler verip birbirlerinin çalışma ortamındaki olumsuz etkenleri bulurken yarıştıkları görüldü.

## **4.Oturum**

### **Konu:Dikkat**

**Amaç:**Dikkati toplayıp, dağılmasını önleyerek çalışmaya yöneltilen yollarını kavramada öğrencileri yönlendirip bilgilendirmek.

**Hedefler :**Dikkat konusunda öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır :

- 1-Çalışmada dikkatin önemini ve gereğini kavramak,
- 2-Dikkati dağıtan nedenleri bilmek,
- 3-Dikkati çalışma üzerine toplayabilmek.

Dikkat; zihnin belli bir konu üzerine yoğunlaşmasıdır. Yani bir şeyi öğrenmek için gösterilen zihinsel çabadır (Uluğ, 1996:45). Belirli bir anda zihinsel olarak işleyeceğimiz bilgi miktarı son derece sınırlı olduğundan, dikkatimizi öğrenmemiz gereken bilgiye vermek son derece önemlidir. Neye dikkat edileceğine karar verilip, seçici olarak algılanırsa başarılı olma yolunda önemli bir adım atılmış olunur (Cüceloğlu,1998:222-223).

Dikkatin dağılması nedeniyle çalışma veriminin düşmesi, hem çalışma süresinin azalmasına hem de zevk veren etkinliklere daha az zaman ayrılmasına neden olur. Aynı zamanda okuldan ve eğitimden uzaklaşmaya da yol açar (Baltaş,1997:77-81). Etkili bir öğrenme dikkatin yani bireyin zihinsel uyanıklılık gücünün, çalışılan konuya çekilmiş olmasını gerektirir (Erkan,1996:28-30). Herhangi bir durumda dikkat ya içe ya da dışa dönüktür. Örneğin hayal kuruyorsak karşımızdaki manzarayı görmeyiz. Çünkü dikkatimiz o anda içe dönüktür. Çalışırken, dinlerken veya okurken dikkatimizi bozan nedenlerden biri “hayal kurmaktır.”

**Alıştırma :**Kafanızı kaldırın ve karşıdaki resme dikkatlice bir dakika bakın. Şimdi de o resme bakarken ilkokulu okuduğunuz okulu ve orada geçen günlerinizi düşünün; (5 dakika) kafanızda canlandırmaya çalışın.

**Soru :** Neden hayali canlandırduğunuz andan itibaren resmi bulanık görmeye başladınız ? Yaşanımlar ve cevaplar paylaşılır.

Dikkat dağıtıcılar genel olarak iki gruba ayrılır. Bunlar:

**1-İç Sebepler :** Hayal kurmak, dalgınlık ve endişelere kapılmaktır.

**2- Dış Sebepler:**Televizyon, müzik, poster-resim, yatarak uzanarak çalışma, telefon vb etmenlerdir (Baltaş,1997:77-81). Ayrıca yorgunluk, istemeden çalışma, monotonluk, stres, kötü beslenme, uykusuzluk, plansız çalışma ve konunun zor olması da dikkat dağıtan unsurlardandır ( Fender,1998:50-52).

**Dikkati toplama yolları şunlardır :**

Çalışma amacının saptanması, çalışma için karar verme, konuya merak duyma, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, sistemli çalışmayı bilme, çalışmada çeşitlilik sağlama, çalışmada hedef saptanması ve çalışma süresince buna ulaşılmaya çalışılması, çalışılacak konu karışık ve dağınıksa küçük anlamlı parçalara bölerek çalışma, kendine güvenme, çalışma öncesi yeterince dinlenmiş olmak, başkaları ile çalışmayı deneme, çalışmaya başlamadan önce ders dışı uğraşlarla yeterince ilgilenmiş olma, aynı anda iki işle uğraşmama, konunun önemini net olarak belirlemek, sevilmeyen ve zor şeyler için geçerli nedenler bulma, ayrıntılara girerek boğulmama, sadece ana fikri öğrenme, bir kerede en fazla 45 dakika çalışma, yazarak çalışma, çalışmaya başlanmadan sorunları çözme ve çalışmaya oyalanmadan hemen geçilmelidir (Uluğ,1981:54).

**İşleniş:**

Oturum başında grup lideri üyelere geçen oturumla ilgili neler yaşadıklarını sordu. Üyelerin büyük çoğunluğu bir önceki oturumda ele alınan konuyla ilgili öğrendiklerini uygulamaya çalıştıklarını ancak televizyon ve müzik eşliğinde ders çalışma alışkanlığından ilk etapta vazgeçemediklerini dile getirdiler.Grup lideri bu günkü oturumda 'dikkat ve dikkat dağıtıcı unsurlar' konusunda konuşmak istediğini dile getirdi. Üyeler konu hakkında düşüncelerini dile getirirken aralarda da lider bilgi vererek ve son 10 dakikada da uygulama yapılarak oturum sonlandırıldı.

### **Değerlendirme:**

Konu bir önceki oturum konusuyla bağlantılı olduğu için üyelerin çok rahat oturuma katılıp görüşlerini dile getirdikleri ve önceki oturumda edinilen bilgilerle konuyu bağdaştırdıkları görüldü. Ayrıca oturum üyelerinin bir birleriyle iletişimlerinin önceki oturumlara göre çok daha iyi olduğu gözlemlendi.

## **5.Oturum**

### **Konu :Okumak**

**Amaç :**Etkin ve hızlı okuma yöntemlerini ve gereğini kavratarak öğrencilerin anlama becerilerini ve başarılarını arttırmak.

**Hedefler :** Okuma konusunda öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır:

- 1-Etkin ve hızlı okumanın gerekliliğini kavramak,
- 2-Okuma çeşitlerine göre okuma hızını ayarlayabilmek,
- 3-İyi okuma alışkanlığı kazanıp yollarını öğrenmek.

Okuma; yazılı veya basılı bir mesajı belli kurallar çerçevesinde anlamlandırarak sözlü mesaj haline getirmektir. Ders çalışmanın temeli okumadır. Çünkü çalışılacak olan konular yazılı materyallerdir. Bu yüzden “ okuma becerilerine” sahip olmak gerekir (İlgar,1996: 74). Okumanın amacı; belli bir amacı kavramak, önemli detayları bulmak, belli bir soruyu cevaplamak, okuduklarını değerlendirmek, okuduğunu uygulamak ya da eğlenmektir (Fry, 2000:42).Okuma etkinliği geliştirilebilen bir beceridir. Bu becerinin iki temel bileşeni vardır. Bunlar okuma hızı ve anlamadır (Dökmen, 1990:395).

Günümüzde bilginin hızla artması hızlı okumayı gerektirmektedir. Hızlı okumanın sırrı gözlerle daha fazla görmeyi sağlamaktır. Gözler sayfanın merkezinde gezdirilerek sözcük bloklarını görmek gerekir. Göz fazla gezdirilmeden daha fazla sabitleştirilerek, dönüşler yapmadan temel düşüncelere yoğunlaşarak okunmalıdır (Rosey, 1988:59).

Anlamalı okuma, zihnin sürekli ve aktif olarak bu sürece katılımını gerektirir (Türkoğlu ve ark.1996:65). Okurken, dudak kıpırdatmak, başı sağa-sola oynatmak, okuma esansında

başka şey düşünmek, okunan metni parmakla izlemek, parlak ışık altında okumak, yüksek sesle okumak, okunan materyale uymayan okuma tekniği uygulamak, yetersiz kelime dağarcığına sahip olmama gibi nedenler okuma hızını ve anlamayı azaltan unsurlardır (Fry, 2000:35).

**Anlayarak okumanın ölçütleri şunlardır:**

1-Kısa zamanda ve az çabayla olması,

2-Hafızada tutulan bilginin unutulmaya karşı dirençli olması ve

3-Hatırlama zamanı geldiğinde hafızadaki içeriğe rahat erişilmesidir (Özarpınar, 1998:76).

Okuma sesli, gözle sessiz ve içten sesli olmak üzere üçe ayrılır.

**1-Sesli Okuma :** Yüksek sesle, ağız ve dil hareketleriyle okumadır.

**2-İçten Sesli Okuma :** Okuyucunun sessizce dilini, dudaklarını ve gırtlaklarını hareket ettirir okuma şeklidir.

**3-Gözle Sessiz Okuma :** Okuyucu ağızını ve dilini hareket ettirmeden sadece gözlerini hareket ettirerek okur (Dökmen,1990:398).

Bilinçli olarak sesli okumanın yapılması gereken durumlar şunlardır: gürültülü ortamlarda çalışma, şiir gibi bir metin ezberleme ve konuşma provası yapma (Townsend,1997:29).

**Sessiz okuma dörde ayrılır :**

**1- Göz Atma :** En hızlı okuma yöntemidir. Konu veya sözcüğün vb. bir şeyin metin içinde aranması durumunda yapılır. Ayrıca yazarın konuyu planlayışını, kitabın okunmaya değer olup olmadığını anlamak ve önceden öğrenilenleri anımsamak amacıyla yapılır (Uluğ, 1996:35).

**2-Hızlı Okuma :** Ayrıntıya girmeden ana düşüncüyü çıkarmak, bir soruya yanıt bulmak, bilinen bir konuyu yeni düşüncelerle pekiştirmek ya da belleği tazelemek için yapılır ( Uluğ, 1996:34).

**3-Normal (Düzgünlü) Okuma :**Özellikle ders kitaplarını okumada bu yöntem uygulanır. Normal okuma, göz atma ve hızlı okumaya göre yavaştır. Okumayla birlikte özet çıkarma, not alma, çizelge inceleme vb. işlemler yapılır (Uluğ,1996: 35 ).

**4-Ağır Okuma :** Her sözcüğün üzerinde ayrı ayrı durulur. En yavaş ve tekrarlı olan okuma türüdür. Çok ağır ve yabancı bir konuda uygulanır (Sekman,1998:146).

Okuma hızı, anlama hızına göre ne çok fazla, ne çok yavaş olmalıdır (Tan,1997:25). İyi okuyucu; zor, anlaşılması güç metinler karşısında okuma hızını düşürür, kolay parçalar karşısında ise çok yüksek okuma hızına ulaşır (Dökmen,1990:397).

### **Ders Kitabı Okuma Tekniği**

Verimli okuma konusunda çeşitli öneriler vardır. Bunlardan biri psikolog Robinson'un okuyarak öğrenme konusunda 1960'larda geliştirdiği SQ3R yani Türkçe'si İSOAT (İzle, Sor, Oku, Anlat ve Tekrarla) veya TSOAT (Tara, Sor, Oku, Anlat, Tekrarla) yöntemidir.

#### **Temel adımları;**

**İ- İzle (Göz At-Tara) :** Genel bir fikir edinmek için baştan sona üç-dört dakika süreyle göz gezdirmedir. Ana başlıklar, alt başlıklar, koyu renk veya italik harflerle yazılmış yerler incelenip okunur. Ayrıca basım tarihi, içindekiler, index, kaynakça ve önsöz kısmına bakılarak kitap hakkında veya materyal hakkında beyinde bir çerçeve oluşturulur (Yüksel, 1997: 21).

**S-Sor :** Kitabın veya bölümün içine daimadan önce "niçin okuyorum ?" sorusuna cevap vermektir (Baltaş, 1997:139).

**O-Oku :** Çıkarılan sorulara cevap bulmak amacıyla okunur. Kitap üzerinde işaretlemeler yapılmalı, kağıtlara-kartonlara, cevaplar yazılmalı. Yazılan cevaplar daha sonra tekrarı kolaylaştırır.

**A-Anlat :** Kitap veya defter kapatılarak sadece karton veya kağıda çıkarılan notlara göz atılarak soruların cevapları kendi kendine ve sesli olarak anlatılır (Baltaş, 1997:140).

**T-Tekrarla :** Bu aşamada karton veya kağıda yazılan notlar kaldırılarak bölüm baştan sona tekrarlanır, anlatılır. Hatırlanmakta zorluk çekilen, eksik hatırlanan veya hatırlanmayan bölüm varsa atlanır ve sonra onlara tekrar bakılır (Wren ve Larsen,1954:16).

#### **İşleniş:**

Oturum başında grup lideri bir önceki oturumda işlenen konuyla ilgili neler yaşadıklarını sordu. Grup üyelerinin büyük çoğunluğu bir önceki oturuma kadar yatarak veya

bir yerlere uzanarak çalıştıklarını ve sonra da uyukladıklarını ancak bir önceki oturumdan itibaren masada çalışmayı denediklerini dile getirdiler.

Grup lideri bu günkü oturumda 'okuma' konusunda konuşmak istediğini söyleyerek okuma nedir, nasıl anlamlı okunur, okuma çeşitleri nelerdir? Sorularıyla üyelerin katılımını sağlayarak oturumun amacına ulaşmaya çalıştı. Oturumun son 15 dakikasında ise istekli iki öğrencinin okuma hızları tespit edildi. Son on dakikada da 'Beş Farklı Okuma Hızı' (Ek:6) Adlı doküman öğrencilere dağıtılarak tartışıldı.

### **Değerlendirme:**

Üyelerin gruba katılımlarının çok iyi olduğu özellikle okuma hızını belirleme alıştırmalarında çok istekli oldukları görüldü.

## **6.Oturum**

### **Konu :Dinlemek**

**Amaç :**Öğrencilerin etkin dinleme becerilerini geliştirmek.

**Hedefler:**Dinleme hakkında öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır:

- 1-Dinlemenin önemi ve gerekliliğini bilmek,
- 2-Dinleme türlerini tanımak,
- 3-Etkin dinlemeden yararlanabilmek,
- 4-Etkin dinleme engellerini tanıyıp kontrol altında tutabilmek.

Dinlemek, ders çalışma alışkanlıkları arasında yer almaktadır. Başarılı insanların nitelikleri arasında yer alan iyi bir dinleyici olma özelliği, okulda ulaşılacak başarı için de önemli bir faktördür (Erkan,1996:22). Duymak, yani işitmek, "İş ses dalgalarının kulak zarına çarpması", dinlemek ise, "duyulanları anlamak ve korumak" demektir ( Uluğ,1996: 71).

Okulda öğrenmenin büyük bölümü dinleme yolu ile gerçekleşir. Özellikle öğrenci sayısının kalabalık olduğu, uygulama olanaklarının sınırlı olduğu okullarda, öğrenme daha çok dinlemeye dayalı olmaktadır (Yüksel,1997:17). İnsan iletişiminin yaklaşık %90'ı sözeldir ve bu iletişimin ancak yarısı kısa bir süre sonra hatırlanabilir. Ancak etkili dinleme teknikleri



kullanıldığı zaman bu oran önemli ölçüde arttırılabilir. Etkili dinleme sadece söylenenleri duymak değil; söylenenleri önemli bulmak, kavramak ve değerlendirmek için gerekli çabanın gösterilmesine yönelik aktif bir süreçtir (Türkoğlu ve ark.1996:94).

İyi bir dinleyici, konuşanın sadece sözlerini değil onun mimik ve jestlerini, ses tonunu da beraberce değerlendiren kişidir (Erkan,1996:22). Dersi dikkatle ve özenle dinlemenin diğer yararları;

-İyi dinleyici, dikkatle dinlendiğinden, gerekli bilgiye sahip olur ve uygun kararlar alabilir.

-Ayrılan süre içinde, hem konu hem de konuşmacı hakkında gerekenleri öğrendiğinden, zamandan ekonomi sağlar.

-İletişimi kolaylaştırır,

-Dikkatli dinleme, konuşmacıların daha iyi konuşmasına yardım eder.

-İyi dinleme, anlayış düzeyini yükseltir (Yüksel,1997:16).

Aktif dinlemede de, aktif okumada olduğu gibi, anahtar sorgulamadır. Dinleyici, dinlerken kendine sürekli sorular sormalıdır. Örneğin; “neler söylüyor, ne demek istiyor, daha önce söyledikleriyle nasıl bağdaştırıyor, nereye yöneliyor, ana fikirler ne, önemli destekleyici detaylar ne, bilgiyi ne şekilde, nerede kullanabilirim” vb. (Özarpınar,1988:99).

