

İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından
İncelenmesi

Nüket Özbey

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Temmuz 2007

Investigation Of Study Habits Of The Primary Education Students According To Some
Variables

Nüket Özbey

MASTER OF SCIENCE THESIS

Department of Elementary Education

July 2007

İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından
İncelenmesi

Nüket Özbey

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Lisansüstü Yönetmeliği Uyarınca
İlköğretim Anabilim Dalı
Matematik Öğretmenliği Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kürşat Yenilmez

Temmuz 2007

Nüket Özbey' in YÜKSEK LİSANS tezi olarak hazırladığı “İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, jürimizce lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye : Yrd. Doç.Dr. Kürşat Yenilmez

Üye : Prof. Dr. M. Naci Özer

Üye : Yrd. Doç Dr. Pınar Anapa

Üye : Yrd.Doç.Dr. Aytaç Kurtuluş

Üye : Yrd. Doç.Dr. Zeki Yıldız

Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Abdurrahman KARAMANCIOĞLU

Enstitü Müdürü

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

NÜKET ÖZBEY

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ve bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, matematik başarısı gibi değişkenler açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Düzce ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen 1000 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan çalışma alışkanlıkları anketi uygulanmıştır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, frekans tabloları, t-testi ve varyans analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda özetle şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve matematik başarılarına göre farklılaşmaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilere yöneltilen çalışma alışkanlıkları anketine ilişkin sonuçlara göre de; 12 alt başlık arasında en yüksek ortalama ile “ders notu alma” çalışma alışkanlığının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En düşük ortalamaya ise ödev hazırlamada stres ve kaygı alışkanlıkları sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Çalışma Alışkanlıkları, Matematik Başarısı, Matematik Öğretimi.

**INVESTIGATION OF STUDY HABITS OF THE PRIMARY EDUCATION
STUDENTS ACCORDING TO SOME VARIABLES**

NÜKET ÖZBEY

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine study habits of primary education students and relations between these habits and students' characteristics which may be related with them. This study indicated that to determine differences among study habits points of view students' characteristics like sex, grade, parents' education levels and mathematics success. The sample of the study consists of randomly selected 1000 students from 5, 6, 7 and 8th grade students in Düzce. Data were collected by a "Study Habits" questionnaire which was developed by the researcher. Mean, frequency tables, t-test and analysis of variance were employed to analyze data.

The results of the study indicated that, there were differences in study habits points of view sex, grade, parents' education levels and mathematics success. In addition, while "taking notes" was the most used study habit, "stress and anxiety in preparing homework" was the least used study habit.

Key words: Study Habits, Mathematics Success, Teaching Mathematics

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, konunun tespit edilmesi, hipotezlerin kurulması ve çalışmanın her safhasında bana yardımcı olup, yol gösteren tez danışmanın Sayın Yrd. Doç. Dr. Kürşat Yenilmez' e teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmam boyunca her zaman benim yanımda olan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen başta aileme, bunun yanında araştırma envanterinin uygulanmasında yardım ve katkılarını gördüğüm ilgili okul müdürlerine ve öğretmenlerine de teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Öğrenme ve Öğretme	6
1.3 Matematik Öğretimi	11
1.4 Problem Çözme	13
1.5 Matematik Kaygısı	15
1.6 Çalışma Alışkanlıkları	17
1.6.1 Aralıklı çalışma	19
1.6.2 Aynen öğrenme	21
1.6.3 Planlı çalışma yöntemi	23
1.6.3.1 Haftalık çalışma planı	27
1.6.4 Okuma yöntemi	29
1.6.5 Not alma tekniği	33
1.6.6 Dinleme etkinliği	35
1.6.7 Hatırlama	38
1.6.8.Motivasyon	40
1.6.9.Test yapma	42
1.6.10 Zaman yönetimi	44
1.7 Araştırmanın Problemi	46

İÇİNDEKİLER (devam)

	<u>Sayfa</u>
1.8 Araştırmanın Alt Problemleri.....	46
1.9 Araştırmanın Amacı	46
1.10 Araştırmanın Önemi.....	46
1.11 Sayıtlılar	47
1.12 Sınırlılıklar	48
İKİNCİ BÖLÜM	49
2.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	55
3.YÖNTEM	55
3.1 Araştırmanın Modeli	55
3.2 Evren ve Örneklem	55
3.3 Verilerin Toplanması	55
3.4 Verilerin Analizi	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	58
4.BULGULAR VE YORUMLAR	58
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	58
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	78
BEŞİNCİ BÖLÜM	96
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	96

İÇİNDEKİLER (devam)

	<u>Sayfa</u>
5.1 Sonuçlar	96
5.2 Öneriler	101
6. KAYNAKLAR.....	108
7. EKLER	
Ek.1. Çalışma Alışkanlıkları Anketi	
Ek.2. Çalışma Alışkanlıkları Anketi Uygulama İzni	

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>ŞEKİL</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1: İpucuyla öğrenme	22
Şekil 1.2: Haftalık çalışma planı	28

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
4.1.Öğrencinin karakteristikleri	58
4.2. Metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığının cinsiyet grupları açısından farklılığına ilişkin t-testi sonuçları.....	59
4.3. Ödev hazırlamada sters ve kaygı çalışma alışkanlığının cinsiyet grupları açısından farklılığına ilişkin t-testi sonuçları.....	59
4.4. Aktif öğrenme çalışma alışkanlığı açısından, sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	60
4.5. Zaman yönetimi çalışma alışkanlığı açısından, sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	62
4.6. Çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığı açısından, sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	62
4.7. Kelime ve kavram gelişimi, çalışma alışkanlığı açısından, sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	63
4.8. Aktif öğrenme çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	64
4.9. Zaman yönetimi çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	65
4.10. Çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	66
4.11. Ders notları almak çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	67
4.12. Ders kitabını okumak çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	67

TABLolar DİZİNİ (devam)

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
4.13. Metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	68
4.14. Kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	69
4.15. Hafızaya ilgili çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	69
4.16. Test yapma çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları.....	70
4.17. Motivasyon çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	71
4.18. Aktif öğrenme çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	72
4.19. Çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	72
4.20. Ders notları almak çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	73
4.21. Metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	74
4.22. Kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	75
4.23. Hafızayla ilgili çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	75
4.24. Test yapma çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	76

TABLolar DİZİNİ (devam)

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
4.25. Motivasyon ile ilgili çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	76
4.26.Ödev hazırlamada stres ve kaygı ile ilgili çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları.....	77
4.27. Aktif öğrenme çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	78
4.28. Çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	78
4.29. Test yapma çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	79
4.30. Zaman yönetimi çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	80
4.31. Ders notları almak çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	80
4.32. Ders kitabını okumak çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	81
4.33. Metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	81
4.34. Kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	81
4.35. Hafızayla ilgili çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	81
4.36. Motivasyon ile ilgili çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	84

TABLolar DİZİNİ (devam)

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
4.37. İnsan kaynaklar ve dinlenme çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları	84
4.38. Ödev hazırlamada stres ve kaygı çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları.....	85
4.39. Çalışma alışkanlıklarının ortalama ve standart sapmaları.....	87
4.40. Çalışma alışkanlıklarında en çok kullanılan etkinlikler.....	90

KISALTMALAR DİZİNİ**Kısaltmalar Açıklamalar**

Akt	Aktaran
A.B.D.	Amerika Birleşik Devletleri
Vb.	Ve benzerleri
Vd.	Ve diğerleri
OKS	Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavı
OSS	Öğrenci Seçme Sınavı

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayılılar ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Üzerinde en çok konuşulan, insanoğlunun yaşantısını büyük bir ölçüde etkilediği ve değiştirebildiği düşünülen konuların başında eğitim yer almaktadır. Çevremizde yaşanan olası sorunların giderilmesinde öncelikle akla gelen çözüm yolları; iyi bir eğitim anlayışında veya eğitimin kalitesinin artırılmasında aranmaktadır. Düşünüldüğünde bu yaklaşıma hak vermemek elde değildir. Çünkü eğitimin tanımına baktığımızda, karşımıza çıkan açıklamalar bu kuramları desteklemektedir. “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak, istedik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1972) eğitim olarak tanımlanıyorsa, olumsuzlukları gidermedeki gücü de tabi ki yadsınamaz.