İyi bir dinleyici olmak için konuşmacıyı iyi duymak, neden dinlediğini ve nasıl dinleyeceğini bilmek gerekir. Etkin bir dinleme sağlamak için konuşmacının nedeninin dinleyicinin nedeniyle çakışması gerekir.

Dinleme etkinliğinde rol oynayan dört boyut vardır:

- 1-Mesajı işitmek,
- 2-İşitmek istenileni ayırt etmek,
- 3-İşitilen mesajın doğru olarak anlamak,
- 4-Mesajı değerlendirmek ve mesaja cevap vermek.

Mesajı işitmenin üç anahtarı; Dikkat etme, önemli olanı ayırt etme ve duygusal mesajları tanımadır (Telman,1998:99-100). İyi bir dinleyici olmak altı basamaktan oluşur. Bu altı basamağın baş harfinden oluşan İFİKAN basamakları şunlardır:

**A) İ- İleriye Bak :** Dersi dinlerken öğretmenin anlatmakta olduğundan kalkarak, daha sonra söyleyeceğini tahmin etmeye çalışmadır. O gün dinlenilecek konuya göz gezdirme ve sorulacak soruları hazırlama ileriye bakma yöntemleridir. İleriye bakmanın dört yararı vardır:

- a- Uyanıklığı sağlar,
- b- Dikkat kopmalarını önler,
- c- Aktif katılımı sağlar,
- d- Motivasyonu artırır.

**B) F- Fikirler :** Konuşanı dinlerken önemli fikirlere dikkat etme, iyi dinlemedir. Fikirler, örneklerle, açıklamalarla desteklenir ve sık sık tekrarlanır. Şu sorularla anahtar fikirler bulunabilir :

- Burada temel fikir ne ?
- Yeni bir fikir mi ?
- Öğretmenin bu örneği vermesinin sebebi ne ?
- Anlatılan neyi ortaya koyuyor ? gibi (Baltaş,1997:120-121).

**C) İ- İşaretler :** Etkin dinlemede konuşanın verdiği sözel ve sözel olmaya ipuçlarına yani işaretlere dikkat edilmeli. Konuşmacı, konunun önemli bir noktasını anlatırken, belirli kelimeler kullanarak veya ses tonunda değişimler yaratarak ip ucu verir (Baltaş,1997:121).

**D) K- Katıl :** Dinlerken pasif kalmamak, araştırmacı bir mantıkla dinlemek önemlidir. Dinlerken katılmak, söylenenlerin yorumunu yapmak ve değerlendirmek gibi işlevleri kapsar. Katılmak için derse zamanında gelinmeli, konuşanı iyi duyup görebilecek yerde oturulmalı, söylenenlere sadece not tutarak değil yüz ifadesi ve mimikleriyle de katılmaktır (Sekman,1999:168).

**E) A- Araştır :** Anlatana konuyla ilgili sorular sorma, kendi fikrini öğretmeniyle veya dersten sonra arkadaşlarıyla paylaşma, soruların cevaplarından veya aktarılan bilgilerden tatmin olunmayıp yeni sorular oluşturma ve başka kaynaklardan inceleme araştırma yollarıdır.

**F) N- Not Tutma :** Not tutma; uyanıklığı, aktif katılımı, motivasyonu ve sonuçların geri bildirilmesini sağlar. Notlar bir deftere düzenli olarak yazılmalıdır. Anlatılanların önemli yerleri not tutulmalıdır (Baltaş,1997:122-123). Dinleyicinin, konuşanın kullandığı sözcüklerden çok, öne sürdüğü fikir ve düşünceleri izlemesi dinlemenin kalitesini yükseltir (Bilen, 1996 :16).

**İşleniş:**

Oturum başında grup lideri geçen oturumla ilgili neler yaşadıklarını sordu. Grup üyelerinden ikisi dışında hepsi süre tutarak okuma hızlarını ölçtüklerini dile getirdi. Grup lideri bu günkü oturumda 'dinleme' konusunda konuşmak istediğini söyledi. Üyelere dinleme nedir, nasıl dinlemeli, etkin dinleme nasıl yapılır? soruları yöneltilip fikirleri alındı. Aralarda lider bilgi verip üyelerin o anki dinleme pozisyonları hakkında konuşuldu. Oturumun son 10 dakikasında 'Kötü Dinleme Alışkanlığı ve Çözümleri' adlı not ( Ek:7) tüm üyelere dağıtılarak notlar üzerinde tartışıldı.

**Değerlendirme:**

Grup üyelerinin oturum başında biraz Jurgun oldukları, fikirleri sorulduğunda konuşmayı bir birlerinden bekledikleri gözlemlendi. Ancak zaman ilerledikçe ve oturum esnasındaki dinleme durumları ile pozisyonları lider tarafından ele alınıp yorumlanınca ilgilerini daha çok topladıkları ve gruba daha iyi katıldıkları gözlemlendi.

**7.Oturum****Konu :Not Tutma**

**Amaç:**Öğrencilerin basit, kısa ve özlü notlar çıkarma ve koruma yollarını kavramalarını sağlamak.

**Hedefler:**Not çıkarma hakkında öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır:

- 1- Not tutmanın önemi ve gerekliliğini öğrenmek,
- 2- Not tutma çeşitlerini tanımak,
- 3- Not tutmanın genel ilkelerinden yararlanabilmek,
- 4- Tutulan notları saklama yollarını bilmek.

Not alma, bir konuyla ilgili okunan, dinlenen, gözlenen bilgilerin ana noktalarıyla özetlenerek, ileride kullanılmak amacıyla yazılması işlemidir. Not alma becerisi, öğrencinin etkin bir biçimde anlatılan konu üzerinde düşünmesine, özümlediği bilgileri uygun bir formda kâğıda aktarmasına yardımcı olur. Dolayısıyla not almada amaç, öğrencinin konuyu anladıktan sonra onu özümseyip kendi sözcükleriyle ve en kolay anlayabileceği bir biçimde

daha sonra yararlanmak üzere yazı ve simgeler yoluyla aktarmasıdır: (Türkoğlu ve ark.1996:111).

Not alma, 'doğrudan aktarma' ve 'dolaylı aktarma' biçiminde gerçekleştirilir:

**1-Doğrudan Aktarma:**Not alınan kaynağın anlatım ve yazım biçimine bağlı kalınarak yapılır. Aktarılan kaynak yazılı ise, yayının adı, yazarı, yayının yeri, sayfa sayısı, vb. bilgilerin; kaynak sözlü ise; kimin, ne zaman, nerede söylediğinin not kağıdına kaydedilmesi kaynağın daha sonra unutulmaması açısından gereklidir.

**2-Dolaylı Aktarma:** Kaynaktan açıklanan bilgi ve düşüncelerin kendisine bağlı kalınarak not alan kimsenin kendi anlatım ve yazım biçimiyle yaptığı aktarma türü olup bir tür özetlemedir (Uluğ,1997:58).

Not almada amaç; öğrencinin konuyu özümsemesi, öğrendiklerini kendi sözcükleriyle en kolay anlayabileceği şekilde, özlü birikimler elde etmesidir (Erkan,1996: 24).

Not alırken uyulması gereken bazı kurallar vardır. Not alırken belirli bir amaç ve plâna göre hareket edilmelidir. Böylece ana fikir ile ikincil fikirler arasında kolayca ayırım yapılabilir. İkinci kural; alınan notların mümkün olduğu kadar kısa olmasına özen gösterilmesidir. Ancak temel düşünce ve görüşlerin yitirilmemesine dikkat edilmelidir. Üçüncü kural ise; not alırken öğrencinin kendi sözcük ve deneyimlerine öncelik tanınmasıdır (Oğuzkan,1983:31).

Amaçlı not alma alışkanlığı kazanmış bir öğrenci, gördüğü, okuduğu, ya da dinlediği şeyleri geniş bir çerçevede değerlendirme ve eleştirme yeteneği de kazanır (Uluğ, 1997:57). Dinleme ve okuma yoluyla öğrenmenin büyük bir kısmı tekrarlanmazsa bir süre sonra unutulur. Not alma ve alınan notlardan tekrar yapma bu oranı azaltır. Not almanın en önemli yararı öğrenciye kendi anladığı biçimde öğrendiklerini kaydetme ve saklama imkânı vermesidir (Türkoğlu ve ark.1996:111).

İyi bir dinleyici olmanın temel kuralı, iyi not tutmak ve iyi not tutmanın yolu da iyi bir dinleyici olmaktır (Baltaş,1997:42). Bir şeyi duyduktan hemen sonra yazmak anlamayı ve malzemeyi akılda tutmayı kolaylaştırır. Öğrenme konusunda yapılan bir araştırma, ortalama bir öğrencinin okuduğunun ancak % 20'sini hatırlayabildiğini ortaya koymuştur. Eğer

malzeme önce okunur, sonra da dinlenirse hatırlama düzeyi %40'a çıkmaktadır. Okuduktan sonra dinlenen malzeme, aynı zamanda yazıldığında hatırlama oranı % 60'a çıkmaktadır.

Not alırken dikkati dağıtmadan etkin bir dinleme ile önce konuşulanlar anlaşılmalı, çağrışımlar yapılmalı ve sonra da hükümler verilerek sorular sorulmalı ve hepsinden sonra da öğrencinin kafasında soru işaretlerine yer kalmadan bir düşünce bütünlüğüne varılarak yazılmalıdır ( Erkan,1996:25).

Derste alınan notlar, dersin önemli bölümlerinin belirlenmesinde öğrenciye yardımcı olur. Kitapta daha uzun sürede öğrenilecek bir konuyu öğretmen daha kısa sürede ve daha anlaşılır bir biçimde anlattığından derste alınan notlar zaman ve emek açısından kârlıdır.

Not alma kaynağa göre üç türdür: dinlenenlerden not alma, okunanlardan not alma ve gözlenenlerden not alma, (Uluğ,1996:58 ). İyi not alma, konuyla ilgili ön bilgi gerektirir. Öğrenci derse hazırlıklı olmalı ve zamarında gelmeli, öğretmeni duyabileceği ve görebileceği bir yere oturmalı, ders süresince dikkatini dağıtacak arkadaşlardan uzak oturmalı ve not tutmak için kağıdı, defteri ve kalemi olmalıdır (Yeşilyaprak,1998:45- 46).

Derste not alırken öğretmenin kullandığı ip uçlarına dikkat edilmeli ve not edilmelidir. Not tutmada önemli olan söylenen veya okunulan şeyde önemli yerleri bulup not almaktır. Alınan notlar kısa ve anlaşılır olmalıdır. Eğer notlar düzenli olarak alınmışsa bunların sonradan temize çekilmesi sadece zaman kaybına yol açar. Not alırken önemli yerlere işaret koymak, renkli kalem kullanmak ve zamandan tasarruf etmek için kelimelerde kısaltmalar yararlıdır.

Derste kaçırılan noktaları eklemek için not kâğıdında boşluklar bırakılmalıdır. Dersten sonra ders kitabı ya da arkadaşların notları kontrol edilerek boşluklar doldurulmalı ve notların düzenlenmesi dersten kısa bir süre sonra yapılmalıdır (Yeşilyaprak,1998:49-50).

**İşleniş:**

Grup lideri üyelere geçen oturumla ilgili neler yaşadıklarını soru. Üyelerin bir kaç dinleme konusunda öğrendiklerini sınıfta uygulamaya başladıklarını ve bunun öğretmenlerin dikkatini çektiğini dile getirdiler.

Grup lideri bu oturumda 'not alma 'hakkında konuşmak istediğini ve kendilerinin ne düşündüklerini sordu. Üyelerin bu konudaki düşünceleri alınarak, aralarda da liderin bilgi vermesiyle ve üyelerin kendi yaşantılarından örnekler getirmesiyle oturum amacına ulaşılmaya çalışıldı.

Oturumun son 15 dakikasında üyelere 'Yaygın Not Alma Sorunları ve Çözümleri' (Ek:8) ve 'Sinyal Sözcükler' (Ek:9) notları dağıtılarak konu tartışıldı. Yaşanılanlardan örnekler verilerek oturum sonlandırıldı.

**Değerlendirme:**

Üyelerin oturuma katılımlarının bir iki kişi dışında iyi olduğu ancak not alma konusunda bilgilerinin az ve yanlış olduğu, bazılarının da not almanın yararına inanmadıkları görüldü. Not almanın gereğine inanmayan üyelerin de oturumu sonunda yapılan tartışmaya katıldıkları ve öğrendikleri bilgileri önceki bilgileriyle karşılaştırdıkları görüldü.

**8.Oturum****Konu : Tekrar Etme ve Hatırlama**

**Amaç:**Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayarak, gerektiğinde bunları yeniden kullanabilme olanaklarının öğrencilerde geliştirilmesi.

**Hedefler** :Öğrendiklerini hatırlamada öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır:

- 1-Tekrar etmenin öğrenme üzerindeki rolünü ve önemini kavramak,
- 2-Tekrar etme ve hatırlama yöntemlerini kavramak,
- 3- Tekrar etme ve hatırlama yöntemlerinden yararlanmak.

Etkili ve verimli ders çalışma alışkanlığının önemli bir bölümünü tekrar oluşturur. Çünkü ders çalışırken belirli zamanlarda yapılan tekrarlar daha önceden öğrenilmiş olan

konuların hafızada canlanmasını ve güncelliğini yitirmemesini sağlar. Düzenli ve amaçlı yapılan tekrarlamalar öğrenmenin kalıcılığını artırır. Bu yol öğrencinin çok karmaşık bilgileri kalıcı olarak öğrenmesini ve hatırlamasını kolaylaştırır. Öğrencinin konuyu sesli ya da sessiz olarak okuması, ardından anlatması, önemli yerlerinin altına çizmesi veya başka bir yere not alması ve bu notların sonradan gözden geçirilmesi tekrar yöntemi içinde yer alır.

Hatırlama, zihinde yer alan bilginin unutulmayarak gerektiği anda kullanılabilmesidir (Erkan,1996:31). Hatırlanan miktarın hemen düşmeye başlayacağı noktada düzenli tekrardan oluşan bir program uygulanmalıdır. Örneğin ilk tekrar 20-40 dakikalık bir öğrenme seansının sonunda yapılmalı ve on dakika sürmelidir. Bu tekrar hatırlanan miktarın bir gün daha aynı düzeyde kalmasını sağlar. İki-dört dakika sürecek ikinci tekrar yaklaşık 24 saat sonra yapılmalıdır. Bundan sonra bilgi hafızada bir hafta kadar saklanır ve iki dakikalık üçüncü tekrarın yapılması gerekir. Dördüncü tekrar bir ay sonra iki-dört dakikalık bir süreçle yapıldığında bilgiler uzun süreli hafızada son derece kuvvetli bir biçimde yerleştirilmiş olur (Baltaş,1997:109).

Öğrenme sırasında not tutulmuşsa ilk tekrar notların gözden geçirilerek tamamlanması şeklinde yapılabilir. Daha sonraki tekrarlarda ise bir kağıda hiçbir yere bakılmaksızın hatırlananların hepsi yazılmalı ve bunlar asıl notlarla karşılaştırılarak eksiklikler tamamlanmalıdır (Baltaş,1997:110-111). Genel olarak kısa süreli tekrarların uzun süreli tekrarlardan daha etkili olduğu görülmektedir. İki saatlik bir çalışma oturumu ele alınırsa her defasında 10'ar ve 20'şer dakika yapılan tekrarın 30-40 dakikalık veya bir-iki saatlik tekrardan daha etkili olduğu söylenebilir (Kazancı, 1989:41-45).

Unutma öğrenmeyle birlikte başlar ve en çabuk unutmada öğrenmeyle birlikte olur. Araştırmalara göre öğrenilenlerin yarısı 24 saat içinde dörtte üçü de 48 saat içinde unutulmaktadır. Daha sonra unutma hızı yavaşlamaktadır (Erkan,1996:32). Unutmanın en fazla olduğu bir-iki hafta içinde bilgiler yeniden tekrarlanırsa unutulmanın önüne geçilir. Öğrenilen bilgi anlamlıysa belli aralıklarla yapılan tekrar hatırlamayı %100'e çıkarır (Laird ve Laird,1989:116-120). Öğrencilerin öğrendiklerini hatırlamaları için kullanılan bazı yöntemler vardır. Bunlar; öğrencilerin öğrendiklerini başkalarına anlatmaları, öğrendiği konu hakkında kendi kendine soru sorması, konuya ilişkin çeşitli problemler düşünerek bunlara çözüm

yolları araması ve başkaları ile konu hakkında tartışması şeklinde olabilir (Atılğan,1998:34). Kişiden kişiye değişiklik göstermeyen ve hatırlamayı kolaylaştıran yöntemler şunlardır :

**1-Öğrenilenlerin Tekrarlanması :** Uzun bir süre içinde yapılan tek bir tekrar yerine bir birkaç güne dağılan kısa süreli tekrarlar kalıcı öğrenme için daha verimlidir (Uluğ, 1996:80). Öğrenilen bir bilginin unutulmasında en az etkisi olan şey uykudur. Bu nedenle gece yatmadan önce yapılacak kısa bir tekrarın öğrenilmiş malzemenin hafızada yerleştirilmesi için mükemmel bir imkan sunmaktadır (Laird ve Laird, 1989:127 ).

**2-Belleğin Tanıma Özelliği :** Her insanın öğrenmede güçlü ya da güçsüz olduğu bir yanı vardır. Somut olan şeylerin daha kolay öğrenilebileceğinden hareketle, uygulayarak, deneyerek, çizerek veya çözümlenerek öğrenilen bilgilerin hatırlanması daha kolaydır (Erkan, 1996:33 ).

**3-Kavramları Bağıntılıyarak Öğrenme :** Mantık ve mantık içinde olan kavramlar çok kolay öğrenilir ve anımsanırlar. Bu zihnin doğal bir özelliğidir. Zihin karışık olan her şeyi basite indirgeme, yani yalınlaştırma eğilimindedir. Çünkü karışıklığı anlayacak biçimde yapılanmamıştır.

**Alıştırma :** “VAAEZNNRIİŞKB” şeklindeki harf dizisi tahtaya yazılır. 20 saniye sonra harfler tahtadan silinerek istekli birkaç öğrenciye söylettirilir.

**4-Bütün – Parça – Bütün Tekniği İle Öğrenme :** Bu tür öğrenmede önce konunun bütünü anlaşılmalı çalışılmalı sonra parçaları tek tek ele alınmalı sonra da bütün tekrar çalışılmalıdır. Eksik noktalar fark edilip, bunlar kapatılmalıdır (Erkan,1997:34).

**5-Kart Sisteminden Yararlanmak :**Hazırlanan kartların ön yüzüne öğrenilecek olan kavramın kendisi, arka yüzüne de kavramın anlamı yazılır.Belli aralıklarla tekrarlama yapılarak kavramın zihinde kalıcılığı artırılır (Uluğ,1996:85 ).

#### **Aşamalı Bellek Geliştirme Yöntemi :**

**Aşama 1- Gözden Geçirin :** Öğrenilmek istenilen malzeme gözden geçirilerek nasıl düzenlendiğini anlaşılmalı konunun ana hatları düzenlenerek kendi kelimeleri ile kısaca yazılmalı.

**Aşama 2- Soru Hazırlayın :** Örgütlenen her konu bölümüyle ilgili anlamlı ve öğretmenin sorma ihtimali yüksek olan sorular hazırlanmalı.

**Aşama 3- Okuyun :** Hazırladığınız sorulara cevap ararcasına elinizdeki metni okuyun.



**Aşama 4- İlişkiler Kurun :** Sorular cevaplanırken bölümler arasında ne gibi bir ilişki olduğu, yazarın kafasındaki plân anlaşılmalı çalışılmalı.

**Aşama 5- Tekrar Edin :** Her bölüm bitirildikten sonra birkaç kez tekrar edilmeli ve o bölümde hatırlamakta zorluk çekilen kavramlar tespit edilip üzerinde durulmalı.

**Aşama 6- Yeniden Gözden Geçirin :** Konunun tümünü yeniden gözden geçirin ve yukarıdaki her adımı tam anlayıp anlayamadığınızı saptamaya çalışın (Cüceloğlu,1998:192 ).

### **İşleniş:**

Grup lideri bir önceki oturum konusuyla ilgili üyelerin yaşadıklarını paylaştıktan sonra bugünkü oturumda 'tekrar etme ve unutma' konusunda konuşmak istediğini söyledi. Bu konuda siz ne düşünüyorsunuz denildiğinde üyelerin büyük çoğunluğu düşüncesini dile getirdi. Grup lideri de aralarda bilgi vererek ve üyelerin tekrar etme konusunda yaptıkları ile olması gerekenleri karşılaştırmalarına çalışarak oturum sonlandırıldı.

### **Değerlendirme:**

Üyelerin genel olarak oturuma katılımlarının iyi olduğu ve düşüncelerini söylerlerken samimi oldukları gözlemlendi. Ayrıca büyük çoğunluğun öğrendikleri bilgileri yaptıkları davranışlarla karşılaştırdıkları görüldü.

## **9.Oturum**

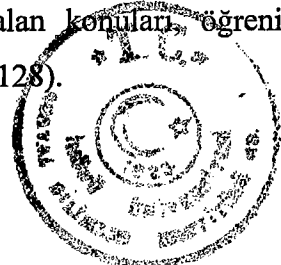
### **Konu :Sınavlara Hazırlanma**

**Amaç:**Öğrencilere sınava hazırlanma ve öğrendiklerini en iyi şekilde aktarabilme yeteneklerini geliştirme yollarını kavratmak.

**Hedefler:**Sınav ve sınava hazırlanma konusunda, öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulan hedefler şunlardır:

- 1-Sınav psikolojik ve fizyolojik olarak hazırlanma yollarını bilmek,
- 2-Sınav anında yapılması gerekenleri bilmek,
- 3-Sınav türüne göre hazırlanma yollarını bilmek.

Sınav, öğrencinin belli bir konudaki başarısını saptamak amacıyla yapılan bir ölçme-değerlendirme aracıdır. Sınav, öğrencinin ders programında yer alan konuları öğrenip öğrenmediğini anlamak amacıyla yapılan bir işlemdir (Uluğ,1996:127-128).



Sınava hazırlanmaya ilişkin stratejiler; sınav kapsamına giren konu özetlerinin çıkarılmasını, özetlerin tekrarlanmasını, önceki sınav sorularının yanıtlanmasını, sınava hazır olunmasını, sınav denemeleri yapılmasını, az bilinen konular üzerinde çok çalışılmasını ve sınav hazırlığına yön veren ön bilgilere sahip olunmasını kapsar (Özer,1993:11). Sınavda başarılı olmak için ilk şart tekrardır. İlk tekrarın diğer tekrarlardan uzun süreceği unutulmamalıdır. Tekrarın ders çalışılan yerde yapılması öğrenmeyi daha etkili kılar. Son tekrarın sınavdan bir gün önce yapılması uygundur. Tekrarlamaya sınavdan altı hafta önce başlanmalı bunun için:Her ders konularına ayrılmalı ve listelenmeli, tekrarı olan her konunun yanına çarpı işareti konulmalı, 20-40 dakika çalışıldıktan sonra kişi kendini sınamalı ve on dakika dinlenmeli, sınavdan önceki akşam hafif bir tekrar yapılmalı, zor derslere daha çok zaman ayrılmalıdır (Baltaş,1997:146-147).

Sınavda başarılı olma yollarından biri de, sınava hazırlanırken önceki sınav sorularının incelenmesidir. Bu öğrenciye çıkarsama yapma olanağı verir ve genel bir düşünce kazandırır (Uluğ,1996:134).

Bölüm sonundaki soruları cevaplamak da sınav hazırlığı için gereklidir. Ancak kişinin kendi kendine soru hazırlaması daha etkilidir (Türkoğlu ve ark.1996:221). Sınavlara hazırlanırken yapılması gerekenlerden biri de üzerinde durulması gereken konuları saptamadır. Üzerinde durulması gereken konuları saptarken derste öğretmenin üzerinde çok durduğu konulara ağırlık vermek yararlı olacaktır (Uluğ,1996:134).

Öğrencinin sınavdaymış gibi kendi kendine sınav denemeleri yapması, sınav koşullarına hazırlanmayı sağlar (Rowntree,2000:319). Yapılacak sınav hakkında ön bilgi sahibi olmak; yapılan sınavın niteliğini, türünü, tarihini, sorumlu olunan konuları, sınav için verilen süreyi, sorulacak soru sayısını ve öğretmenin sınav anlayışını bilmek sınava en iyi biçimde hazırlanmaya yardımcı olacaktır (Uluğ, 1996:136).

Sınava hazırlanmanın etkili yollarından biri de; grup çalışması yapmaktır. Grup çalışmasında plânlı olunması, gruptaki öğrenci sayısının dörtten fazla olmaması, üyelerin çalışmanın önemine inanan ve bunu benimseyen kişilerden oluşması ve konuların öğrencilerce paylaşılması gerekir (Türkoğlu ve ark.1996:222-224).

Sınav hakkında bilinmesi gereken noktalardan biri de uyku ve beslenmeye dikkat etmektir. Özellikle sınavdan bir gün önce beslenmeye dikkat edilmeli ve yeterince uyunmalıdır (Rowntree, 2000:321).

### **Sınavda Yapılacaklar:**

Sınav sabahı her sabah uyanılan saatten biraz daha önce kalkılmalı ve iyi bir kahvaltı edilmelidir (Baltaş,1997:55). Yapılacak sınavın niteliğine göre sınavda kullanılacak materyaller unutulmamalıdır. Öğrencinin sınavda yapacağı ilk iş kimlik bilgilerini yazmaktır. Kimlik bilgilerini yazma işi sonraya kesinlikle bırakılmamalıdır, kimlik bilgileri yazılıysa kontrol edilmelidir (Uluğ, 1996:137).

Yazılı sınavda sorular yazıldıktan sonra bütün sorular baştan sona dikkatle okunmalıdır. Sınav sorusu okunduktan sonra, her sorunun yanıtına ilişkin o anda anımsanmış ya da düşünülmüş olan anahtar sözcükler çok kısa halde soruların ker arındaki boşluklara veya izin varsa bir teksir kağıdına not alınmalıdır (Uluğ, 1996:138).

Sınav sonuçlarını belirleyen en kritik noktalardan biri yönergeleri okumak, anlamak ve bir kere daha okumaktır. Her soruyu iki kez okunup ne istediğine karar verilmeli. Soruda ne istenildiğini gösteren ifade ve yüklemelerin altı çizilmeli (Baltaş, 1997:58).

Yanıtlama öncesi okumada soruların nitelikleri anlaşıldıktan sonra, her sorunun yanıtı ve son okuma için ne kadar zaman ayrılacağı hemen o anda belirlenmelidir (Uluğ,1996:139). Sınav sorularının yanıtlanmasında temel ilke; en iyi bilinen sorudan başlayarak yanıtlamaktır. Ancak soruların puan değeri arasında fark varsa, puan değeri en yüksek olan sorudan başlanmalıdır (Uluğ,1996:139).

Klasik, kompozisyon tipli sınavlarda sorunun ne istediği anlaşılmalı,cevap kafada planlanıp yer alması gereken terim ya da kanıtlar netleştirilmelidir. Cevaplar kısa, okunaklı, anlaşılır ve kendi içinde tutarlı olmalıdır. Cevap kağıdı iyi kullanılmalı ve sayfa düzenine dikkat edilmelidir (Tan,1996:35-38).

Sınavda sorular yanıtlandıktan sonra yapılacak işlem, cevap kağıdını son kez okunması ve yanıtların doğruluğunun araştırılmasıdır. Cevaplar kontrol edilirken yazım,

kelime, imla ve işlem hatası yapıp yapılmadığına bakılmamalıdır. Yanlışlığından emin olunmayan cevap değiştirilmemelidir (Uluğ,1996:143-144).

### **İşleniş:**

Oturumun başında grup lideri geçen oturum konusuyla ilgili neler yaşadıklarını sorarak yaşantılarını paylaştı ve bugün 'sınav' konusunda konuşmak istediğini söyledi. Grup üyelerinin sınav nedir, niçin yapılır, nasıl başarılı olunur? Sorularla ilgili düşünceleri alındıktan sonra lider de aralarda bilgi verecek ve üyelerin grupta öğrendikleri ile daha önce yaptıkları davranışları karşılaştırmaları sağlanarak oturum sonlandırıldı.

### **Değerlendirme:**

Grup üyelerinin oturuma katılımlarının çok iyi olduğu, kendi yaşantılarından örnekler verdikleri ve konuşmak için çok istekli oldukları görüldü. Özellikle kendilerinin yaptıkları sınav uygulamaları konusunda üyelerin hepsinin tam katılım gösterdiği gözlemlendi.

Üyelerin oturum boyunca kendi bilgileriyle oturumda edindikleri bilgileri karşılaştırdıkları görüldü.

## **10. Oturum**

### **Konu : Basılı Kaynaklar ve Kütüphaneden Yararlanmak**

**Amaç :**Öğrencilerin yazılı kaynaklardan ve kütüphaneden en iyi şekilde yararlanma yeteneklerini geliştirmek.

**Hedefler :**Yazılı kaynaklardan ve kütüphaneden yararlanmada öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişimleri arzulanan hedefler şunlardır:

- 1 - Yazılı kaynaklardan ve kütüphaneden yararlanmanın önemini bilmek,
- 2 - Kütüphaneden yararlanma yollarını öğrenmek,
- 3 – Yararlanılacak yazılı kaynakların özelliklerini bilmek,
- 4 – Kaynaklardaki ve kütüphanelerdeki yol göstericilerden yararlanabilmek,

Basılı araçlardan en kısa yoldan yararlanmak demek, çeşitli kaynaklar içinden ilgili olanı arayıp bulmak ve zamanın daha iyi kullanılması demektir (Uluğ,1981:116). Basılı

araçlardan yararlanırken bu konuyla ilgili, bilgi ve alışkanlıklara sahip olmak gerekir. Bunun için de yol göstericilerden yararlanmak gerekir. Bunlar:

**1-Dış Yol Göstericiler :** Dış yol göstericiler yapıtın okunmaya değer olup olmadığı konusunda okuyucuya gerekli bir düşünce kazandırır. Kitabın adı, yazarı, baskı sayısı, görünümü, yayım yılı, sayfa sayısı vb. gibi öğeler yapıta ilişkin dış yol göstericileridir.

**Kitabın adı;** öğrencinin çalışma konusu ya da ilgi alanı ile yapıtın içeriği arasında bağ kurmasını sağlar.

**Kitabın yazarı;** onun bu konuda tanınmış birisi olup olmadığı, anlatım dili, olaylara bakış açısı vb. konularda okuyucunun bir düşünceye ulaşmasına yardımcı olur.

**Kitabın baskı sayısı** ise yapıtın çok satan bir kitap olup olmadığı konusunda okuyucuya bir düşünce kazandırır.

**Kitabın görünümü,** kitabın basımında gösterilen titizliği yazıların kolaylıkla okunup okunmadığı hakkında bilgi verir.

**Ayrıca yayım yılı,** kitapta yer alan bilgilerin yeniliği ve güncelliği hakkında bilgi verirken; sayfa sayısı da konunun geniş veya dar alınıp alınmadığını hakkında bilgi verir.

**2-İç Yol Göstericiler :** Başlıca iç yol göstericiler, önsöz, içindekiler, çizelge, şekiller listesi, kısaltma, simgeler listesi, sözlük, kaynakça ve dizindir.