Karşımıza çıkan problemleri çözme kabiliyetini edinmek ve bu yönde bir anlayışa, ayrıca da bilgiye sahip olmak için eğitim iyi bir kaynaktır ve gerekliliği şüphesizdir. Bu geniş çatının altında bireylerin yaşantılarına doğrudan etki eden onları yönlendiren disiplinler de yer almaktadır. Bunların başında bu çatı altında hedefleri gerçekleştirmek için öğretimle birlikte birleşen, matematik dersi yer alır. Matematik, insan yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, yönlendirilmesinde, sistemli ve mantıklı bir düşünce alışkanlığının kazandırılmasında amaç ve insanın tüm etkinliklerinde kullanılan bir araçtır (Bulut, 1988). Bu ifadeyle ortada bir problem varsa bunun çözümünün matematikle mümkün olabileceği anlaşılabilir. Hatta gerekli çözüm yöntemlerinin ortaya çıkarılması için en başta bahsedilen yeteneklerin edinilmesinde de katkısı olduğu gözlenebilir. Matematiğin insanların hayatındaki yerine, önemine ve gerekliliğine

değınmeden önce, aslında bütün bunları açıklayan matematiğın genel olarak bilinen tanımlarına bakalım.

- 1- Matematik, günlük hayattaki problemleri çözmeye başvurulan sayma, hesaplama, ölçme ve çizmedir.
- 2- Matematik, bazı sembolleri kullanan bir dildir.
- 3- Matematik, insanda mantıklı düşünmeyi geliştiren mantıklı bir sistemdir.
- 4- Matematik, dünyayı anlamamızda ve yaşadığımız çevreyi geliştirmede başvurduğumuz bir yardımcıdır. Matematik bunlardan sadece herhangi biri değildir; bunların hepsini kapsar (Baykul, 1997).
- 5- Matematik sayı ve uzay bilimidir.
- 6- Matematik tüm olası örüntülerin incelenmesidir.
- 7- Matematik; aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanan niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adıdır.
- 8- Matematik, düşüncenin tımdengelimli bir işletim yolu ile sayılar, geometrik şekiller, fonksiyonlar, uzaylar vb. soyut varlıkların özelliklerini ve bunların arasında kurulan ilişkileri inceleyen bilimler grubuna verilen genel addır (Altun, 2004).

Matematiği oluşturan konuların açıklanmasını sağlayan tanımlara ek olarak, diğerk tüm tanımlarda da matematiğın ağır basan özelliğinin insanın, sosyal ve günlük hayatında çevresini anlamada ve edindiği bilgileri kullanmada yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Tüm bu hedeflere varabilmek için matematik dersinin belirli amaçlarının olması ve bu amaçlar çerçevesinde öğrencilere sunulması gerekmektedir. Bu sebeple de başarının sağlanması adına Milli Eğitim Bakanlığı'nın (1998), belirlediği ilköğretim matematik dersinin genel amaçları şu şekildedir:

- Matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirebilme,
- Matematiğın hayattaki yerini kavrayabilme,
- Varlıklar arasındaki temel ilişkileri kavrayabilme,
- Günlük hayatta gerekli olan zihinden hesaplama becerisi kazanabilme,

- Günlük hayatta kullanılacak dört işlem becerisi kazanabilme,
- Problem çözme yeteneğini geliştirebilme,
- Problem kurma yeteneğini edinebilme,
- Günlük hayatta kullanılan ölçü, grafik, plan, çizelge ve cetvelden yararlanabilme,
- Günlük hayatta kullanılan temel işlemlerin (yüzde, faiz, ıskonto, vb) becerisini kazanabilme,
- Zaman, mekân ve sayılar arasındaki ilişkiler hakkında açık ve kesin fikirler kazanabilme,
- Bu derste edinilen bilgi ve becerileri diğer derslerde ve günlük hayatta kullanma yeteneğini geliştirebilme,
- Başlıca geometrik şekillerin arasındaki ilişkileri kavrayabilme, alan ve hacimlerini hesaplama becerisini geliştirebilme özelliklerini günlük hayattaki problemlere uygulayabilme,
- Çevredeki eşyayı şekil ve büyüklük bakımından doğru olarak kavrama ve bu eşyanın şekilleriyle fonksiyonları arasındaki ilişkileri anlayabilme,
- Basit cebirsel işlemler becerisi edinebilme,
- Birinci dereceden en çok iki bilinmeyenli denklem sistemlerini günlük hayattaki problemlere uygulayabilme,
- Basit trigonometri kavramları bilgisine sahip olabilme,
- Olasılık ve istatistik ile ilgili temel kavramları anlayabilme,
- Çözümleme yapma, tümdengelikle, düşünme, tümevarım ile düşünme, her iki yolla birlikte düşünme yeteneği edinebilme,
- İnceleme, araştırma, yorum yapma, öğrenilenleri şema haline koyma, düzenli, dikkatli, sabırlı olma, açık ifade etme becerisi ve alışkanlığı kazanabilme,
- Araştırma merakına sahip olma, tarafsız olabilme, peşin hükümlerden kaçınma, yerinde karar verebilme, açık fikirli olabilme ve bilginin yayılmasını arzu etme duygusu kazanabilme,
- Yaratıcı ve eleştirici düşünme yeteneğinin geliştirebilmesi,
- Estetik duyguyu geliştirebilme,

- Günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmeye yarayacak düşünme yolu edinebilme.

Belirlenen bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde sistemli bir çalışmanın izlenmesi gerekmektedir. Bireylerin bu davranışları edinmesi için uzun olan bu sürecin başından itibaren onlarla özenle ilgilenilmelidir. Çocuktaki matematiksel zekâ bebeklikten itibaren sürekli olarak gelişir (Clements & Battista, 1992). Bu da, oluşan bu ilginin başlangıç noktasının ne denli erken olduğunu anlamamız için iyi bir kanıttır. Okul öncesi dönemde edinilen matematikle ilgili bu olumlu anlayış ve edinilen değerli bilgilerin, pekiştirilip geliştirileceği yer de yine okuldur. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneğidir (Açıkalm, 1998).

Okulla tanışan öğrenci için hayatın her anında gerçekleşen öğrenme süreci resmi olarak başlamış olur. Öğrenci bu başlangıç ile beraber kendisine verilecek olan bilgileri almaya hazırdır ve burada oluş sebebi de zaten budur. Yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi bu yolculukta da kendisine sunulan bilgileri alırken, bazılarında zevk duyacak bazılarında ise zorlanıp bu süreçten sıkılacak ve ne yazık ki vazgeçecektir. Okula verilen görevler ve eğitimcilerin sorumlulukları tam burada devreye girmektedir. Eğitimde davranış “öğretim sonunda bireyde gözlenmesi kararlaştırılan bilinçli tepki” (Sönmez, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Amaç verilmesi istenen geri dönüş tepkilerinin eksiksiz alınması ve vazgeçme oranının azaltılmasıdır.

Bütün bunlara rağmen okul yaşantısında öğrenciler üzerinde yapılan uzun süreçli gözlemlerde görülmüştür ki, okulda verilen bazı derslerden sıkılma oranı ve başarısızlık durumu, bu derse karşı duyulan tedirginlik ve ön yargı diğerlerinden fazladır. Böyle bir sıralamada diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de ilk akla gelen ders “Matematik” tir. Öğrencilerin matematik dersiyle ilgili olarak endişe ve korkuya sahip oldukları yönünde genel bir kanaat bulunmaktadır. Bu korkunun sadece Türkiye ‘de değil bütün Dünyada olduğu belirtilmiştir (Albayrak, 2000). Aslında öğrencilerin matematiğe karşı