**Önsöz;** Kitabın ön bölümünde bulunur. Kitabın hazırlanışı, konuların kitap içerisinde dizilişi, kitabın hazırlanmasında izlenen yöntem, kitabın amacı vb. noktalara ilişkin görüş ve düşünceler önsöz içinde yer alır.

**İçindekiler sayfası;** Bir konu ya da konuya ilişkin ayrıntının arandığı anda kolayca hangi sayfada bulunabileceğini göstermek amacıyla hazırlanır.

**Sözlük;** Kitabın sonunda yer alır. Kitabın içinde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları alfabetik sırayla verilir.

**Kaynakça;** Yapıtın son bölümünde olup yararlanılan kitapların neler olduğunu ve o konuda yapılmış diğer eserlerin neler olduğunu gösterir (Uluğ ,1981:120).

### **Basılı Öğrenme Araçları:**

Basılı öğrenme araçları çok çeşitlidir. Ders çalışmada öğrenciye destek olacak en önemli araç ders kitabıdır (Erkan,1986:35).

**1-Ders Kitapları:**Belli konularda öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmak amacıyla hazırlanırlar. Her konunun giriş paragrafında genellikle konunun amacı, sonuç paragrafında ise genellikle özet olarak konunun ana düşünceleri ile buna eşlik

eden yan düşünceler açıklanır. Bazı kitaplarda da ana düşünce italik ya da kalın harflerle basılarak verilmiştir.

**2-Sözlükler:** Türkçe'de kullanılan çeşitli sözcüklerin anlamlarını vermek üzere hazırlanmışlardır. Sözlükte bütün sözcüklerin, oluştukları harflere göre abece olarak sıralandıkları unutulmamalıdır. Sayfa kenarında üstte verilen sözcükler, o sayfadaki birinci ve sonuncu sözcüklerdir.

**3-Ansiklopedi:** Çeşitli alanlarla ilgili olarak hazırlanırlar. Çoğunlukla birden fazla ciltten meydana gelirler. İçerdikleri konular hakkında genellikle özlü, kısa ve genel bir bilgi verirler. İçerdikleri konular sözlükte olduğu gibi abece sırasına göre dizilmişlerdir.

**4-Yardımcı Ders Kitapları:** Genel özellikleri ders kitaplarına benzer. Ana ders kitaplarından ayrı olarak, öğrenilenleri genişletmek ve pekiştirmek üzere kullanılırlar.

**5-Yazım Kılavuzu:** Türkçe'de kullanılan sözcüklerin nasıl yazılmaları gerektiğini göstermek için, sescil yazım ilkelerine göre hazırlanmışlardır. Yazım kılavuzunda ayrıca şu öğelere yer verilmiştir: Türk abecesi, Türkçe'nin sesleri, Türkçe'deki ses uyumları, çok sözcüklü öğelerin yazımı, noktalama imlerinin kullanılışı, harflerin kullanılışı. Sözcükler abece olarak sıralanmışlardır. Yararlanılmaları sözlükte olduğu gibidir.

**6-Dergi:** Değişik alanlarla ilgili olarak basılırlar. Çoğunlukla yüz sayfadan daha küçüktürler. Haftanın ya da ayın belirli günlerinde periyodik olarak basılırlar. Alanla ilgili olan haber ve yorumlar verilir. Ayrıca broşür, gazete, afiş ve bildiri de önemli yazılı kaynaklardır.

Kütüphaneden yararlanmak için, kitapların gruplandırılma ve dizilme sisteminin bilinmesi lazım. Kütüphanenin katalog sistemi yazar adlarına, kitap adlarına ve konularına göre olmak üzere üç şekilde verilmiştir. Belli bir eser, yazar adı / veya kitap adına göre kataloglardan numarası alınarak raftaki yeri bulunur. Kütüphanede sözlükler, atlaslar, ansiklopediler, tezler, yayın katalogları gibi kaynak kitaplar dışarıya verilmez. Kütüphanelerde bir de süreli yayınlar vardır. Bunlar belli bilim dallarına ait meslek dergileridir (Tan,1996:42 ).

**Alıştırma 1:**Grup üyeleri üç gruba ayrılır ve her gruba bir sözlük verilerek tahtada yazılı beş kelimenin anlamını en kısa süre içinde bulmaları, anlamlarını yazmaları istenir.

**Alıştırma 2:**Üç gruba ayrılan grup üyelerine ansiklopedi dağıtılır ve her gruba ayrı bir konu verilerek bulmaları istenir.

**Ev Ödevi:**Grup lider tarafından oluşturulan grupların kütüphaneye giderek verilen yazarların eserlerinin adlarını bulmaları ve yaşadıklarını bir sonraki oturumda paylaşmaları istendi.

### **İşleniş:**

Grup lideri bir önceki oturumdan bu yana neler yaşadıklarını sorarak oturuma başladı. Üyelerin büyük çoğunluğu sınavlar olduğundan grupta ele alınan ‘Sınavlara Hazırlık ve Başarılı Olma’ yöntemleriyle hazırlandıklarını ancak süre az olduğundan tam anlamıyla uygulayamadıklarını dile getirdiler. Grup lideri bu oturumda ‘Basılı Kaynaklar ve Kütüphaneden’ yararlanma yolları konusunda konuşmak istediğini söyleyerek siz ne düşünüyorsunuz diye üyelere sordu.

Grup lideri üyelerin fikirlerinden sonra bilgi vererek ve oturumun son 15 dakikasında da uygulamalar yapılarak oturum sonlandırıldı.

### **Değerlendirme:**

Oturum başında üyelerin daha çok sınavlar hakkında bir birleriyle konuştukları ve kütüphane konusunda hiç deneyim yaşamadıkları görüldü. Konunun üyelere yabancı gelmesiyle üyelerin ilk etapta çok fazla katılmadıkları ancak aralarda liderin bilgi vermesi sonucu uygulamalara daha çok katıldıkları ve öğrendiklerini uygulamaya çalıştıkları görüldü.

## **11.Oturum**

### **Konu :Ödev Hazırlama**

**Amaç :**Öğrencilerin Yazılı ödevlerini etkin bir biçimde hazırlama yeteneklerini geliştirmek.

**Hedefler :**Ödev hazırlama ve düzenlemede öğrencilerin bilgi, beceri ve alışkanlık olarak erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır :

- 1 – Ödevin gerekliliğini ve önemini kavramak,
- 2 – Ödev hazırlama yollarını öğrenmek

Öğretmen, öğrencinin bir konuyu daha iyi kavraması, konuyu daha iyi araştırması, araştırma becerileri kazanması, fikirleri derleyip toplayarak bir mantık sistemi içinde rapor haline getirmeyi öğrenmesi ve derste bir şeyler yaparak daha aktif olarak katılması amacıyla ödev verir (Tan,1996:39). Türkiye’de yerleşik olan eğitim sisteminde günlük ödevler ve dönem ödevleri olarak ikiye ayırabileceğimiz ödev türleri vardır :

**Günlük ödevler:** Genellikle herhangi bir dersin sonunda, takip eden ilk derse hazırlanmak üzere; konu okuma, metin açıklama, alıştıırma yapma, problem çözme gibi şekillerde yapılması istenilen çalışmalardır.

**Dönemlik ödevler:** Bazı konuların daha iyi kavranması, öğrencilerin bir konuyu araştırma, fikirlerini tertipleyip rapor haline getirebilme becerilerini kazanmaları ve derste aktif öğrenmelerini sağlamak amacı ile dönem ödevleri verilir (Erkan,1996:36).

#### **Ödev Hazırlama Aşamaları :**

**1 – Çalışma Programı Hazırlanmalı :** Takvime bakılıp ödevin teslim etmesi gereken tarih işaretlenmeli. Araştırmaya başlanılacak zaman takvim üzerinde plânlanmalı ve geri kalan zamanı ise yazmaya kullanılmalıdır (Fry,2000:182).

**2 – Kaynak Araştırması Yapılmalı :** Kaynaklar okunurken, kartlara not alınmalı. Bu notlarda hangi kitap, hangi sayfa, hangi yayın organının hangi makalesinden alınmış olduğu belirtilmelidir.

**3 – Taslak Hazırlığı Yapılmalı :** Konu ve elde edilen bilgiler kafada şekillendirildikten sonra mantıkî bir plâna oturtulur. Konuya nasıl girileceği tespit edilir ki bu bir giriş kısmıdır. Konunun hangi ana bölümlere, alt bölümlere ayrılacağı, her bölümde hangi fikir ve kanıtların verileceği de tasarlanmalı. Bu tasarı kağıt üstüne konularak bir şema yapılmalı ve tekrar gözden geçirilmelidir.

**4 – Bir Müsveddeye Yazılmalı :** Taslak hazırlandıktan sonra yazmaya geçilir. Fikirler, Bir plân ve mantık içinde geliştirilerek, konunun çeşitli yönleri birbirleriyle ilişkilendirilerek yazmaya başlanır (Tan,1996:40-41).

**5 – Müsveddenin Kontrol Edilmesi ve Son Şeklinin Verilmesi :** İlk müsvedde yazıldıktan sonra kontrolden geçirilir. İmlâ kuralları, ana fikir, yardımcı fikirler, örnekler ve karşılaştırmaların verililişinin uygun olup olmadığı yönünden yazılanlar kontrol edilir. Eksiklikler, yanlışlıklar düzeltilip tamamlanır ve temiz çizgisiz bir kağıda yazılır (Fry,2000:



203 ). Ödev temize çekilirken kağıdın temiz olmasına düzenli yazılmasına, kağıdın alt, üst ve yanlarında boşluklar bırakılmasına dikkat edilir. Her ödevin bir başlık sayfası olmalıdır. Başlık sayfasında; ödevin adı, hazırlanan dersin adı, öğretmenin adı ve ödev tarihi belirtilmelidir (Tan,1996:41).

**Ödev yazarken dikkat edilecek noktalar:**

- 1 – Söylenilmek istenilen tam bilinmeli,
- 2 – Niçin söyleneceği unutulmamalı,
- 3 – Yazıda kime hitap edildiği unutulmamalı,
- 4 - Olabildiğince basit ve direkt bir dil kullanılmalı (Fry,2000:279).

Yazılı anlatımda ilk adım, konunun seçilip sınırlandırılması; ikinci adım ise sınırlandırılan konunun belli bir görüş açısından ele alınmasıdır. Bu görüş açısını belirleyen ise “ana düşünce”dir. Ana düşünce yazıda verilmek istenilen şeydir. Başka bir deyişle ana düşünce kişiyi yazmaya iten nedendir.Yazının amacı ile ana düşünce uyum içinde olmalıdır. Yani yazıda anlatılmak istenen en yalın ve anlaşılır biçimde açık seçik ortaya konulmalıdır. Ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle güçlendirmek, kanıtlamak ve desteklemek yazılı anlatımın etkililiğini artırır (Uluğ ,1996:90 ).

Paragraflar yazı içindeki düşünce geçişlerini gösterir. Kendi başına ele alındığında, hemen her paragrafın kendi içinde bir ana düşüncesi yani amacı ve bunu destekleyen yardımcı düşünceleri bulunmalıdır. Bunlar kendi içinde birbirleri ile tutarlı oldukları gibi, konunun ana düşüncesi ile de tam bir uyum içinde olmalıdırlar (Uluğ,1996:94).

**Yazılı Anlatımda Dört Tür Paragraf Vardır :**

1 – **Giriş Paragrafı** : Konuyu tanıtmaya paragrafıdır.Yazıda neyin üstünde durulacağı, ne yapılmak istendiği, konunun hangi sınırlar içinde ele alınacağı burada verilir.

2 – **Gelişme Paragrafı** : Gelişme paragraflarında ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelere yer verilir. Bunun için karşılaştırmalar yapılır, örnekler verilir ve sayısal veriler sunulup ayrıntılı açıklamalara girilir. Bir yazıda birden fazla gelişme paragrafı olabilir.

3 – **Geçiş Paragrafı** : Uzun yazılarda bir bölümden ötekine geçişte, bölümler arasında bağlantı kurmak için geçiş paragrafı kullanılır. Bu paragrafın görevi bölümleri birbirine bağlamaktır.

**4 – Sonuç Paragrafı :** Sonuç paragrafı yazının sonunda yer alan ve yazıyı sona erdiren paragraftır. Yazıda dile getirilen ana düşünce ve bunu destekleyen öteki düşünceler bu paragrafta kısaca yinelenerek verilir (Uluğ,1996:95-96).

Ödevin başlığı konuyu kapsamalıdır. Başlığın ilgi çekici ve konuyla ilgili olması yanında çok uzun olmaması, üç-dört kelime, istenir. Tersini söylenmedikçe yazılı ödevler için çizgisiz kağıt kullanılmalıdır (Uluğ,1996:102). Ödevler, öğrenciler üzerinde çalışma davranışları göstermelerini sağlayan etkin yöntemlerdir. Bazen öğrenciler sırf ödev ve sınav hazırlıkları sayesinde ders çalışmaktadırlar.

**Alıştırma 1:** Oturumun son on beş dakikasında üyelere ‘Ödev Çizelgesi Formu’ (Ek:10) dağıtılarak bu dönem almış oldukları ödevlere göre doldurmaları istendi. Grupta istekli bir üyenin formu grupta tartışılarak hep beraber yapıldı.

**Uygulama 2:**Grup üyelerinden istekli iki kişiye ‘Ödev Kapağı’ konuşularak hazırlandı.

#### **İşleniş:**

Grup lideri bir önceki oturumda verilen ev ödeviyle ilgili neler yaşadıklarını sordu. Grup üyelerinin hepsi kütüphaneye gidip araştırmayı yaptıklarını ancak zorlandıklarını dile getirip yaşantılarını paylaştılar. Grup lideri bu günkü oturumda ‘ödev’ hakkında konuşmak istediğini söyleyerek üyelerin fikirlerini alarak ve aralarda da kendisi bilgi vererek oturumun amacına ulaşmaya çalıştı.

#### **Değerlendirme:**

Grup üyelerinin ödev konusunda pek ilgili davranmadıkları, konuyu biraz basite aldıkları ancak bilgi verildikçe konunun önemini biraz daha iyi kavradıkları gözlemlendi.

## 12.Oturum

**Konu:Grubun sonlandırılması**

**Amaç:** Tüm grup sürecinin değerlendirmek.

**Hedefler:**Tüm grup sürecini değerlendirirken üyelerin erişmeleri arzulanan hedefler şunlardır:

- 1-Grup süreci ile ilgili olumlu düşünceler geliştirmek,
- 2-Grubun kendilerine kazandırdıklarının farkına varmak.

**İşleniş:**

Grup lideri grupta ele alınan konuların başlıklarını söyleyerek kısaca bilgi verdi ve neler paylaşıldığını hatırlattı. Daha sonra grup üyelerine grubun kendilerine neler kazandırdığı ve memnun olup olmadıkları sorularak her bir üyeye söz hakkı tanındı.

Üyeler grupta çok şey öğrendiklerini ve bunun işlerine çok yaradığını, geçte olsa notlarında yükselmeler olduğunu dile getirdiler. Ayrıca ilk başta grubun ders gibi olacağını düşündüklerini ancak oturumlar başlayınca ders gibi olmayıp çok zevkli olduğunu, artık ders çalışma alışkanlığını edindiklerini ve en önemlisi de çalışmayı sevmeye başladıklarını dile getirdiler. Oturumun sonunda grup lideri dört hafta sonra “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”ni son kez doldurmak için aynı yerde ve saatte bir araya gelmeleri gerektiğini hatırlatarak oturumu sonlandırdı.

**Değerlendirme:**

Oturum boyunca üyelerin çok rahat oldukları, her birinin oturum konusunda duygularını dile getirirken samimi oldukları ve bir başka gruba katılmak için çok istekli davrandıkları görüldü.

## Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı olan “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” grup üyelerinin oluşturulması için oturum başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulandıktan sonra cevap kağıtları değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda her öğrencinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları elde edilmiştir. Elde edilen bu puanlar bilgisayara kodlanarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

Deney grubunun ön ve son test puanları ile kontrol grubunun ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için t-testi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön ve son testleri ile ders başarı durumlarının karşılaştırılması için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan denencelerin sınanması için araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Grupla verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme eğitiminin verimli ders çalışma alışkanlığı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular denence sırasına göre sunulmuştur.

**Denence 1-**“ Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark vardır.”

Deney grubunun çalışma alışkanlıkları ön ve son test puanlarının standart sapmaları, aritmetik ortalamaları ve t değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

**Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Ön ve Son Testleri Puanlarının Standart Sapmaları, Aritmetik Ortalamaları ve t-Testi Sonucu**

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	t Değeri	Onem Düzeyi
<b>Deney Grubu</b>	15	20.0000	2.3785	7.21	P<.05 Önemli
<b>Ön Test</b>					
<b>Deney Grubu</b>	15	31.4000	6.4675		
<b>Son Test</b>					

t:2.14

Sd:28

Tablo 7 incelendiğinde çalışma alışkanlıkları edindirme grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ön test puan ortalamalarının 20.0000 iken son testte 31.4000, ayrıca deney grubu öğrencilerinin ön test standart sapmalarının 2.3785 ve son test standart sapmalarının 6.4675 olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t- testi ile incelenmiş ve ortalamalar

arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ileri sürülen “Deney grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark vardır”denencesini desteklemektedir.

**Denence 2-** “Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark yoktur.”

Kontrol grubunun çalışma alışkanlıkları ön ve son test puanlarının standart sapmaları, aritmetik ortalamaları ve t değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8**

**Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Ön ve Son Testleri Puanlarının Standart Sapmaları, Aritmetik Ortalamaları ve t-Testi Sonucu**

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	t Değeri	Önem Düzeyi
<b>Kontrol Grubu Ön Test</b>	15	20.0000	4.7208	4.05	P<.05 Önemli
<b>Kontrol Grubu Son Test</b>	15	25.2667	6.0647		

t:2.14 Sd:28

Tablo 8 incelendiğinde verimli ders çalışma alışkanlıkları edindirme grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ön test puan ortalamalarının 20.0000 iken son testte 25.2667, ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin ön test standart sapmalarının 4.7208 ve son test standart sapmalarının 6.0647 olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t- testi ile incelenmiş ve ortalamalar arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç “Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubunun çalışma alışkanlıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” denencesini desteklememektedir.

**Denence 3-** “Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu öğrencileri ile etkinliği katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.”

Deney ve kontrol gruplarının çalışma alışkanlıkları ön ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Çalışma Alışkanlıkları Ön ve Son Test Puanlarının Standart Sapmaları ve Aritmetik Ortalamaları**

<b>Gruplar</b>	<b>Ölçümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
<b>Deney Grubu</b>	Ön Test	15	20.0000	2.8785
	Son Test	15	31.4000	6.4675
<b>Kontrol Grubu</b>	Ön Test	15	20.0000	4.7208
	Son Test	15	25.2667	6.0647

Deney ve kontrol gruplarının çalışma alışkanlıkları son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tekrarlanmış ölçümler için kullanılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

**Deney ve Kontrol Gruplarının Çalışma Alışkanlıkları Ön ve Son Testleri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	K.T	Sd	K.O	F	P
Gruplar Arası	282.133	1	282.133	7.178	0.12
Gruplar İçi	1100.553	28	39.305		Önemli
Toplam	1382.667	29			

**F<sub>T</sub>=4.20 P<.05 Sd:28**

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının çalışma alışkanlıkları son test puanları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda F değeri 7.178 ve P 0.12 bulunmuştur. Elde edilen bulgular araştırmanın “Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği eğitimine katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilen denenceyi desteklemektedir.

**Denence 4-**“Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ders başarı durumu ile uygulamaya katılmayan kontrol grubunun uygulama sonrası ders başarı durumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.”

Deney ve kontrol gruplarının grup rehberliği uygulama öncesi ve uygulama sonrası ders başarı puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11’de verilmiştir.



Tablo 11

**Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Ders Başarı Puanlarının Standart Sapmaları ve Aritmetik Ortalamaları**

Gruplar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu	Uygulama Öncesi	15	2.2067	.5922
	Uygulama Sonrası	15	2.5800	.5570
Kontrol Grubu	Uygulama Öncesi	15	2.2133	.8079
	Uygulama Sonrası	15	2.3730	.7869

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası ders başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tekrarlanmış ölçümler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

**Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Ders Başarı Durumu Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	K.T	Sd	K.O	F	P
Gruplar Arası	.320	1	.320	.689	.413
Gruplar İçi	13.013 13.334	28	.465		Önemsiz
Toplam		29			

$F_T=4.20$   $P>.05$   $Sd:28$

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası ders başarı puanları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda F değeri .689 ve P .413 bulunmuştur. Elde edilen bulgular deney grubu öğrencilerinin ders başarılarında bir yükselmenin olmasına rağmen bu farkın araştırmanın “Verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği eğitimine katılan deney grubu öğrencileri ile uygulamaya katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ders başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” denencesini desteklememektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, grupla verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme rehberliği etkinliğinin verimli ders çalışma alışkanlığı davranışı ve ders başarısı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

#### **1-Verimli Ders Çalışma Alışkanlığı Edindirme Grup Rehberliği Etkinliğine Katılan Deney Grubunun Ön ve Son Testleri Arasındaki Farkın İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Araştırmanın ilgili denencesinde deney grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu ileri sürülmüştü. Araştırmanın bu konudaki bulgusu, verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğinin deney grubu öğrencilerinin ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 5).

Araştırmanın bu denencesi kurulurken deney grubu öğrencilerinin yeterli düzeyde verimli ders çalışma yöntemlerini bilememelerinden ve yapılacak rehberlik yardımı ile öğrencilerin bu konuda daha iyi beceri kazanabilecekleri düşüncesinden hareket edilmiştir. Çünkü bu beklentiyi destekler nitelikte bazı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Tarpey ve Harris (1979)'ın yaptığı araştırma sonucunda, çalışma becerisi konusunda yardım alan öğrencilerin ilk ve son testleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Uluğ (1981)'un yaptığı araştırmanın sonucu ise verimli ders çalışma konusunda yardım alan deney grubu öğrencilerinin ilk ve son testleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Ilgın ve arkadaşları (1988)'nin yaptığı araştırma sonucu da yardım alan deney grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Can (1990) da çalışma alışkanlıkları konusunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanlarını anlamlı düzeyde arttırdığını tespit etmiştir. Söz konusu araştırma sonuçları verimli ders çalışma konusunda yapılacak etkinliklerden yararlanan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerini arttırdığını göstermektedir. Nitekim bu araştırmada kurulan denencenin bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir.

## **2-Verimli Ders Çalışma Alışkanlığı Edindirme Grup Rehberliği Etkinliğine Katılmayan Kontrol Grubunun Ön ve Son Testleri Arasındaki Farkın İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Araştırmanın ilgili denencesinde kontrol grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark olmayacağı ileri sürülmüştü. Araştırmanın bu konudaki bulgusu verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 6).

Araştırmanın bu denencesi kurulurken verimli ders çalışma alışkanlık düzeyleri düşük olan kontrol grubu öğrencilerine bu konuda eğitim verilmediğinden ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark olmayacağı düşüncesinden hareket edilmişti. Çünkü bu denenceyi destekleyen bir çok araştırma mevcuttur. Yukarıda bahsedilen Harris ve Tarpey (1979), Can (1990), Uluğ (1981) ile Ilgın ve arkadaşları (1988)'nin araştırma sonuçları, verimli ders çalışma konusunda yardım alan öğrencilerin yardım almayan öğrencilere göre verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarını anlamlı düzeyde arttırdıklarını göstermektedir. Ancak bu araştırmada bu denenceyle ilgili elde edilen bulgu yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarına benzerlik göstermemektedir. Araştırma bulguları sonucunda kontrol grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı bir farkın olması, okul rehberlik servisinde, grup uygulamasının ortalarına doğru, o dönemde sınıflarda bir ders süresi (40 dakika) boyunca etkin öğrenme ve verimli ders çalışma konusunun ele alınması ile konunun güncel olması nedeniyle televizyon, gazete gibi iletişim araçlarının sık sık bilgi verilmesinin bir sonucu olabileceğini düşündürmektedir.

## **3-Verimli Ders Çalışma Alışkanlığı Edindirme Grup Rehberliği Etkinliğine Katılan Deney Grubu İle Etkinliğe Katılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Araştırmanın ilgili denencesinde grup uygulaması sonrası deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre çok daha anlamlı olacağı ileri sürülmüştü. Araştırmanın bu denencesiyle ilgili bulgular, uygulama sonrası deney grubunun çalışma alışkanlıkları

puanlarının kontrol grubunun son test puanlarına göre daha anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir (Bkz. Tablo 7 ve 8).

Araştırmanın bu denencesi kurulurken verimli ders çalışma alışkanlıkları konusunda yardım alan deney grubu öğrencilerinin bu konuda yardım almayan kontrol grubu öğrencilerine göre çalışma alışkanlıkları puanlarında anlamlı derecede bir artış olacağı düşüncesinden hareket edilmiştir. Nitekim Harris ve Tarpey (1979)'in araştırması ile Uluğ (1981)'un ve Can (1990)'in araştırma sonuçları verimli ders çalışma konusunda yardım alan deney grubu öğrencilerinin yardım almayan kontrol grubu öğrencilerine göre verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları anlamlı derecede yükselttiklerini göstermektedir. Benzer sonucu Ilgın ve arkadaşları (1988) da araştırmalarında elde etmişlerdir. Bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları son testlerinin kontrol grubu öğrencilerinin son testlerine göre anlamlı düzeyde farkın olması sonucu ikinci denencede ileri sürülen beklentinin aksine bir sonuç alınmasının nedenine de açıklık getirmektedir. Buna göre okul rehberlik servisinin verimli ders çalışma ve etkin öğrenme konusunda okul genelinde yaptığı bilgilendirme çalışması veya kitle iletişim araçları aracılığıyla elde edilen bilgiler sonucu kontrol grubu öğrencilerinin son testlerinde önemli bir artış olmasına rağmen, grup rehberliği etkinliği ile deney grubu öğrencilerinin son test puanlarındaki artışın kontrol grubuna göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4-Verimli Ders Çalışma Alışkanlığı Edinilen Grup Rehberliği Etkinliğine Katılan Deney Grubu İle Etkinliğe Katılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Ders Başarı Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Araştırmanın ilgili denencesinde deney grubunun uygulama öncesi ders başarı puanları ile uygulama sonrası ders başarı puanlarının kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı olacağı ileri sürülmüştü. Araştırmanın bu konudaki bulgusu deney grubunun uygulama sonrası ders başarı puanlarının kontrol grubunun uygulama sonrası ders başarı puanlarından artmasına rağmen bu artmanın anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 9 ve 10).

Araştırmanın bu konudaki denencesi kurulurken, verimli ders çalışma grup rehberliği etkinliği çalışması ile deney grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma yöntemleri konusunda daha iyi bilgilenip bu konuda alışkanlık geliştirecekleri ve bunun sonucunda da ders başarılarının artacağı düşüncesinden hareket edilmiştir. Araştırmanın bu denencesi ile elde edilen bulgular bir çok araştırma tarafından da desteklenmiştir. Örneğin Yüksel (1980), etkin çalışma yöntemlerinin öğretilmesiyle ders başarısının artırılıp arttırılmayacağını araştırmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun verimli ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı düzeyde bir artma görülürken ders başarıları puanlarında anlamlı düzeyde bir artma olmadığı görülmüştür. Benzer bulgular Uluğ (1981) tarafından da elde edilmiştir. Uluğ araştırması sonucunda deney grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarında anlamlı düzeyde bir artma olduğunu ancak ders başarıları puanlarında aynı oranda bir artma olmadığını tespit etmiştir. Ilgın ve arkadaşları (1988) da araştırmalarında verimli ders çalışma konusunda yapılan etkinlikten yararlanan öğrencilerin ders çalışma davranışlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olmasına rağmen benzer sonuçta ders başarılarında görülmediğini tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme grup rehberliği çalışmasının etkili olduğunu göstermektedir. Ancak grup rehberliği çalışması ile edinilen bilgilerin davranışa dönüşebilmesi için çok daha uzun bir sürenin geçmesi gerekmektedir. Özellikle elde edilen bilgilerin davranış boyutunda alışkanlığa dönüşmesi ve bunun sonucunda da ders başarısının yükselebilmesi için uygulamalardan sonra en az bir buçuk iki ay gibi bir sürelik izleme çalışmasının bitiminde son testin verilmesinin daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.



## BÖLÜM VI

### VARGI VE ÖNERİLER

Bu araştırmada grupla verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme eğitiminin lise birinci sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına ve ders başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grupları ön- son testleri ve uygulama öncesi-sonrası ders başarı durumları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda grup rehberliği etkinliğinden yararlanan deney grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aynı farkın grup rehberliği etkinliğinden yararlanmayan kontrol grubunda da olduğu bunun da okul rehberlik servisinin, grup uygulamalarının ortalarına doğru, sınıflarda bir ders süresi boyunca(40 dakika) etkin öğrenme konusunda bilgi vermeleri ve konunun güncelliğinden dolayı medya araçlarından elde edinilen bilgilerden kaynaklandığı sanılmakta ve iki grubun verimli ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri karşılaştırıldığında ise etkinlikten yararlanan deney grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarındaki artışın çok daha anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak verimli ders çalışma alışkanlığına paralel olarak artması beklenen deney grubu öğrencilerinin ders başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin ders başarı puanlarına göre yükselmesine rağmen bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların ışığında yapılan öneriler psikolojik danışmanlara ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik olarak iki grupta toplanmıştır.

#### 1-Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler

1-Grupla verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme eğitiminde öğretilen bilgilerin daha etkili olması ve alışkanlığa dönüştürülmesi için uygulamalara ağırlık verilmesinin bilgilerin kalıcılığı açısından daha etkili olacağı düşünülmektedir.

2-Okul programındaki rehberlik saatlerinde etkin öğrenme ve verimli ders çalışma yöntemlerinin lise düzeyine gelmeden çok önce ele alınıp işlenmesinin edinilen bilgilerin davranışa daha rahat dönüştürülebilmesi açısından daha etkili olacağı sanılmaktadır.

3-Grupla verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme eğitimi sürecinde edinilen bilgilerin alışkanlığa dönüştürülmesi için, öğrencilerin anne babalarıyla iletişime geçilip evdeki çalışmaların takip edilmesinin yararlı olabileceği sanılmaktadır.

4-Verimli ders çalışma ve etkin öğrenme yöntemleri konusunda öğretmenlerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin, bilgilendirilmesinin öğrenciler için daha da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

5-Araştırmacıya göre öğrencilerin ders çalışmaya güdülenmemesinin ve dolayısıyla da başarısızlığın en önemli nedeni gelecekle ilgili beklentilerinin olmamasıdır. Bu nedenle verimli ders çalışma becerileri ile ders başarılarının artırılması amacıyla yapılacak çalışmalarda hedef konusunun ele alınarak ilk etapta öğrencilerin gelecekle ilgili hedef belirlemelerine çalışılmasının çok önemli olduğu bu araştırma sonucunda elde edilmiştir.

6-Grup oturumlarının daha çekici olabilmesi için tahta ve notların dışında dikkat çekici öğretim araçlarının kullanılmasının bilgileri daha çekici hale getireceği ve programın etkisini daha da arttıracığı düşünülmektedir.