olan bu isteksizliğin okul hayatının başlarında gözlenmediği, ilerleyen dönemlerde ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. Yine yapılan araştırmalarda ilköğretimin birinci devresinde matematik dersleri, öğrencilerin en başarılı oldukları dersler içerisinde ilk üç arasında yer almaktadır. Ancak ikinci kademeye birlikte özellikle 6. sınıfta bu işleyişin tersine döndüğü görülmektedir (Albayrak, 2000). Matematik dersini ilköğretimin birinci kademesinde zevkli bulan öğrencilerin birçoğu, ilköğretimden sonraki yıllarda bu dersi monoton görmeye ve sıkıcı bulmaya başlarlar. Bu nedenle, öğrenciler olanak bulduklarında matematikten uzaklaşırlar ve başka konulara yönelirler. Bu da sonuç olarak matematik alanında arzu edilen başarıyı ve gelişmeyi engeller (Baki, 1997). Bu sonuç değerlendirildiğinde matematik dersinin kendine has özelliklerinin devreye girdiği düşünülebilir. Bu özelliklere bakıldığında Baykul (1999), bunu “matematik ön şart oluş ilişkilerinin en güçlü olduğu alandır” şeklinde ifade etmektedir. Buna ek olarak da Ersoy’un (1991), “matematik yığılmalı bir bilimdir” şeklindeki ifadesi düşünülebilir. Yani matematik dersinde, öğrencilerin herhangi bir basamaktaki tökezlemesinin sonucu, onu üst kata çıkaramayacak kadar ağır geçmektedir. Hatta bu tökezleme sonucu öğrencinin daha da alt basamaklara indiği ve nihayetinde yere düştüğü gözlenmektedir. Öğrencinin herhangi bir öğrenme evresindeki yetersizliği onu geriletmekte ve bu gerileme sonucunda da kaçınılmaz son olarak görülen “düşme” yani bir şekilde başarısızlık durumu ortaya çıkmaktadır. Bu düşüşün gösterdiği somut başarısızlık etkisinin dışında, öğrenci zamanla dersten soğuma, derse karşı ilgisizlik, yapmayacağına inanma, kaygı gibi soyut düşüncelere ve endişelere de sahip olmaktadır. İşte ilköğretimin ilk kademesinde bu yönde bir ön yargıya sahip olmayan öğrencilerin, yaşadıkları bu olumsuz birikimler sonucu, ilköğretimin ikinci kademesinde başarısız ve isteksiz oldukları düşünülebilir. Bu yüzden matematik dersinden böyle bir kopmanın yaşanmaması için, bu sürecin en başından dikkatle takip edilmesi gerekmektedir. Çünkü bir derste başarı (ya da yeterlilik) bu dersle ilgili yeni düşüncelere ve bu derse devama yol açar. Bir derste başarısızlık (ya da yetersizlik) ise aksine bu öğrencin bu ders üzerine daha fazla düşmemesine yol açabilir (Bloom, 1998).

Matematik ve diğer bilimlerin anlaşılmasında gerekli olan becerilerin temeli okul öncesi dönemde atılmaya başlamakta ve çocuğun daha sonraki okul hayatı için

gerekli olan matematik bilgisinin ve kavramların kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Güven, 2000). Bunu bilerek adımlar atılmalı ve gerekli etkinlikler düzenlenmelidir. Çocukların okul öncesi dönemden itibaren matematiğe olan tutumları dikkatle izlenmelidir. Yaşanabilecek olumsuzluklar için önlemler daha bu dönemlerden alınmaya başlanmalı, derse karşı olumsuz tutum geliştirmesini engellemekle beraber, dersin gerekliliği ve kullanım alanları da gösterilmeye çabalanmalıdır. Birçok araştırma öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının matematikteki başarılarını etkilediğine işaret etmektedir (Minato&Yanase, 1984; Ethington&Wofle, 1986; Cheung,1988; Erkin, 1993). Bu yüzden matematik dersine karşı gösterilecek tutumun olumsuz olmasını engellemek, matematik başarısı açısından önemlidir. Öğrencilerin ilerleyen okul sürecinde matematiğe olan ilgilerinin giderek azalarak, başarısızlığa dönüştüğüne değinmiştik. Aynı şekilde Baykul (1990), yaptığı çalışmada da “öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları ilköğretim beşinci sınıftan lise son sınıflarına doğru sürekli olarak olumsuz yönde değişmektedir” sonucuna ulaşmıştır. Burada düşünülmesi gereken önyargısız olarak matematikle tanışan öğrencinin, matematikten kopmasının sebepleri arasında, ilk yıllarda yaşadığı başarısızlıkların, bunlardan edindiği olumsuz deneyimlerin, gerekli dönüt ve düzeltmelerin yapılmayışının, ilerleyen yıllarla biriken ve zorlaşan öğretim programından zorunlu olarak uzaklaşmasının ve tabi ki bütün bunların belki de sebebi olan yanlış çalışma alışkanlıklarının etkisi olduğu söylenebilir. Matematik öğretimi belirlediği hedeflere ulaşamıyorsa burada söz edilen sorunlar ortaya çıkacak demektir. Bunun için genel olarak öğrenme ve öğretime daha sonra da matematik öğretimine değinilmelidir. Böylece “ İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının matematik başarısına etkisi nasıldır? “ şeklinde belirlenen problem cümlesine çok yönlü olarak cevap bulmak mümkün olacaktır.

1.2.Öğrenme ve Öğretme

Kavramlar hakkında yapılan tanımlar, bu konunun anlaşılması için bize ışık tutmaktadır. Yapılan çalışmalardan, düşünülen fikirlerden edinilecek bilgiler soru işaretlerini azaltmaktadır. Matematik öğretiminden bahsetmek ve bu konudaki

eksiklikleri gidermek için, dersin nasıl öğrenilmesi gerektiğine, dahası öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğine inmek yararlı olacaktır. Buradan, aradığımız başlangıç noktasının öğrenmenin tanımı olduğu anlaşılmaktadır. Fakat belirtildiği gibi yapılan tanımlar bize ışık tutmaktadır. Nereden ilerleyeceğimizi, hangi yolların bizim için doğru olduğunu, yani doğru öğrenme stillerinin hangisi olduğunu bulmak bize kalmaktadır. Zaten öğrenmeyi kurallarına uygun gerçekleştiren öğrencinin, doğru çalışma alışkanlığını bulmakta da zorlanmayacağı açıktır. O halde çalışma alışkanlıkları için ipuçları yakalamak istiyorsak öğrenme için yapılan tanımlara bakmalıyız. Tanımlara baktığımızda doğru öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini anlayabiliriz.

Bunun için değişik fikirlerden yardım almak yararlı olacaktır. En basit tanımı ile öğrenme organizmanın ya da bireyin çevreye uyumunda temel bir araçtır (Senemoğlu, 1998). Wittrock ' a (1977), göre öğrenme ise, yaşantı yoluyla değişme süreçlerini tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Öğrenme “ anlama, tutum, bilgi yetenek ve beceri de yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir” . Mayer (1987) ve Woolfolk (1990), ise öğrenmeyi “ bir kişinin bilgisinde ya da davranışlarında yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişiklik” olarak tanımlamaktadırlar. Gayne (1985), öğrenmeyi “ insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme” olarak ele almaktadır (Açıkgöz, 1996).

Bu tanımlardan çıkarılacak anahtar kelime değişme olmalıdır. Öğrenme ile bireyin değişmesi amaçlanmaktadır. Yine tanımlara göz attığımızda gözden kaçırılmaması gereken diğer bir nokta ise; doğru anahtarın kilidi açabilmesi, yani kalıcı öğrenmenin oluşabilmesi için öğrenmenin “yaşantı yoluyla” gerçekleşmesi gerektiğidir. Sonuç olarak öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için bazı temel özelliklerin sağlanmış olması gerekmektedir. Aksi halde her anlamdaki değişimin, öğrenme ile eşleştirilmesi gibi bir yanılsa düşmek de mümkündür.

Öğrenmenin bu önemli özellikleri ise: davranışta gözlenebilir bir değişme olması, davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması, davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması, davranıştaki değişimin geçici bir biçimde meydana gelmemesi ve davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması olarak gösterilmektedir (Senemoğlu, 1997; Açıköz, 1996). Bu da bize, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan şartları tanımlardan ve özelliklerden faydalanarak anlayabileceğimizi, önemli bilgiler edinebileceğimizi bir kez daha göstermiş olmaktadır. Çünkü bu tanımlar, öğrenmenin dikkatimizi çeken, değişim ve bu değişimin yaşantı yoluyla olması gibi özelliklerinin yanı sıra, sürekliliğinin gerekliliği gibi değinilmesi gereken başka özellikleri de olduğunu anlamamızı sağlamıştır. Aslında sözünü ettiğimiz süreklilik öğrencinin çalışma alışkanlığını edinmesiyle de doğrudan ilişkilidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve sonraki öğrenmelere zemin oluşturması için yani bilginin sürekli bir biçimde edinildiğinden emin olmak için çalışma alışkanlığının da doğru seçilmiş olması gerekmektedir. Belki de çabaladığını, çalıştığını ifade eden, ailesinin de bu yönde gözlemlerde bulunduğu bir öğrencinin, başarısızlığının sebebinin burada aranması gerekmektedir. Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayamayan ama içinde bulunduğu süreci olumlu yönde değiştirmek ve başarılı olmak isteyen öğrenciye, yapılabilecek yardım, çabasının devamını doğru çalışma alışkanlığı ile pekiştirmek olmalıdır.

Bu sebepten kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiremediği için başarısız olan bir öğrencinin vazgeçmesini önlemek için, gerekli bütün doğru önlemlerin zamanında, öğretmen veya bizzat öğrenci tarafından alınması, çalışma alışkanlıklarının öğrenilmesi gerekmektedir. Aksi halde verimli ders çalışma becerilerine sahip olamayan öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamadıkları için, gerek okuldaki başarı düzeyi ve gerekse meslek yaşamındaki başarı düzeyi düşük olacaktır (Yılmaz, 1987; Teker, 2002). Tüm bunları engellemek ve gerçek anlamda bir öğrenme sağlayabilmek için başlangıç aşamasında çok dikkatli olmak gerekmektedir. Kuşkusuz ki insanın bilgiler edinmeye başladığı, bir şeyler öğrendiği süreç okuldan önceki dönemde de başlamıştır ama takibinin en sıkı olduğu evre okulla birlikte başlamaktadır. Çünkü okullarda yapılan öğretme etkinlikleri,

planlı, kontrollü belli amaçlara yöneliktir. Okullarda yapılan bu öğretme etkinliklerinin tümüne de öğretim denir (Fidan ve Erden, 1991).

Artık, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan “öğretim” unsuru da burada devreye girmektedir. Uygun çalışma alışkanlıklarını kazandırmak için tam öğrenmenin gerçekleşmesi, tam öğrenmenin gerçekleşmesi için de tam öğretmenin gerçekleşmesi gerektiği fikri ortaya çıkmaktadır. Bu da bizi, bu zincirin bir halkası olarak görülen öğretimin tanımına yönlendirmektedir. Öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulanmasına öğretim denir (Fidan & Erden, 1994).

Burada üzerinde durulması gereken bir başka unsur ise, “öğretme”nin ne olduğudur. Öğretme, bireyin davranışında değişiklik meydana getirmek için, yani öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan faaliyetlerin tümüdür (Büyükkaragöz & Çivi, 1999). Aslında zinciri oluşturan bu halkaların tümü, yani tanımların tümü bir noktada kesişmelidir. O da eğitim ve öğretim ile ilgili bu zinciri boynuna takacak olan öğrenci yani öğrenendir. Tartışılması, değiştirilmesi gereken, eksikliklerin sebebinin araştırılabileceği, öğrenme ile ilgili doğru düzenlemelerin yapılabileceği, hangi yolun yani çalışma alışkanlığının doğru olduğunu bize gösterecek en yetkili merci de tabi ki yine öğrenen olacaktır. Bu sebeple öğrenen üzerine odaklanmak ve öğrenme türlerini incelemek yararlı olacaktır. Çünkü her birimiz gerçekleri farklı algılarız, farklı yöntemlerle zihnimize yerleştiririz. Bazılarımız hissederek, bazılarımız izleyerek, bazılarımız düşünerek, bazılarımız yaparak gerçeklerin farkına varırız (McCarthy, 1987; Morris & McCarthy, 1990).

4MAT öğrenme stillerine göre, 4 tip öğrenen vardır. McCarthy bunları 1.tip öğrenenler, 2 tip öğrenenler, 3. tip öğrenenler ve 4. tip öğrenenler olarak adlandırmıştır.

1.Tip öğrenenler: Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Yaşantılarını, tecrübelerini kendileriyle bütünleştirirler. Fikirleri dinleyerek ve

paylaşarak öğrenirler. Kendi yaşantılarına güvenen imgesel düşünürlerdir. Doğrudan yaşantıları, pek çok görüş açısından incelemede çok başarılıdırlar. Öğrendiklerinin iç yüzünü kavramaya bu konuda düşünmeye önem verirler. Bireysel olarak ilgilenmeye ihtiyaç duyarlar. Cevaplanmasını istedikleri soru “Niçin?” sorusudur (McCarthy, 1982:20,21; McCarthy, 1987:37; McCarthy, 1990:32).

2.Tip öğrenenler: Bilgiyi somut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Gözlemlerini bildikleriyle bütünleştirerek kuramlar, teoriler oluştururlar. Uzmanların ne düşündüklerini, bilme gereksinimi duyarlar. Karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek, yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Sistematik düşünmeye önem verirler. Ayrıntılara girmekten hoşlanırlar. Mantık ve analizle problemleri ortadan kaldırılabirler. Koşulların işleri anlaşılma hale getirmesi halinde olguları tekrar incelerler. Geleneksel sınıflardan hoşlanırlar. Okullar bu tip öğrenciler için idealdir. Cevaplanmasını istedikleri soru “Ne?” sorusudur (McCarthy, 1982:21; McCarthy, 1987:39; McCarthy, 1990:32).

3.Tip öğrenenler: Bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algırlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Sonuca ulaşmaya önem verirler. Kuram ve uygulamayı bütünleştirirler. Teorileri test ederek öğrenirler. En iyi elle yapılabilen tekniklerle öğrenirler. Problem çözmeye mükemmeldirler. Bu bireyler çözmeye çalıştıkları problemin çözümü verildiğinde bundan hoşlanmazlar, problemleri kendileri çözmek isterler. Stratejik düşünmeye önem verirler. Becerilere yönlendirilen öğrencilerdir. Deney yaparlar ve yaptıkları deney üzerinde fikir yürütürler. Nesnelerin, formüllerin nasıl çalıştığını bilmek isterler. Cevaplanmasını istedikleri soru “Bu iş nasıl yapılır?” sorusudur (McCarthy, 1982:21; McCarthy, 1987:41; McCarthy, 1990:32).

4.Tip öğrenenler: Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Yaşantı ve uygulamayı bütünleştirirler. Deneme-yanılma yoluyla öğrenirler. Kendi kendilerine keşfetme özelliklerine güvenirler. Yeni şeyler konusunda heyecanlıdırlar, olmayacak şekilde görünen şeyleri araştırırlar. Mantıklı gerekçelerin olmadığı ortamlarda genellikle doğru sonuçlara ulaşırlar. Sezgileriyle problemleri

çözerler. Risk almaktan hoşlanırlar. Nesnelere, formüllerle neler yapılabileceğini bilmek isterler. Bazen sabırsız görünürler. Bu bireyler için okul can sıkıcıdır. İlgilerinde farklı yöntemlerle ikna olmak istedikleri için okullar bu bireylerin ihtiyaçlarına cevap veremez. Cevaplanmasını istedikleri soru “İse ne olur?” sorusudur (McCarthy, 1982:21; McCarthy, 1987:43; McCarthy, 1990:32).

Öğrenme stillerinin bilinmesi, hedef olan başarıya ilerleyebilmek için gerekli olan pusulanın bulunması demektir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarının, beklentilerinin ve durumlara karşı tepkilerinin neler olduğunu bilmek, olumsuz giden bir sürecin önüne geçebilmek için de gerekli olan bilgiye sahip olmak demektir. Ancak bu bilgiye sahip olacak kişi sadece öğreten konumundaki öğretmen değildir. Kendi gidişatını olumlu yola çevirecek olan öğrencinin bu noktada önemli yeri vardır. Her ne kadar öğretmen veya öğreten konumundaki kişi öğrenci için doğru çalışma alışkanlığını, biliyorsa yani saptayabilmişse bile onun yapabileceği çalışmaların çoğu, öğrenciyle birebir aynı ortamda bulunduğu zaman diliminde olmaktadır. Bu nedenle yol gösterici olarak öğrenciye rehberlik eden öğretmenin yanında, asıl kararı alması ve gösterilen yoldan gitmek için ilerlemesi gereken kişi, öğrenen ve öğrendiklerini nasıl pekiştirebileceğini anlayandır.