7-Gruba alınacak öğrencilerin istekli olmalarının yanında ders başarıları da göz önünde bulundurulmalıdır. Gruba alınacak başarılı bir-iki öğrencinin diğerlerini güdüleyeceği ve örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmada ders başarıları grubun ortalamasında olan iki öğrencinin diğer üyeleri motive ettikleri ve yapılan çalışmanın daha etkili olmasını sağladıkları görülmüştür.

## **2-Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler**

1-Alışkanlıkların zor değiştirilmesi ve de edinilen bilgilerin davranışa yansımalarının uzun zaman alması nedeniyle grupla verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme etkinliği sonunda öğrenilen bilgilerin alışkanlığa dönüşüp dönüşülmediğinin belirlenebilmesi için son testin uygulamadan ortalama üç ay sonra verilmesi ve bu arada izleme çalışmasının yapılması gerektiği düşünülmektedir.

2- Okul programına konulacak “Verimli ders çalışma ve etkin öğrenme yöntemleri”dersinin öğrencilerin ders başarısına etkisi ve böyle bir dersin yararlılığı araştırma konusu olabileceği düşünülmektedir.





## KAYNAKÇA

ACAR, N. Volkan

1980 “Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireylerin Atılganlık Düzeyine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

AĞZIKÜÇÜK, Durmuş

1997 “Sınıfta Etkin Bir Dinleme ve Anlatma Nasıl Sağlanır?”  
**Öğretmen Dünyası Dergisi**, Sayı:214

AKÇA, Mesut

1984 “Orta Öğretimde Başarısızlık ve Nedenleri.” **Milliyet Gazetesi**,  
3 Şubat 1984.

ALICIGÜZEL, İzzettin

1999 **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. Aka Yayınları,  
İstanbul.

ALPAY, Meral

1989 “Mutluluk ve Okul Başarısı.” **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**,  
Sayı:6, Ocak-Şubat.

AMES, C. ve J. ARCHER

1988 “Achievment Goals in the Classroom Students Learning  
Strategies and Motivation Processes.” **Journal of Educational  
psychology**, vol.80, No.3.

ANTİKACIOĞLU, L. Ve N. ERGİN

1998 **Öğrenmeyi Öğretmek**. İstanbul Teknoğrafik Basımevi,  
İstanbul.

ARAL, Gürtekin

1993 “Başarı ve Başarısızlığa Yapılan Nedensel Yüklemelerin İzlenimler Üzerindeki Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

ATILGAN, Mehmet

1998 “Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

AYTUNGA, Oğuz

1999 “Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

BALTAŞ, Acar

1997 **Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı.** Remzi Kitapevi, İstanbul.

BAŞARAN, İ. Ethem

1997 **Eğitim Psikolojisi.** Ankara.

1997 **Eğitime Giriş.** Sevinç Matbaası, Ocak Yayınları, Ankara.

BAYMUR, Feriha

1970 “Kabiliyetleri Ölçüsünde Başarı Gösteremeyen Öğrencilere Yapılan Üç Türde Yardım Şekli.” **Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,** Ankara.

BAYMUR, F., İ.E. ÖZGÜVEN, Y. KUZGUN

1978 **Üniversitede Okuyan TUBİTAK Bursiyerlerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler.** Ankara.

BELER, Filiz

1993

“Anne-Babaların Çocuğun Okul Başarısına Yardım ve Katkıları”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

BİLGİN, Nimet

1983

“Yükseliş Lisesi Psikoloji Dersi Öğretiminde Bir Grup Rehberliği Uygulaması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit

1976

“Etkin Öğretim Üzerine.” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl:1, Sayı:6, Eylül 1976.

1995

**Eğitim Psikolojisi**. Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.

1996

**Rehberlik**. Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.

BLOOM, S. Benjamin

1976

**Human Characteristics and School Learning**. New York:Mc Graw-Hill Book Company.

CAN, Gürhan

1990

“Düşük Başarılı Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Eğitim Etkinliklerinin ve Grup Danışmasının Etkililiği”. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

1992

**Akademik Başarısızlığın Önlenmesi**. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- CARROLL, B. John  
1963 **A Model of School Learning.** Teachers College Record, 64.
- CHANDER, Steve  
1999 **Kişisel Başarı İçin 100 İpucu.** Rota Yayınları.
- CHOPRA, Deepak  
1999 **Başarının Kanunu Çok Çalışmak ve Hırslı Olmak mıdır?**  
Çev.: Semih Aydın, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- COGAN, M.  
1956 **The Relation of The Behavior of Teacher to The Productive  
of Their Pupils.** The Harvard Education Review.
- CÜCELOĞLU, Doğan  
1998 **İnsan ve Davranışı.** Remzi Kitapevi, İstanbul.
- ÇAKIR, Saip  
1987 "Ortaokulda Başarısızlık ve Nedenleri". Yayımlanmamış  
Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÇANKAYA, Feridun  
1976 "Okulda Başarı." **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl:1, Sayı:8,  
Kasım.
- ÇETİNER, M. Ali  
1992 "Bir Lisede Uygulanan Rehberlik Programının Öğrenci Başarısı  
Üzerindeki Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara  
Üniversitesi, İstanbul.
- DEERY, J.Sharon  
1999 "Öğrenme Stratejilerinin İşe Koşulması." Çev.: Cem  
Babadoğan, **Eğitim Dergisi**, Sayı:1.

DİE (Devlet İstatistik Enstitüsü)

2000 **Milli Eğitim İstatistikleri**. Ankara.

DİLEK, Naim

1993 “Askeri Lise Öğrencilerinin Ortaokul ve Lisedeki Ders Çalışma Alışkanlıkları İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

DÖKMEN, Üstün

1990 “Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, ilgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları.” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:23, Sayı:2.

DUNN, R. ve K. DUNN

1978 “**Teaching students through their individual learning styles**”. Reston, VI: Reston Publishing Company.

ERDEN, Münire

1993 “Açıklayıcı Bir Metinde Yer Alan Bilgilerin Önemi ve Türünün ilginin Hatırlanması Üzerindeki Etkisi.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:9 Ankara:

ERDEN, M. ve Y. AKMAN

1991 “Öğrenme Sürecinde Not Tutmanın Rolü.” **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:15, Mart-Nisan.

1995 **Eğitim Psikolojisi**. Arkadaş Yayınevi, Ankara.

ERDEN, M. ve M. DEMİREL

1991 “İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği.” **İzmir I Eğitim Kongresi Bildirileri**, Buca Eğitim Fakültesi Yayını, İzmir.

- ERGİNER, Ergin  
1995 "Öğrenmeyi Öğretme Disiplinini Geliştirme." **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:39, Mart-Nisan:1995.
- ERGÜNEŞ, Yalçın  
1988 **Babanın Öğrenim Düzeyi İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki**. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2, Bursa.
- ERKAN, A. Sevcan  
1996 "Lise Öğrencileri İçin Bir Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin Geliştirilmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir
- ERKAN, Serdar  
1995 **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**. Ankara.
- ERTÜRK, Selahattin  
1972 **Eğitimde Program Geliştirme**. Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- FENDER, Gloria  
1998 **Öğrenmenin ABC'si**. Çev.:Osman Akınhay, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- FINDIKÇI, İlhami  
1994 "Öğrenme Alışkanlığı." **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:37, Kasım-Aralık.
- FİDAN, Nurettin  
1986 **Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Alkım Yayınevi, Ankara.  
1999 "Tam Öğrenme." **Çağdaş Eğitim Dergisi** Sayı:4, Cilt:37, Şubat.

FLANDERS, N. A.

1967 **Some Relation ship Among Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement.** Intrection Analysis, (Edit, Amidon, Hough) .

FOWLER, L. R. ve S.A. BARKER

1974 "Effectiveness of Highlighting For Retention of Text Material." **Journal of Applied Psychology**

FRIEDRICH, K. ve L. J. SEIWERT

1999 **Başarı Stratejileri.** Çev.:Savaş Tumiş, Beyaz Yayınları, İstanbul.

FRY, Ron.

2000 **Hafıza Nasıl Geliştirilir?** Çev.: Feride Kurtulmuş, Timuş Yayınları, İstanbul.

2000 **Plan Nasıl Yapılır?** Çev.: Feride Kurtulmuş, Timuş Yayınları, İstanbul.

2000 **Kitap Nasıl Okunur?** Çev.: Feride Kurtulmuş, Timuş Yayınları, İstanbul.

2000 **Ders Nasıl Çalışılır?** Çev.:Feride Kurtulmuş, Timuş Yayınlar, İstanbul.

2000 **Ödev Nasıl Yazılır?** Çev.: Feride Kurtulmuş, Timuş Yayınları, İstanbul.

2000 **Test Nasıl Çözülür?** Çev.: Feride Kurtulmuş, Timuş Yayınları, İstanbul.

2000 **Not Nasıl Tutulur?** Çev.: Feride Kurtulmuş, Timuş Yayınları, İstanbul.

- GALL, M. D., J. P. GALL, D. R. JACOBSEN ve T. L. BULLOCK  
 1990 **Tools For Learning: A Guide to Teaching Study Skills.**  
 Alexandria, VA: ASCD.
- GÜLMEZ, Yener  
 1992 **Yüksek Öğretimde Öğrenci Başarısını Etkileyen Etmenler.**  
 Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- GÜLTEKİN, Aral  
 1993 “Başarı ve Başarısızlığı Yapılan Nedensel Yüklemelerin  
 İzlenimler Üzerindeki Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans  
 Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- GÜRSOY, Hayrettin  
 1996 **Verimli Çalışma Yolları.** Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları,  
 Sinop.
- GÖZÜTOK, Dilek  
 1990 “Etkili Öğrenme İçin Strateji Geliştirmede Öğrencilere Yardım.”  
**Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:23, Sayı:2.**
- HAUCK, Paul  
 1997 **Hedeflere Ulaşmanın Yolları, Özdisiplin Oluşturmak ve  
 Geliştirmek Birevin Kendi İnsiyatifindedir.** Rota Yayınları.
- 1997 **Nasıl Kendinizin En İyi Arkadaşı Olabilirsiniz.** Rota  
 Yayınları.
- HILGARD, R. Ernest  
 1967 **Introduction of Achievement Motivation.** Academic Press,  
 New York, Londra.



HOWE, A. J. N.

1970

“Using Students Notes to Examine the Role of the Individual in Acquiring Meaningful Subject Matter”. **The Journal of Educational Research** .

ILGIN, Bengisu

1990

“Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Seminerinin Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Gençlerin Başarısına Etkisi.” V. Ulusal Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı, Sayı:8.

İLGAR, Ş Mertol

1996

“Sınav Kaygısıyla Verimli Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlığının Karşılaştırılması”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

JAMES, H. Block

1971

**Mastery Learning: Theory and Practice**. New York: Holt, Rinehart and Winston, inc.

JOSEY, E. J.

1962

**The Role of the College Library Staff in Instruction in the use of the Library**. Res. Lib. 23,492-498.

KALFAZADE, Nilgün

1986

“Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları İle Ebeveynlerinin Eğitim Seviyesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

KAPTAN, Saim

1991

**Bilimsel Araştırma Teknikleri**. Ankara

KARASAR, Niyazi

1995 **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Alkım Yayınevi, Ankara.

KASATURA, İlkay

1991 **Okul Başarısından Hayat Başarısına: Başarıyı Yaratan ya da Engelleyen Etkenler.** İstanbul.

KAZANCI, Osman

1989 **Eğitim Psikolojisi.** Kazancı Kitap A.Ş. Ankara.

KISAKÜREK, Mehmet

1985 **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

KNELLER, G. F.

1965 **Educational Anthropology.** An Introduction, New York: Weiley.

KORUR, Engin

1989 "Bir Bakışta Okumak." **Bilim Teknik Dergisi**, Sayı:265, Aralık.

KÖKNEL, Özcan

1989 **Genel ve Klinik Psikiyatri.** Nobel Tıp Kitapevi, İstanbul.

1989 **Davranış Bilimleri.** Bayrak Matbaacılık, İstanbul.

KÖYMEN, S. Ülkü

1989 "Açıköğretim Sistemi Öğrencileri İle Geleneksel Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması". Yayınlanmamış Araştırma, Adana.

KULAKSIZOĞLU, Adnan

1987 "Verimli Ders Çalışma İlkeleri." **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:3, Nisan.

KÜÇÜKAHMET, Leyla

1987 **“Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları. Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma”.** Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

1998 **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Alkım Yayınları, Kurtuluş Matbaası, İstanbul.

LAIRD, Donald ve Elanor

1989 **Etkili Hatırlama Teknikleri.** Çev.: Fatoş Dilber, İlgı Yayınları, İstanbul.

LORANGER, A. L.

1994 **“The Study Strategies of Successful and Unsuccessful and High School Students.”** *Journal of Reading Behavior*. V 26,N 4.

MARTIN,G. C.

1952 **Interviewing the Failing Student.** *Journal of Educational Research*.

MAVİŞ, Adil

1999 **Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri.** Hayat Yayınları, İstanbul.

Mc CLELAND, C. David

1961 **The Achieving Society** Princeton, N. J.:D. Van Nostrand,

Mc DİLL

1976 **Edward. “Institutional Effects on the Acedemic Behavior of High School Students.**

MORGAN, Clifford

1988 **Psikolojiye Giriş.** Çev.:Hüsnü Arıcı ve Diğerleri, Meteksan Yayınları, Ankara.

- MORRIS, Tom  
1988 **Gerçek Başarı.** Çev.:Alev Önder, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- OSMAY, Nüvit  
1980 “Düşünme, Konuşma ve Dinleme Üzerine Kısa Düşünceler.”  
**Bilim Teknik Dergisi**, Sayı:153, Ağustos.
- ÖZABACI, N. ve Ş. TIRYAKIOĞLU  
1996 “Okul Başarısızlığı.” **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:47,  
Temmuz-Ağustos.
- ÖZAKPINAR, Yılmaz  
1999 **Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları.** Epsilon  
Yayıncılık, İstanbul.
- ÖZÇELİK, İsmail  
1983 “Dinleme Eğitimi.” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl:8, Sayı:81.
- ÖZDEN, Yüksel  
1999 **Öğrenme ve Öğretme.** Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÖZER, Bekir  
1993 **Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki  
Yeterliliği.** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,  
Eskişehir.
- ÖZER, Zühal  
1997 “Etkin Öğrenme.” **Bilim Teknik Dergisi**, Sayı:355, Haziran.  
1999 “Okullar Açılırken.” **Bilim Çocuk Dergisi**, Sayı:21, Eylül.

ÖZGÜVEN, İ. Ethem

1974 “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler”. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

1999 **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.**  
PDREM Yayınları, Ankara.

ÖZTÜRK, Melek

1990 “Kendi Kendine Öğrenme Yönteminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

PAYKOÇ, Fersun

1986 “Sosyal Bilimler İçin Gerekli Beceriler ve Ölçme Amaçlı Öğretim Üzerine Bazı Gözlemler.” **İnsan Bilimleri Dergisi**, Sayı:2.

PESER, Zeki

1979 “Verimli Çalışma Yöntemleri Geliştirme.” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl:4, Sayı:40, Aralık.

PRESSEY, S. ve F. ROBINSON

1991 **Psikoloji ve Yeni Eğitim I.** Çev.:Hasan Tan, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

RICHARDS, J. ve G. J. AUGUST

1975 “Generative Underlining Strategies in Prose Recall.” **Journal of Educational Psychology.**

RIZA, T.Enver

1974 “Rehberliğin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisinin Araştırılması”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bağdat Üniversitesi.

SCHWARTZ, David

1996

**Büyük Düşünmenin Büyüsü.** Çev.: Tanol Türkoğlu, Sistem  
Yayıncılık, İstanbul.

SEKMAN, Mümin

1988

**Kesintisiz Öğrenme.** Alfa Yayınevi, İstanbul.

SEKMAN, M., O. SAYGIN ve A. MAVİŞ

1999

**Başarı Üniversitesi.** Arıtan Yayınevi, İstanbul.

SELÇUK, Z. ve B. ÖZTÜRK

1992

“Öğrenme- Öğretme Sürecinin Etkililiğini Arttırmada Öğrenme  
Stratejilerinin Kullanılması.” **Eğitim Dergisi**, Sayı:1.