Sonuç olarak üzerinde düşünülmesi, ayrıntılarının fark edilmesi gereken unsurun daha çok öğrenci olduğu açıktır. Ama bilgiyi işleme yönteminin yani öğretimin de büyük bir katkısı bulunmaktadır. Buradan öğrencilerin matematik dersine çalışma alışkanlıklarını irdeleyebilmek için matematik öğretimi konusunun da araştırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bundan sonraki bölümde matematik öğretimi konusuna değinilecektir.

1.3. Matematik Öğretimi

Gerek günlük yaşamda gerekse okul hayatında matematiğin bu denli önem kazanması, öğretimi üzerinde de birçok araştırma yönteminin geliştirmesini gerekli

kılmıştır. Dersin özelliği gereği içerdiği kurallar ve formüller de, matematik öğretimini daha zevkli ve kalıcı hale getirmek için yöntem arayışlarını desteklemiştir. Ülkemizde matematik kavramlarını ve işlemleri öğrenmek bir angarya olarak algılanmakta; öğrenciler matematiği gerektiğinde anımsamaya yönelik kurallar, zor ya da anlamsız formüller dizisi, karışık yöntemler olarak görmektedirler (Ersoy, 1992). Bu da bu arayışı haklı çıkaracak bir başka nedendir. Çünkü öğrencinin ilgisini çekebilmek, bu dersin gerekliliğine inandırabilmek, kısacası dersi zevkli hale getirebilmek için, diğer derslere oranla daha fazla eylem gerekmektedir. Çoğu öğrenci sözü edilen bu kurallar ve formüller dizisini anlamsız ve gereksiz bulmaktadır. Tabii ki bunların yanında formüllerin çıkışını, kuralların mantığını yakalayarak hayata uyarlayabilen, matematiği bir zihin oyunu olarak görüp onunla uğraşmaktan haz alabilen öğrenciler de yok değildir. Zaten matematik öğretiminin temel amacı, böyle düşünen öğrenci sayısını arttırabilmek, bütün bunlardan da öte tüm öğrencilerin böyle düşünmesini sağlayabilmek olmalıdır. Yani tüm öğrenciler için matematik gerçeklere dayanan bilgilerin minimum seviyede buna karşılık özel düşünme becerilerinin kullanıldığı durumlarla ilgili deneyimlerin maksimum seviyede yer aldığı bir öğrenme çeşidi olmalıdır (Smith, 1996).

Aslında buradan, öğrenmenin özelliklerinden olan yaşayarak öğrenme ile, matematik öğretiminin önemli özelliği olan deneyimlerle bilgi kazanımının da örtüştüğü görülebilir. Geçmişte yapılan birçok araştırma ve yayında matematik ve matematik öğretimi ile gerçek/günlük yaşamın bağlantılı olması durumunun matematiksel kavram ve süreçlerin öğrenilmesinde oldukça olumlu etkiler yaratacağı vurgulanmasına karşın, günümüzde halen birçok öğrenme ortamında gerçek/günlük yaşamla ya hiç ya da çok az ölçüde bağ kurulduğuna tanık olmaktayız (Brown, Collins & Duguid, 1989; NCTM, 1989; Pape & Tchoshanov, 2001; Pesek & Kirshner, 2000; Wilson, Teslow & Taylor, 1993). Matematiksel kavramların öğretiminde bu yönde bir sıkıntının yaşanmasının sebebi olarak, öğrencilerin matematiği yanlış bakış açısından görmeleri gösterilebilir. Çünkü eğitim ve öğretim ortamında başarısız olan bir öğrencinin gözünde matematik, aşılması zor bir engel, matematiği başaran öğrenciler ise üstün özelliklere sahip bireyler olarak görülmektedir. Başarısız olan öğrencilerin matematikten bu kadar uzak

kalmasının nedeni, gerçek anlamda günlük yaşamda matematiği bulamaması veya onun bulmasına kimsenin yardımcı olmaması olabilir. Yardımcı olacak kişilerin bu konudaki yaratıcılıkları, dersi gerçek yaşamla ilişkilendirmedeki becerileri de, matematik öğretimine verilecek önemin daha da artırılmasını gerekli kılmaktadır. Matematik öğretiminde esas olan ise inanarak, deneyerek, yaşayarak bilginin alınması, kalıcı bir şekilde öğrenilmesi, geri dönüşümünü alabilmek için uygun ve yararlı çalışma alışkanlığını bireyin edinebilmesidir. Sonuç olarak bu durum matematik dersinde de değişmemekte, hatta çalışma alışkanlıklarına en fazla gereksinim duyulan ders haline gelmektedir. Bunun yanında öğrencilerin matematik dersinde zorlandıkları konuların başında problem çözme etkinliklerinin yer aldığı düşünülürse, çalışmanın alışkanlık haline getirilebilmesi için bu engelin sorunsuz bir biçimde aşılması da gerekmektedir.

1.4. Problem Çözme

Öğrencinin matematik dersine çalışmasını sağlamak bu şekilde onu yönlendirmek için, matematik dersinde önemli bir yer kaplayan problem çözme sürecinde etkin hale gelmesine çabalamak gerekmektedir. Belki de “matematik nedir?” diye sorulduğunda ilk akla gelecek konular arasında, matematiğin alt yapısı olan problemin düşünülmesi, matematik dersinde nasıl bir önem taşıdığını görmemize yetecektir. Ayrıca matematik öğretiminde matematik eğitimcileri, öğrencilerin problem çözme becerilerin geliştirilmesi ve eğitimin öncelikli amacı olması konusunda fikir birliğindedirler (Karataş ve Güven 2004). Bu da, öğrencide matematik dersine çalışma isteğinin oluşturulması için, problem çözme becerisi üzerinde düşünülmesi gerektiği fikrini doğrulamaktadır.

Öğrencinin problemi nasıl gördüğünü anlayabilmek, nasıl görmesi ve çözmesi gerektiğinin farkına varabilmek için, problemin tanımına bakmak başlangıç noktası olacaktır. Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme (frustration) ile karşılaştığı bir çatışma (conflict) durumudur (Morgan, 1995). Sadece bu tanımda bile çatışmadan galip gelmeyi başaran öğrencinin, sonraki öğrenmeler için hazır hale

gelmesinin beklenebileceği düşünülebilir. Bir başka tanımında “giderilmek istenen her güçlük, bir problemdir ” (Karasar, 1991) ifadesine rastlanmaktadır. Buradan da öğrencide problem çözme isteği uyandırabilmek için, güçlüklerin üstesinden gelmek için cesaretlendirilmesi fikrine ulaşılabilir. Yine diğer bir tanımında problem, kişide çözme arzusunu uyandıran ve çözüm prosedürü hazırda olmayan, fakat kişinin bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği durumlar olarak tanımlanmaktadır (Olkun ve Toluk, 2004). Belki de en önemli vurgu burada yapılmaktadır. Öğrencinin bir problemi çözebilmesi için bilgi ve deneyimlere sahip olması, yani matematik öğretimiyle paslaşması şart koşulmaktadır. Öğrencinin problemi çözebilmesi, matematik öğretimini tam gerçekleştirilmesine, bundan sonra öğrencinin bu konuda zaman harcamasına ve çalışma alışkanlıkları oluşturmaya bağlanmaktadır.

Çok sık karşımıza çıkan çalışma alışkanlıkları problem çözme yeteneği için çok büyük önem taşımaktadır. Matematik öğretiminin amaçlarına bakıldığında da tüm bu teorileri destekleyen bir ifadeyle karşılaşılmaktadır. Matematik öğretiminin en önemli amacı bireyin hayatta karşılaşılabileceği sorun ve problemleri en kısa yoldan çözüme kavuşturmasıdır (Baykul, 1997). Bunu yapabilmesi ona verilen bilgileri hazmetmesini, bu bilgi birikimine sahip olmasını, kısacası problem çözme becerisini geliştirmesini gerektirmektedir. Zaten problem çözme yeteneğine sahip olan öğrencilerin matematiği öğrenmede de buna paralel olarak başarılı oldukları gözlenmektedir. Çünkü matematiksel bilgiyi anlama ve bu bilgiler arasındaki ilişkiyi oluşturma, problem çözme sürecinde meydana gelir (Swings & Peterson, 1998). Buradan da anlaşılacağı gibi problem çözme matematik öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Problem çözme becerisine sahip olan öğrenciler yetiştirebilmek, aynı zamanda bu öğrencilere birçok aktiviteyi aynı anda yapmayı öğretmek anlamına gelmektedir. Bu etkinliklere aktif bir şekilde katılan öğrenciden matematik dersine karşı olumlu tutum göstermesi de beklenebilir. Ona göre matematiğin zor olan basamağıyla uğraşmış, yaratıcılığını kullanarak çözüm yolları aramış ve üstesinden gelebilmiştir. Bu da gelecek diğer öğrenmeler için onu rahat ve hazır bekler konuma getirmiştir. Çünkü öğrenci, bu süreci atlatarak diğer bütün engeller için kullanabileceği “yaratıcılık” gibi bir artıya sahip olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncesinde haklılık payı oldukça fazladır. Çünkü

yaratıcılık problemlere çözüm yolu bulmaktır (Gökaydın, 1998). Atlanmaması gereken bu beceriye sahip olan öğrencilerin yanında, problem çözmek korkulu rüyası olan öğrencilerin varlığının da olduğudur. Köroğlu ve Albayrakoğlu 'nun (1997), matematik dersinde yaşanan sorunlara ilişkin yaptığı bir araştırma, özellikle ilköğretim öğrencilerinin problem çözüme becerilerini geliştirmede başarının düşük olduğunu ve bu durumun öğrencilerin matematik dersinden uzaklaşmasına neden olduğunu göstermiştir. Problem çözüme matematik başarabildiğine inanan öğrencinin tersi olarak, yapamadığı için matematik dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin de olması, matematik öğretiminde problem çözüme yeteneğine sahip bireyleri yetiştirmek için engel olmaktadır. Bu yönde bir hüsrana uğrayan ve bu durumla birkaç kez karşı karşıya gelen öğrencinin fikrini olumluya dönüştürebilmek, yapabileceğine inandırmak ve yapabilmesini sağlamak gerekmektedir. Aksi halde kendini bu dersi başaramayacağına inandıran, bu yüzden hiçbir çabaya gereksinim duymayan, öğrenme ortamından kopmuş ve bu ortama olumsuzluklarını yansıtan öğrencilerin olması öğrenme ortamını oldukça zorlaştıracak, matematik öğretimi için gerekli olan bütün dinamiğin, bu öğrencilere sarf edilmesini gerektirecektir. Hâlbuki öğrencilerin matematik günlük yaşamdan ayırmadan düşünmesi bu olumsuzlukları ortadan kaldırmaya yetecektir. Çünkü matematik bilimde olduğu kadar, günlük yaşamımızdaki problemlerin çözülmesinde de kullandığımız önemli araçlardan biridir (Savaş, 1999).

Yapılması gereken matematik için önemli olan problem çözüme evresini olabildiğince renklendirmek ve anlamlı kılmak olmalıdır. En önemlisi de bir problemi çözemediği veya matematik anlayamadığı için kaygılanan öğrencinin matematikten uzaklaşmasına engel olmaktır. Ancak bu şekilde matematik kaygısı taşımayan öğrencinin matematik dersine çalışmayı alışkanlık haline getirmesi beklenebilir.

1.5. Matematik Kaygısı

Öğrencilerin matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında, kaygının rolü büyüktür. Matematik dersine karşı kaygı duyulduğunda derse olan ilginin ve

başarının azalması gözlemlenmesi muhtemel bir durumdur. Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005). Kişi kendisini bir alarm durumunda ve sanki bir şey olacakmış gibi bir duygu içinde hisseder (Işık, 1996). Bazı olaylara karşı gösterilen kaygı unsurunu matematik dersinde de görmekteyiz. İlköğretimin ilk yıllarında matematikle tanışan tüm öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarının aynı olmadığı görülmektedir. Öğrencinin matematiği başaramayacağını düşünmesi hatta onunla ilgili konularla uğraşmak istememesinin sonucunda, matematik dersine karşı, kaygı duyması ve dersi sevmemesi gözlenmektedir. Matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin derste işlenecek konuları anlamayarak başarısız olması durumunun kaygının doğal bir sonucu olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu kaygı durumun üzerine gidilmediği takdirde bir kartopu yığını gibi artacağı ve önüne geçilemez bir hal alacağı da unutulmamalıdır. İşte bu yüzden matematiğe karşı duyulan kaygının nedenini belirlemek ve azaltmak için yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

Yapılan çalışmalar (Bloom, 1971), bireylerin öğrenmeleri arasında farklılıkların yaklaşık dörtte birinin kaynağının duyuşsal özelliklerden geldiğini göstermektedir. Duyuşsal özellikler arasında kaygı ve tutum önemli bir yer tutar. Ülkemizde pek çok öğrenci matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek kaygılanmakta ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu durum ilköğretimde başlamakta okul yılları ilerledikçe maalesef artarak devam etmektedir. Sonuçta öğrenciler bu önemli araca karşı olumsuz tutum ve kendilerine güvensizlik geliştirmektedirler. Daha da kötüsü; kendilerinin matematiği öğrenecek kadar zeki olmadıklarını, matematiğin onların uğraşacağı konular arasında bulunmadığını düşünmektedirler. Bu yanlışlıkta, öğretimin, öğretmen yaklaşımının önemli rolü vardır. İlköğretim birinci kademedeki matematik kavramları arasında bu yaş çocukların öğrenmekte zorlandıkları kavramlar yoktur. Önemli zihin arızası bulunmayan her çocuk bu davranışları kazanabilir. Başarısızlığın sebepleri arasında, matematik öğretiminde öğrencilere, ilişkisel anlamayı sağlayıcı yardımda bulunmayışımızın önemi büyüktür (Baykul, 2002).

Bütün bunlara baktığımızda matematik kaygısı taşıyan bir öğrencinin matematik çalışması bize çok uzak gelmektedir. Bunun için yapılması gereken bu kaygının gereksiz olduğunu öğrenciye hissettirmek ve bu düşüncesini olumluya dönüştürmektir. Öğrencilerin matematik dersine karşı duydukları kaygının temelinde başarılı olabileceğine ilişkin inancın azlığı yatmaktadır. Bu konuda öğrencileri yüreklendirmek ve başarılı olabileceklerine inandırma görevi öğretmenlere düşmektedir. Bunun için de öğretmenlerin konunun hedeflerini açıkça belirtmesi, dersi zevkli hale getirmek için çeşitli materyaller kullanması ve motivasyonu yüksek tutması gerekmektedir. Bunların ötesinde öğretmenlerin ve ailelerin, daha küçük yaşlarda çocuklara, matematiğin günlük yaşamın bir parçası olduğunu, matematiksel düşünmenin yaşam boyunca karşılaşacağımız problemleri çözmede bize yardımcı olacağını söylemesi, matematikle tanışacak öğrencilere verilmesi gereken ilk ders olmalıdır.

Öğrencilerin problem çözme ve matematik kaygısı gibi onlara engel olarak gördükleri çıntalardan atlamaları, öğrenmeyi kalıcı kılmak için gerekli olan çalışma alışkanlıkları evresine gelebildiklerini göstermektedir. Artık yapılması gereken matematiği öğrenmeye, eksikliklerini giderip başarılı olmaya istekli olan öğrencinin bu yöndeki talebinin nasıl daha iyi karşılanabileceğinin araştırılması olmalıdır.

1.6. Çalışma Alışkanlıkları

Başarılı öğrenci “ kendi özelliklerini tanıyan ve bu çerçevede çeşitli ders çalışma ve öğrenme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilen öğrenci” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım vd., 2000). Bir öğrencinin derslerde daha başarılı olmasını sağlayacak birçok etmen olacağı düşünülebilir. Hatta bu faktörlerin kişiden kişiye değişeceği, farklı sorunların getirdiği başarısızlık durumunun da farklı olabileceği bilinmektedir. Yalnız bütün bunlardan daha somut olan bir gerçek daha vardır. Başarılı olma isteğini içinde barındıran, bu yönde hedef belirlemiş bir öğrencinin çalışarak istediği zafere ulaşabileceğidir. Burada vurgulanması gereken kelime çalışmaktır. Belki de yapılması gereken, yazılı kaynaklarda olmasa da genel geçer kurallar arasında

yer alan ve zihnimize yer etmiş “çalışan kazanır” olarak duymaya alıştığımız söylemin, gerçekten doğru olduğuna, etkili bir yöntem kullanılarak öğrencinin inandırılmasıdır. Çünkü bu sağlandıktan sonra çalışma kararı alan öğrenciye seçenek sunmak daha mantıklı olacaktır. Zor olan kısım öğrencinin bu yönde motive olmasını sağlamaktır. Çünkü davranışın yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı motivasyondur (güdülenmedir) (Fidan, 1996). Uygun motivasyonla çalışma isteği oluşturulabilirse, ya da öğrenci bunu kendi kendine yapabilirse, başaracağına inanmış ve bu konudaki zahmetleri de göze almış demektir. Çünkü biliyordur ki sistematik bir çalışmanın sonucunda alacağı mükâfat onu mutlu edecek ve zaten bir süre sonra çalışmaya ayırdığı zaman ve etkinlikler ona zahmet olarak gelmeyecektir.