SENEMOĞLU, Nuray

1987

**Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt Düzeltmenin Erişiyeye  
Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi,  
Ankara.

SMITH, W. Hyrum

1998 **Hayatı ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası.** Çev.:Adalet Çelbiş, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

SORENSEN, Helbert

1968 **Eğitim Psikolojisi.** Çev.:Gültekin Yazgan, MEB. İstanbul.

SPIEGEL, D. L. ve J. D. WRIGHT

**Biology Teachers Preferences in Textbook.** Journal of Reading, 27, Characteristics.

ŞEMİN, Refia

1975 **Okulda Başarısızlık.** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

TAN, Hasan

1996 **Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlanma.** Alkım Yayınevi, İstanbul.

1995 **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

TEBAUT, H. M.

1953 **The Misnamed Lazy Student.** Educational Record.

TEKİN, Halil

1996 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Yargı Yayınları, Ankara.

TELMAN, Nursel

1998 **Etkin Öğretme Yöntemleri.** Epsilon Yayınları, İstanbul.

TEZCAN, Mahmut

1981 **Eğitim Sosyolojisine Giriş.** Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları, Ankara.

THOMAS, J. W.

1993 "Promoting Independent Learning in The Middle Grades: The Role of Instructional Support Practices." **The Elementary School Journal,**

TOWNSEND, Roz

1997 **Okuma Zenginliği.** Çev.:Tayfur Keskin, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

TÜRKOğLU, A., A. DOğANAY, A. YILDIRIM

1996 **Ders Çalışma Becerileri.** Baki Kitapevi, Adana.

TYLER, Leona

1961 **The Work of The Counselor Second Edition.** New York: Appleton Century-Crofts, Inc.

ULUğ, Fevzi

1981 "Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

1996 **Okulda Başarı.** Remzi Kitapevi, İstanbul.

ÜLGEN, Gülten

1995 **Eğitim Psikolojisi.** Alkım Yayınevi, Ankara.

ÜLTANIR, Gülten

1997 **Öğrenme Kuramları.** Hatiboğlu Yayınları, Ankara.



- ÜN, Kamile  
1982 "Bellek ve Unutma." **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl:7, Sayı:65, Ocak.
- VESTER, Frederic  
1997 **Düşünmek, Öğrenmek ve Unutmak**. Çev.:Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul.
- VILDE, Ute  
1979 "The Relationship of study Habits and Attitudes to Acedemic Achievement for a Sample of Turkish High School Students".  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İst.
- WANDERSEE, H. J.  
1988 **Ways Students Read Yexts**. Younal of Re Search in Science Teaching, Vol(1).
- WEINER, B.  
1979 "Theory of Motivation for Some Classroom Experiences."  
**Journal of Educational, Psychology**.
- WREN, C. G. ve R.P. LARSEN  
1964 **Verimli Çalışma**. Çev.:Haldun Gürmen, İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Teknik Haberleşme Merkezi Yayını, İstanbul.
- YAVUZER, Haluk  
1996 **Çocuk Psikolojisi**. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- YAYCIOĞLU, Nur  
1981 **Başarı ve Çocuklarımız**. YA-PA Yayınları, İstanbul.
- YEŞİL YAPRAK, B., A.GÜNGÖR ve G. KURÇ  
1998 **Eğitsel ve Mesleki Rehberlik**. Varan Matbaası, İstanbul.



YILMAZ, Mustafa

1989

“Öğrencilerde Başarısızlığın Nedenleri ve Çözümleri”  
**Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:7, Nisan- Mayıs.

YILMAZ, Müge

1997

“Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir  
Envanter Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”.  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi,  
Samsun.

YÖRÜKOĞLU, Atalay

1994

“Eğitimde Başarı”. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:33, Mart-  
Nisan.

YÜKSEL, Ayfer

1997

“Ders Çalışma Tekniklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi”.  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal  
Üniversitesi, Bolu.

**EK 1****REHBERLİK ETKİNLİĞİ SIRASINDA UYULMASI GEREKEN KURALLAR**

Grup oturumun başında lider üyelerden uyulması gereken bazı kurallara dikkat etmelerini istemiştir. Bu kurallar grubun daha iyi işlev görebilmesi ve birbirine güvenmesi için gereklidir.

1- Grupta konuşulan özel bilgiler oturumda kalmalı, gruba katılmayanlara aktarılmamalıdır.

2-Grupta her üye aynı haklara sahiptir.

3-Grupta herkes birbirini dinlemek ve saygı göstermek zorundadır.

4-Herkes birbirine yardımcı olmaya çalışmalıdır. Üyeler özellikle birbirine destek olmaya dikkat etmelidir.

5-Grupta yapılan alıştırmalara her üye aktif olarak katılmalıdır. Üyeler alıştırmalar için birbirini desteklemelidir.

6-Verilecek ev ödevlerine dikkat edilmeli ve yapılmalıdır.

7-Üyeler birbirini suçlayıcı davranış içinde olmamalıdır.

8-Her üye diğer üyelerin konuşmalarını ve önerilerini dikkatle dinlemeli, katılımlarını desteklemeli ve kabul etmediklerini suçlayıcı olmayan bir şekilde gruba yansıtmalıdır.

9-Her hafta bir oturum yapılacaktır. Her oturum ortalama 90 dakika sürecek. Toplam 12 oturum yapılacak ve üyelerin bütün oturumlara katılmaları şarttır.

( Uyarılama: Volkan- Acar, N. 1980, Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi: H. Ü. Ankara; s: 32-33. )

**EK 2****AMAÇ BELİRLLEMEDE ÖLÇÜTLER**

- 1- Amaç kişi için anlaşılır olmalı. Kişi amacın ne olduğunu anlayabilmeli ve bu amaca ulaşabilmek için atılacak ilk adımları belirleyebilmelidir.
- 2- Amaç inandırıcı olmalı. Kişi bu amaca ulaşabileceğine inanabilmelidir.
- 3- Amaç ulaşılabilir olmalıdır. Kişi sahip olduğu yetenek ve güçlerle amaca ulaşabilmelidir.
- 4- Amaç kontrol edilebilir olmalıdır. Amaç kişinin kendi çabasıyla kontrol edebileceği biçimde ifade edilmeli.
- 5- Amaç nitelik ve zaman açısından ölçülebilir olmalı. Genel ifadelerden kaçınılmalıdır.
- 6- Amaç arzu edilir olmalı. Amaç kişinin ne yapması gerektiğini değil, ne istediğini yansıtmalıdır.
- 7- Amaç alternatifsiz olarak ifade edilmeli. Ancak amaç oluştururken esneklik olmalıdır.
- 8- Amaç yapıcı ve geliştirici olmalı. Kişiyeye ve çevresine zarar verici nitelikte olmamalıdır.

( Uyarılama: Erkan, Serdar. Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri İlk ve Orta Öğretim İçin. Ankara:1995, s:170.)

## EK 3

## AMAÇ BELİRLEME FORMU

Aşağıda kendinizle ilgili istediğiniz beş amacınızı yazınız.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Şimdi bu amaçlarınızı aşağıda belirtilen ölçütlere göre değerlendirin. Amacınızın ölçüte uygunsuzsa artı (+), uygun değilse eksi (-) işaretini koyun.

	1. Amaç	2. Amaç	3. Amaç	4. Amaç	5. Amaç
Anlaşılabilirlik					
İnanılabilirlik					
Ulaşılabilirlik					
Ölçülebilirlik					
Kontrol Edilebilirlik					
İstenirlik					
Alternatifsizlik					
Yapıcılık- Geliştiricilik					

Şimdi amaçlarınızı yukarıdaki değerlendirmelerinize göre yeniden düzenleyin.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

( Uyarılama: Erkan, Serdar. Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri İlk ve Orta Öğretim İçin. Ankara:1995, s.:169.)

## EK 4

## GÜNLÜK ÇALIŞMA PROGRAMI ÖRNEĞİ

Tarih:

Saatler	Yapılacak Etkinliğin Türü	Ne Yapılacak	Nasıl Yapılacak	Nerede Yapılacak
6.00 - 7.00				
7.00 - 8.00				
8.00 - 9.00				
9.00 - 10.00				
10.00 - 11.00				
11.00 - 12.00				
12.00 - 13.00				
13.00 - 14.00				
14.00 - 15.00				
15.00 - 16.00				
16.00 - 17.00				
17.00 - 18.00				
18.00 - 19.00				
19.00 - 20.00				
20.00 - 21.00				
21.00 - 22.00				
22.00 - 23.00				
23.00 - 24.00				
24.00 - 1.00				
1.00 - 2.00				
2.00 - 3.00				
3.00 - 4.00				
4.00 - 5.00				
5.00 - 6.00				

(Uyarılama: Uluğ, Fevzi. 'Okulda Başarı'.Remzi Kitapevi, İstanbul 1996:19)

## EK 5

## HAFTALIK ÇALIŞMA PLANI ÖRNEĞİ

Tarih:

Saatler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
6.00 - 7.00							
7.00 - 8.00							
8.00 - 9.00							
9.00 - 10.00							
10.00-11.00							
11.00-12.00							
12.00-13.00							
13.00-14.00							
14.00-15.00							
15.00-16.00							
16.00-17.00							
17.00-18.00							
18.00-19.00							
19.00-20.00							
20.00-21.00							
21.00-22.00							
22.00-23.00							
23.00-24.00							
1.00 - 2.00							
2.00 - 3.00							
3.00 - 4.00							
4.00 - 5.00							
5.00-6.00							

## EK 6

## BEŞ FARKLI OKUMA HIZI

Okuma Stratejisi	Hızı	Amaç	Materyal
<b>1-Tarama</b>		Ana konular ve fikirlerle ilgili bir izlenim bırakır; genel düzenlemenin net bir resmini sunar. Tarih, bir isim, bir ülke, bir sorunun yanıtı gibi özel bir ayrıntıyı bulmaya yarar. Bu yöntemde sözcüklerin hepsi okunmaz.	Sözlü maddelendirmeler, gazeteler, dergi makaleleri
<b>2-Göz Gezdirme</b>		Ana fikirleri, neden/sonuç bağlantılarını bulmayı sağlar ve genel fikirlerin taranmasını kapsar. Başlıklar/alt başlıklar arasındaki ilişkileri görmeyi, italikle yazılmış sözcükleri aramayı içerir. Daha zor metinlerde 'ön okuma' olarak yararlanılır. Bu bölümde sözcüklerin tamamı okunmaz.	Okunması kolay çıktılar, dergiler, roman, ön değerlendirme metinleri.
<b>3-Hızlı Okuma</b>		Tüm sözcükleri hızla okumak demektir ve özel bilgileri aramayı kapsar.	Okunması kolay çıktılar, dergiler, roman, ön değerlendirme metinleri. Sadece ana fikir ve ayrıntılar okunur.
<b>4-Yavaş Okuma</b>		Mevcut bilgilerin hepsini görmeyi sağlar. Not alma ve önemli görülen yerlerin altına çizme vardır	Ayrıntılar için okunan metinler ve teknik maddeler.
<b>5-Dikkatli Okuma</b>		Süreçleri görmeyi, adım adım talimatları izlemeyi ve içeriği analiz edip değerlendirmeyi kapsar. Ayrıntılı notlar alınır ve alt çizilir.	Karmaşık fikirler ya da kavramlar, edebi olmayan sürekli ve ayrıntılı raporlar, şiir, bilimsel veriler veya metinler.

(Uyarılama: Fender, Gloria. 'Öğrenmin ABC'Sİ'. Sistem Yayıncılık, İstanbul 1998:119)



## EK 7

## KÖTÜ DİNLEME ALIŞKANLIĞI VE ÇÖZÜMLERİ

Kötü Dinleme Alışkanlığı	Kötü Dinleyici	İyi Dinleyici
Sıkıcı Bir Konu	Konunun sıkıcı olduğuna karar verir ve öğretmenin anlattıklarıyla ilgilenmez.	Ders sıkıcı olsa bile önemli ve yararlı olacağını düşünerek dersi dikkatle dinler.
Konuşmacıyı Eleştirme	Konuşmacıda yanlışlıklar arar, konuşmacının önemli bir şey anlatmayacağına karar verir.	Dersi popüler olma yarışması veya moda gösterisi olarak görmez. Derste eleştirecek şeyler değil geçerli düşünceler arar.
Abartılı Konuşma	Dersin çoğunu kaçırdığı için konuşmacı ile aynı fikirde olmaz.	Duyguları ile değil aklı ile dinler. Not alır ve eğer konuşmacı ile aynı fikirde değilse soru sorar ve sonra dinlemeye devam eder.
Her Şeyin Taslağını Çizmek	Form ve biçimle fazla ilgili olduğundan özü kaçıır. Her derste ayrıntılar içinde dersin taslağını çizmeye çalışarak güç harcar.	Konuşmacının konusuna ve düzenleme biçimine not alma sistemini uydurur.
Yapmacık Dikkat	Konuşmacıya bakar ancak dinlemez. Daha sonra ders kitabından okuyacağını düşünür.	Konuşmacının söylediklerinin önemli olduğunu düşünür. Derste sunulan bilgilerin ders kitabında olmayacağını düşünür.
Karışıklıklara İzin Verme	Dinlemeyi durdurmak için sürekli neden bulur.	Dışardan gelen uyarıcılarla ilgilenmez ve dikkatini konuşmacıya verir.
Kolay Durumları Seçme	Konuşmacının karmaşık düşünce ve tartışmalarını izlemenin çok zor olduğunu düşünür. Öğrenmek değil eğlenmek ister.	Konuşmacının üzerinde durduğu noktaları anlamak için çaba sarf eder ve yeni bilgiler öğrenmek ister. Zor, karmaşık ve teknik konulardan korkmaz.
Duygusal Sözcükleri Seçme	Dürüstlük, devrim, komünist gibi sözcüklerle kan basıncı yükselir ve dinlemeyi bırakır.	Aynı duygusal sözcükleri duyar ama ilgi ile dinlemeye devam eder. Konuşmacının bakış açısını anlamaya çalışır.
Hızlı Olmama	Düşünme konuşmadan daha hızlı olmasına karşın konuşmacıyı tembelce dinler.	Derste her fazla zamanı kullanır. Konuşmacının ne söylediği üzerinde durur. Ana noktalar özetler ve dersin geri kalanı hakkında düşünür.

( Alıntı: YEŞİLYAPRAK, B., A.GÜNGÖR ve G. KURÇ. Eğitsel ve Mesleki Rehberlik. Varan Matbaacılık, Ankara:1998, s.55)

## EK 8

## YAYGIN NOT ALMA SORUNLARI

Sorun	Çözüm
'Zihnim dağılıyor ve sıkılıyorum'	En önde otur, konuyu önceden incele ve derste yanıtlamasını istediğin sorular hazırla.
'Öğretmen çok hızlı konuşuyor'	Kısaltma sistemini geliştir, kısaltmalar kullan ve daha sonra doldurmak için boşluklar bırak.
'Öğretmen konuyu dağıtıyor'	Konuyu önceden okuyarak örgütlenme ilkelerini belirle ve dersten sonra notları gözden geçirip tekrar düzenle.
'Bazı düşünceler uygun görünmüyor'	Bu düşünceleri notunda sayfanın yanına veya parantez içine al. Daha sonra notlarını gözden geçirirken kontrol et.
'Her şey önemli görünüyor veya hiçbir şey önemli değil'	Ya konu hakkında bilgi sahibi değilsin ya da anahtar kavramları belirleyemiyorsun. Konuyu anlamamışsın ilgili ders kitabından konuyu incele.
'Tüm yeni teknik terimleri telaffuz edemiyorum'	Yeni teknik terimleri okunduğu gibi kaydet, notlarını tekrar gözden geçirirken doğrusunu yaz.
'Öğretmen terimleri açıklamadan kullanıyor'	Anlamadığın terimleri kaydet. Kitabın sözlük kısmına veya sözlüğe bakarak notunda bıraktığın boş yere anlamını yaz.
'Öğretmen doğrudan kitaptan okuyor'	Kitaptan paragrafları işaretle, öğretmenin yorumlarını not kağıdının yanına yaz ve notun nerede bulunduğunu kaydet.
'Metin sıkıcı'	Metni küçük birimlere ayır, tam bir bölüm okunduktan sonra geri dönüp not al ve bölümler için tamamlama hedefleri koy ve tamamlayınca da kendini ödüllendir.
'Çok fazla konu var ve yeteri kadar zamanım yok'	Bir çalışma grubu oluşturun. İşlenen konuyu bölüm ve herkese belli sayıda sayfa, bölüm dağıtın. Herkesten tam notlar almalarını ve bilgiyi öğrenmelerini isteyin. Sonra grupta dağıtılan konuları sözlü olarak paylaşın ve tüm notların fotokopilerini her grup üyesine dağıtın.
'Çok okudum ama anlamadım'	Bir çalışma grubu oluşturup konuyu onlarla konuşup tartışın ve diğer öğretmenlerinize konuyu sorun.