Bunun yanında çalışma isteği olan, bu yönde zamanın büyük bir kısmını harcayan öğrencilerin hüsrana uğradıkları da gözlenmektedir. Anahtar kelime “çalışmaktır”. Fakat önemli olan etkin ve verimli çalışabilmektir. Başarının çok çalışmayla değil, etkili çalışmayla elde edilebileceği göz önüne alındığında, öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları zorunluluğu belirlemektedir (Küçükahmet, 1987).

Yoksa zamanını harcadığı halde başarılı olmayan öğrencinin, yaşadığı hayal kırıklığı, hiç çalışmayan öğrenciden daha çok olacaktır. Yanlış yerlerde hata aranacak, sorumlu olarak öğrenci kendisini görecektir. Böylece güçlükle öğrenme ortamına katılmış öğrenci kaybedilecek ve kendisiyle ilgili olumsuz düşünceler edinecektir. Bunların olmaması için en güç basamağı atlatmış, yani çalışmaya motive edilmiş bir öğrencinin, haklı başarısını sağlayabilmek için, çalışma yöntemini sorgulamak gerekir. Sorgulamayla, ona uygun çalışma yöntemi belirlenmeye çalışılmalı, hatalı gidişatın önüne geçilmelidir. Harcadığı zamanı daha etkili kullanmasını, nasıl öğrenecekse o yöntemle çalışmasını sağlamak, kendi ilgi ve isteklerini bilerek bu yönde çalışma ortamını oluşturmasını istemek de eklenecek diğer önemli maddelerdir. Çünkü öğrencilerin çalışma alışkanlıkları çoğunlukla kendi özel yaşamından, kendine özgü yöntemlerle, kendi değerler sistemi içerisinde, kendisinin geliştirdiği alışkanlıklarıdır (Yılmaz, 1987). Böyle olması, ona sıkıntı verecek, ilgisini çekmeyen bilgiyi anlamlandıramadığı çalışma şeklinden, hemen vazgeçmesi gerektiğinin belirticisidir.

Bu sağlanmadığında öğrenme sürecinden mutlu olmayacak ve bu süreç de gittikçe kısalmaktadır. Oysa ki kendisine özgü çalışma yöntemleri edinebilirse, en önemlisi bu yöntemleri keşfedebilirse çalışma süresinin ve doğru orantılı olarak da başarısının artacağı beklenen bir sonuçtur. Öğrencilerin pek çoğunun zamanlarını çalışmakla geçirdiği halde, yeteri kadar başarılı olmadıkları belirtilmiştir (Kuzgun, 1988).

Bu sonuç öğrencilerin kendilerine özgü çalışma alışkanlıklarından haberdar olmadıklarının, hatta daha önemlisi yanlış çalıştıklarının ispatıdır. Aksi halde bu sonuç başta da söylediğimiz “çalışan kazanır” inancının azalmasına yol açacaktır. O zaman bu konuda, öğrencilere tam bir güvence vermek istiyorsak, onlar için doğru çalışma alışkanlıklarının saptanmasını sağlamalıyız. Çünkü öğrenci başarısızlıklarının nedenleri arasında kusurlu ders çalışma alışkanlıkları ve okuma yetersizliği, zamanı etkili kullanamama gösterilmektedir (Türkoğlu vd, 2006).

Öyleyse başlangıç noktası kusurlu ders çalışma alışkanlıklarını düzeltmek, okuma alışkanlığı kazandırmak, zamanı etkin kullanması için ona yardım etmek olmalıdır. En azından her öğrencide düzeltilmesi gereken bu üç temel eksiklik kapatılabilirse, kişiye özgü çalışma alışkanlıklarından bahsedilebilecek aşamaya gelinmiş olunur. Çalışma alışkanlıklarını oluşturan, okuma, plan hazırlama, dinleme, not alma, hatırlama, motivasyon, test yapmak, zaman yönetimi gibi değişkenlerden önce genel olarak çalışma şekillerine bakmak daha uygun olacaktır.

1.6.1. Aralıklı çalışma

Daha fazla başarılı olmak veya başarısızlığın üstesinden gelebilmek için çalışma alışkanlıklarının özelliklerini bilmek uygun olanı seçmek gereklidir. Yukarıda değinildiği gibi bu konuda yardımcı olabilecek birçok yöntem vardır. Ama belkide temeli oluşturacak özellik çalışma ve öğrenmenin, hangi nitelikte ve zaman aralıklarında gerçekleştirileceğidir. Öğrenciler çalışma zamanını ayarlama yönünden oldukça farklılık gösterirler. Bir uçta, çalışmak üzere günde bir saat veya haftada üç gün ikişer saat vb. program yaparak düzenli aralıklarla çalışan öğrenciler vardır. Bu

yönteme aralıklı çalışma denir. Diğer uçta ise, bütün dönem boyunca ders kitabına nadiren göz atan, fakat sınavdan hemen önce “sıkışık” bir çalışma devresine giren öğrenciler vardır. Bu çalışma biçimine ise toplu çalışma denir. Ayrıca aralıklı çalışma ilgili konunun her gün veya her hafta tekrar edilmesi, derse sistematik bir şekilde çalışılması anlamına da gelmektedir.

Aralıklı çalışma daha doğru olduğu halde, öğrenciler öğrendiklerinin "tazeliğiyle" sınava girip "tutturabildiklerini kar bellerler". Hâlbuki aralıklı çalışmanın yanı sıra toplu bir tekrar onları daha başarılı hale getirir. Çalışma becerileri konusundaki araştırmalar aralıklı ve düzenli çalışmanın, yoğun bir biçimde kısa zamanda yapılan çalışmaya göre çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir (Usova, 1989). Öğrenci toplu çalıştığında bilgiler yeni olduğu için, yüksek not alıyordu, ama uzun vadede öğrencinin zihninde fazla bilgi kalmıyordu. Çoğu dersin öğrenilmesinde, düzenli aralıklarla çalışmak yani çalışmaların arasına kısa dinlenme süreleri serpiştirerek çalışmak daha iyi sonuçlar verir. Aralıklı çalışma pek çok motor becerileri geliştirmek için iyi bir yöntemdir. Aralıklı öğrenmede insan beyni fazla yorulmaz. Ayrıca kısa bir süre içinde çok miktarda yeni bilginin öğrenilmesi güçtür. Kısa süreli hafızamızın sık sık dinlenmeye ihtiyacı vardır. Bu nedenle kısa zamanda yapılacak bir çalışma öğrencinin öğrenme sınırlarını fazlasıyla zorlar ve etkili bir öğrenme oluşmaz. Sonuçta kısa zamanda yoğun bir şekilde öğrenilen bilgiler, kısa bir süre sonra unutulur (Yıldırım vd., 2000). Bu da öğrenmenin tanımına aykırı bir durum olduğunu, kalıcılığın sağlanmadığını yani öğrenmenin gerçekleşmediğini göstermektedir. Seçilecek olan yöntemin aralıklı çalışma olması, öğrencinin gerçekten bir çalışma alışkanlığı edinebilmesine, bunun için bir plan oluşturmasına yardımcıdır. Aksi halde değerlendirmenin yapılacağı belirsiz aralıklara yapılan çalışma gibi düzensizliğe alışacak, çalışmış fakat çalışma alışkanlığı edinmemiş olacaktır. Hedeflenen, gelecek öğrenmeler için hazır bulunuşluluk düzeyini yüksek tutmak, bilginin tamamen kazanıldığından emin olmak ise; anlık bilgi yığınyla bunların gerçekleşmeyeceğinin, kısa zaman için başarısızlık durumunu yaşamamak için bir sığınak olacağıının, öğrenci tarafından anlaşılması gerekmektedir.