(Alıntı: Yeşilyaprak, B., Güngör, A., Kurç, G. "Eğitsel ve Mesleki Rehberlik". Varan Matbaacılık, Ankara:1998:51)

## EK 9

## SİNYAL SÖZCÜKLER

<b>Daha fazlası gelecek</b>	Ve, daha, dahası, bazı, ayrıca, bundan, başka, pek çok, bir kere, ana, aynı şekilde, ilkin, bir başka, ikincisi, kaldı ki, son olarak, asıl olarak, ek olarak, anahtar bir özellik, bir sonraki.
<b>Sonuç/özet sözcükler</b>	Böylece, dolayısıyla, bu şekilde, son olarak, sonuç olarak, sonucunda, bundan böyle, özet olarak, dikkate değer ki, sonucunda.
<b>Örnek gösteren sözcükler</b>	Örneğin, diyelim, örnek olarak, özellikle, diyelim, gibi, aşağıdakiler.
<b>Düşünceyi tersine çeviren sözcükler</b>	Yine de, bununla beraber, fakat, aksi taktirde, bununla birlikte, hala, rağmen, benzer biçimde, karşıt olarak, yerine, ...se bile, ancak.
<b>Önem belirten sözcükler</b>	Daha iyi, en çok, en az, çoğu, öncelikle, en kötü, başlıca faktör, daha az, kötü, küçük, bazı.
<b>Neden/sonuç sözcükleri</b>	Çünkü, bunun nedeni, ...medikçe, sonuç olarak, sonuç, neden, özellik, vasıf, bu nedenle, eğer.
<b>Tanımlayan sözcükler</b>	Olarak değinilir, ...dır, ...yle aynı, demektir, olarak tanımlanır, aynıdır demektir, eş anlamlısı.
<b>Karşılaştırma sözcükleri</b>	...den daha, karşı, yoksa, farklılık, benzer, benzer olarak, benzerlik, buna rağmen, karşıtlık, aynılık.

**Beş temel neden:** Öğretmen önemli açıklamalar sıralayacaktır.

**Önce, önceki, sonra, aynı zamanda:** Bu zamanlarla ilgili sözcükler neyin ne zaman ilk, ikinci ve sonuncu olduğunu anlamaya yardımcı olur.

**Bir başka söylemle:** Bu işaret verilen bilginin tekrar edilmesidir.

**Diğer yönden, bunun tersine:** Bilgiye farklı yönden bakışı tanımlar.

**Örneğin:** Verilen bilginin açıklanmasını sağlar.

**Önemli:** Çok önemli bir düşünceyi belirtir.

**Sonuç olarak, özetle, bu nedenle:** Bu işaretler dersi özetler.

(Uyarılma: Fender, Gloria. 'Öğrenmenin ABC'si.' Sistem Yayıncılık, İstanbul 1998:124)

## EK 10

## ÖDEV ÇİZELGESİ FORMU

HAFTA	ÖDEV	BİTİRME TARİHİ	TAHMİNİ SÜRE	GEREKLİ MATERYAL	YAPILDI
1. HAFTA					
2. HAFTA					
3. HAFTA					
4. HAFTA					
SINAVLAR	Materyal Kontrolü	Tarih	Test Türü	Özel Notlar	Yapıldı

(Uyarlama: Fender, Gloria. "Öğrenmenin ABC'Sİ." Sistem Yayıncılık, İstanbul 1998:39)

## EK 11

## ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu form sizinle ilgili bazı bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından sorulara verilecek cevaplar kimliğinizi ortaya koymayacak şekilde kullanılacak ve kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır.

Sizden istenilen, formdaki her soruyu dikkatle okuyarak size en uygun seçeneğin yanına "X" işareti koymaktır.

İlginiz için teşekkürler.

Gazi Lisesi Rehber Öğretmeni  
Mesude KAYA

**Adı- Soyadı :**

**Yaşı :**

**Cinsiyeti :** ( )Kız ( )Erkek

**Sınıf – Şube:**

**1-Kaç kardeşiniz?**

( ) Tek ( ) İki-Üç ( ) Dört- Beş ( ) Altı ve Üstü

**2-Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?**

( ) Birinci Çocuk ( ) Ortaanca Çocuk ( ) Son Çocuk

**3-Anne babanız sağ mı?**

( ) Her ikisi de sağ  
( ) Babam sağ, annem öldü  
( ) Annem sağ, babam öldü  
( ) Her ikisi de öldü

**4-Anne babanız birlikte mi, ayrı mı yaşıyorlar?**

( ) Birlikte ( ) Ayrı ( ) Boşanmış

**5-Anne babanız öz mü, üvey mi?**

( ) Her ikisi de öz  
( ) Annem üvey, babam öz  
( ) Babam üvey, annem öz  
( ) Her ikisi de üvey

**6-Babanızın eğitim düzeyi nedir?**

( ) Okur-yazar değil  
( ) İlkokul mezunu  
( ) Ortaokul mezunu  
( ) Lise mezunu  
( ) Üniversite veya yüksekokul mezunu

**7-Annenizin eğitim düzeyi nedir?**

( ) Okur-yazar değil

- ( ) İlkokul mezunu  
 ( ) Ortaokul mezunu  
 ( ) Lise mezunu  
 ( ) Üniversite veya yüksekokul mezunu

8-Sizce ailenizin gelir düzeyi nasıldır?

- ( ) Yüksek ( ) Orta ( ) Düşük

9-Aşağıda sağlıkla ilgili verilen seçeneklerden size uygun olanları işaretleyiniz.

- ( ) Sağlığım yerinde  
 ( ) Ara sıra hastalanırım  
 ( ) Sık sık hastalanırım  
 ( ) Sürekli bir rahatsızlığım var. Yazınız (Görme, işitme vb.)

10-Öğreniminize devam ederken nerede kalıyorsunuz?

- ( ) Ailemin yanında  
 ( ) Bir akrabamın yanında  
 ( ) Tek başıma  
 ( ) Arkadaşlarımla

11-Size göre kaldığınız yerde uygun ders çalışma ortamı(oda ve çalışma masası) var mı?

- ( ) Var ( ) Yok ( )Başka(yazınız).....  
 .....

12-Ders çalışırken veya ödev yaparken ihtiyaç duyduğunuzda çevrenizde yardım alacağınız birileri var mı?

- ( ) Genellikle çevremde yardım alacağım birileri bulunur  
 ( ) Bazen çevremde yardım alacağım birileri bulunur  
 ( ) Çevremde yardım alacağım birileri yok

13-Ders çalışırken veya ödev yaparken ihtiyaç duyduğunuzda gerekli kaynaklara (yardımcı kitaplar, kütüphane vb.) ulaşabiliyor musunuz?

- ( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır

14-Aşağıdakilerden hangileri sizin şu anda okuduğunuz okulla ilgili duygu ve düşüncelerinizi yansıtmaktadır?

- ( ) Okulumdan memnunum  
 ( ) Okulumdan biraz memnunum  
 ( ) Ailemin isteği üzerine buradayım  
 ( ) Başka (yazınız).....  
 .....

15-Lise eğitiminden sonra ne yapmayı düşünüyorsunuz?

- ( ) Üniversite veya yüksekokula gitmek istiyorum  
 ( ) Eğitimimi bırakıp bir işte çalışmak istiyorum  
 ( ) Başka (yazınız).....  
 .....

## EK 12

## ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ

Adı-Soyadı-Sınıf:

Tarih:

**Açıklama:**

Bu envanter verimli çalışma alışkanlıklarını bilip bilmediğinizi saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Aşağıda çalışma alışkanlıklarıyla ilgili 60 madde vardır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra, kendi durumunuzun okuduğunuz maddeye uyup uymadığınızı karar vermeniz istenmektedir.

Bunun için şu örneğe bakınız:

( ) A-Kitap okurken önemli yerlerin altını çizerim.

Eğer bu maddede belirtilen davranışı yapıyorsanız, yani kitap okurken önemli bulduğunuz yerlerin altını çiziyorsanız, sol yandaki ayraç içine "X" işareti koyunuz.

Eğer bu maddede belirtilen davranışı yapmıyorsanız, yani önemli bulsanız bile okuduğunuz yerlerin altını çizmiyorsanız, ayraç içine hiçbir işaret koymadan bırakınız.

Şimdi yukarıdaki örneğe uygun olarak aşağıdaki maddelerden size uyanları sol yandaki ayraç içine "X" işareti koyarak, uymayanları da boş bırakarak işaretleyiniz.

**Unutmayınız:** Bu listenin size yararlı olabilmesi, yanıtlarınızın samimi olmasına ve şu anki durumunuzu gerçek olarak yansıtmaya bağlıdır.

## MADDELER

- ( ) 1-Derslerime günlük-haftalık-aylık planlar yaparak çalışırım.
- ( ) 2-Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.
- ( ) 3-Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum.
- ( ) 4-Çalışma masam üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler bulundurmam.
- ( ) 5-Öğrenmenin "kolay bir iş" olmadığını bilerek çalışırım.
- ( ) 6-Sınav için çalışırken, işlenen konuların önemli yerlerini anımsayabilmek için kısa not,özet vb. çıkarırım.
- ( ) 7-Çalışma yöntemimi her dersin özelliğine göre düzenlerim.
- ( ) 8-Konuları kendi yaşamımdan örneklerle pekiştirerek öğrenirim.
- ( ) 9-Okurken sözcükleri yutmadan, doğru olarak okurum.
- ( ) 10-Ders çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl ve ne kadar çalışacağımı kesin olarak saptarım.

- ( ) 11-Masaya oturunca hemen hedef olarak seçtiğim işi tapmaya başlarım. (Çalışmaya geçerken oyalanmam.
- ( ) 12-Gece yatarken ve sabah kalkınca öğrendiklerime bir göz atar gerekli tekrarları yaparım.
- ( ) 13-Ders çalışma ve bir şeyler öğrenme oyun ve eğlence gibi insana zevk veren bir uğraştır.
- ( ) 14-Her konu için tuttuğum notları düzenli bir biçimde saklarım.
- ( ) 15-Sınavlarda soruları yanıtladıktan sonra yazdıklarımı mutlaka yeniden okur, bir hata yapıp yapmadığımı gözden geçiririm.
- ( ) 16-Ders çalışmam bittikten sonra öğrendiklerimi hatırlamaya çalışırım.
- ( ) 17-Masa başında divana, koltuğa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam.
- ( ) 18-Derslerime başkalarının yardımına fazla bir gereksinme duymadan yalnız başıma çalışırım.
- ( ) 19-Bir konuya çalışmadan önce bir öncekini gözden geçiririm.
- ( ) 20-Çalışma sürelerim her zaman günün belirli saatleri arasındadır.
- ( ) 21-Ezberlemem gereken şarkı, tanım, sözcük ve kuralları boş anlarımda (Örneğin otobüste giderken, sokakta yürürken, bulaşık yıkarken vb.) ezberlemeye çalışırım.
- ( ) 22-Okuduğum parça ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim.
- ( ) 23-Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım.
- ( ) 24-Ödevlerimi titizlikle yapmaya ve yaparken de bir şeyler öğrenmeye çalışırım.
- ( ) 25-Sürekli çalışmam gerektiğinde zaman zaman on-on beş dakikalık aralarla kendimi dinlendiririm.
- ( ) 26-Elden geldiğince gürültüsüz yerde çalışırım.
- ( ) 27-Okurken dudaklarım kıpırdamaz.
- ( ) 28-Okuduğum her parçada ana düşüncüyü bulmaya çalışırım.
- ( ) 29-Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.
- ( ) 30-Bence sınavlara hazırlanmanın en iyi yolu, sınavlara günü gününe etkili çalışarak hazırlanmaktır.
- ( ) 31-Okulda öğrendiklerimi günlük yaşamda da yeri geldikçe uygulamaya çalışırım.
- ( ) 32-Bir konuyu öğretmen anlatırken sınıfta öğrenmeye çalışırım.
- ( ) 33-Yedi gün birer saat çalışmayı bir günde yedi saat çalışmaya yeğlerim.
- ( ) 34-Yazılı sınavlarda önce kolay soruları yanıtlar, böylece diğerlerini düşünmeye zaman kazanırım.
- ( ) 35-Bence düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
- ( ) 36-Ansiklopedi, sözlük, harita vb.den kolayca yararlanabiliyorum.
- ( ) 37-Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım.
- ( ) 38-Okulda başarılı olmak için her şeyden önce ana dilimi iyi bilmem gerektiğini düşünüyorum ve Türkçe'ye çok çalışıyorum.
- ( ) 39-Benden ne istediğini çok açık olarak bilmeden bir ödevi yapmaya girişmem.



- ( ) 40-İmla kurallarını gerektiği biçimde okumaya dikkat ederim.
- ( ) 41-Ders çalışmayı keseceğim zaman konunun hafif ya da ilginç olan yerinde çalışmayı bırakırım.
- ( ) 42-Bir konuyu daha iyi öğrenmek için, öğretmenin ya da kitabın verdiği örneklerden başka örnekler bulmaya çalışırım.
- ( ) 43-Yazılı sınavlar için daha çok “yazarak- anlatarak” hazırlanmaya çalışırım.
- ( ) 44-Sınavlardan önce soruyu dikkatle okur ve benden “ne” istenildiğini öğrenmeye çalışırım.
- ( ) 45-Bir şey okurken ya da derste konu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not almaya çalışırım.
- ( ) 46-Konuları ezberleyerek, değil kavrayarak öğrenirim.
- ( ) 47-Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir, tanım vb. gürültülü ortamlarda yüksek sesle söyleyerek de öğrenmeye çalışırım.
- ( ) 48-En zor konuları “en iyi anlayabildiğim” saatlerde çalışırım.
- ( ) 49-Konuları günlük çalışırım ve üst üste biriktirmem.
- ( ) 50-Çalıştığım konuyu anlamadan asla özet çıkarmam.
- ( ) 51-Düzenli çalışma ancak kolay öğrenemeyen çocuklar için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
- ( ) 52-Yazılı sınavlara daha çok “okuyarak” hazırlanırım.
- ( ) 53-Not tutma alışkanlığına sahip değilim.
- ( ) 54-İmla kurallarına uygun bir şekilde okuyamam.
- ( ) 55-Bir konuyu öğrenirken ezbere fazla yer veriyorum.
- ( ) 56-Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur.
- ( ) 57-Çalışmak için yaptığım planlara bir türlü uyamıyorum.
- ( ) 58-Sınav hazırlığım her ders için aynıdır.
- ( ) 59-Sözlükten nasıl yararlanacağımı bilmiyorum.
- ( ) 60-Konunun zorlaştığı yerde dersi keserim.