Sonuç olarak öğrencinin zamansız da olsa yaptığı çalışma etkinliğini, çalışma alışkanlığı olarak değerlendirmesi, uzun süreçte başarılı olamamasının nedenini keşfedemediğini göstermektedir. Öğrenciden beklenen şey pusulası olmadan hedef belirlememesi, yanlış teknikle zaman kaybetmemesi, onu başarıya götürecek olan yönü pusuladan doğru okuması yani verimli ders çalışma alışkanlığını saptamasıdır.

1.6.2. Aynen öğrenme

Aynen öğrenme birey için yeni olan bilginin ya da bilgilerin hafızada daha kalıcı hale getirilmesine yönelik bir çabadır. Genellikle tekrarlama yoluyla bu bilgi ve bilgiler uzun süreli hafızaya yerleştirilir (Yıldırım vd., 2000). Özellikle matematik dersinin bazı konuları bu öğrenmeye müsaittir. Aslında bilgilerin ezberlenmeden ilişkilendirilerek öğrenilmesi öğrenmenin doğasına da daha yakındır. Ancak ön şart ilişkisi en yüksek derslerden biri olan matematik konularının öğrenilmesinde bazı kalıpların, formüllerin kazanılmış olması beklenmektedir. Böylece verilmek istenen üst düzey bilgiye geçilecektir. Burada “tekrar” önem kazanmaktadır. Çalışma alışkanlıkları içerisinde de tekrarın önemli yeri olacağı düşünülürse, tekrar yaparken dikkate alınması gereken stratejiler göz önünde bulundurulmalıdır.

1. Aralıklı tekrar: Tekrar iki biçimde; sesli ve zihinde yapılır. Tekrar sürecinde bireyin rolü önemlidir. Şöyle ki, tekrar süreci ile öğrenen birey pasif değil, etkin olmalıdır. Ayrıca aralıklı tekrar sürekli tekrardan daha etkilidir. Aralıklı tekrarın uzun süreli bellekte tutulma olasılığı daha yüksektir. Bir başka söylemle, aralıklı tekrar uzun süreli bellekten geri getirmeyi kolaylaştırmaktadır.
2. Bütün halinde öğrenme: Öğrenme stratejisi arasında genellikle dersin bir bütün halinde ya da dersin parçalara bölünerek öğrenilmesi göze çarpmaktadır. Her iki yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bölerek öğrenmenin üstün olduğu durum öğrenilecek malzemenin aşırı derecede uzun olduğu hallerdir. Konunun bütünü çok uzun ve öğrenilmesi güç ise, bu kural özellikle geçerlidir.

Belirli bazı koşullarda ise, bütün halinde öğrenme, bölerek öğrenmeden daha verimlidir. Bu koşullardan en önemlisi; bütünün dinlenmeler arasında çok fazla çalışma gerektirmeyecek kadar kısa olduğu durumlardır. Eğer öğrenilecek bilgi bir bütünlük arz ediyorsa, bu bilgilerin bir bütün olarak ve birbirleriyle ilişkili olarak ezberlenmesi daha etkili olur. Örneğin bir liste öğrenilecekse tüm maddeler bir bütün olarak ezberlenmeye çalışılmalıdır. Böylece, bu tür bilgiler hafızadan geri çağrılırken birbirinden kopuk bilgiler olarak değil birbirini tamamlayan bilgiler olarak hatırlanır (Yıldırım vd., 2000). Öyleyse öğrencinin matematiğin hangi konusunda bu yöntemle çalışarak daha başarılı olacağını bilmesi, liste ezberlemesi gerekiyorsa bu yöntemi seçmesi hem zaman açısından hem de verimlilik açısından önemlidir.

3. **İpucu ile öğrenme:** İpucu ile öğrenme ile ilgili olarak da Şekil 1.1’ de görüldüğü gibi uzunluk ölçülerini öğrenmek için, bunların baş harflerinden ilginç bir cümle oluşturmak ve bu cümleyi uzunluk ölçülerin isimlerini hatırlamak için kullanmak mümkün olabilir.

1. Öğrenilecek liste:		
Kilometre, hektometre, dekametre, metre, desimetre, santimetre, milimetre		
2. Listeyi öğrenmede kullanılacak ipucu cümle:		
Kendi Haline Devamlı Mekik Dokuyan Sarı Mehmet		
3. İpucu cümle ile öğrenilecek listenin ilişkilendirilmesi		
<i>Kendi</i>	K	kilometre
<i>Haline</i>	H	hektometre
<i>Devamlı</i>	D	dekametre
<i>Mekik</i>	M	metre
<i>Dokuyan</i>	D	desimetre
<i>Sarı</i>	S	santimetre
<i>Mehmet</i>	M	milimetre

Şekil 1.1: İpucuyla öğrenme

İpucu ile öğrenme ile öğrencinin çalışma isteğini oluşturmak arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu düşünülebilir. Çünkü bu yöntemle öğrenilebilecek bazı konular için öğrenci yaratıcılığını devreye sokabilecek kendi oluşturduğu üründen kendisi yararlanabilecektir. Bu da öğrenmeyi ve çalışmayı onun için daha zevkli ve kişiye özgü olarak ayarlama fırsatı tanıyacaktır.

4.Anlayarak öğrenme: Hafızamız anlamlı olmayan bilgileri kaydetmede ve uzun süreli saklamada çok zorlanır. Çünkü bilgilerin hafızada dağınık ve rastgele bir biçimde saklanması oldukça güçtür. Öyleyse öğrenci bir bilgiyi anlamakta güçlük çekiyorsa önce öğretmeninden veya bir arkadaşından yardım isteyerek anlamını öğrenmeye çalışmalı daha sonra ezberlemelidir.

Aynı şekilde öğrencinin derste öğrendiği bilgilerin tümünü hatırlaması beklenemez. Bu nedenle dersle ilgili bilgilerden hangilerinin daha önemli olduğunu belirleme konusunda öğrencilerin bazı önlemler almaları gerekmektedir. Öğrenci;

- Dersin öğretmenine hangi bilgilerin daha önemli olduğunu sormalıdır.
- Derste alınan notları gözden geçirmeli ve bu notlar üzerinde önemli olabilecek notların altını çizmelidir.
- Dersle ilgili verilen ödevleri gözden geçirmeli ve bu ödevlerde sözü edilen ya da referans verilen önemli bilgileri belirlemelidir.
- Sınıfta dağıtılan ders notlarını ve diğer öğrenme materyallerini(aktivite formu, işlem yaprağı gibi) gözden geçirmeli ve önemli olan bilgilerin altını çizmelidir (Yıldırım vd., 2000).

1.6.3. Planlı çalışma yöntemi

Günlük yaşamda ya da iş hayatında başarılı olmak, zamanı etkin kullanabilmek ve ulaşılmak istenen hedefin net bir şekilde belirlenmesi için, plan yapmanın gerekliliği

ortaya çıkmaktadır. Bütün bu durumlar öğrencinin gerçekleştirmek istediği çalışma alışkanlığı için de bir belge niteliğindedir. Planı zihninde veya kâğıt üzerinde şekillendirmiş öğrencinin bu faaliyeti, çalışma için motive olduğunun ve ısrarla bu durumu devam ettireceğinin göstergesi bile olabilir. Çalışma alışkanlıklarının yönüne ve çeşidine etkisi olan planın, bu belirleyici özelliğinin yanı sıra, tanımına ve önemine de değinmek gerekmektedir.

Plan, yapılacak işlerin belirli bir süre ve düzen içine sokulmasıdır. Çalışmada plan; “nasıl” , “ne zaman” ve “nerede” çalışacağınıza karar vermek demektir (Uluğ, 1993). Plan yapmak her ne kadar kolay bir işmiş gibi görünse de aslında aynı ölçüde önemlidir. Hazırlayacağınız plandaki başarı, çalışma başarınızı direkt olarak etkileyecektir. Planlamanın en önemli faydası zamanı ve enerjinizi daha ekonomik kullanmanızdır. Başarı ölçümü yapılırken sadece hedefe ulaşıp ulaşılmadığına bakılmaz, hedefe ulaşırken geçen süre de önemlidir. Plan yapma konusundaki ilk sıkıntı başlangıç aşamasındadır. Keza en önemli zaman kayıpları bu dönemde yaşanmakta ve ne çalışacağına karar verme, gerekli malzemeyi bir araya getirme, ön hazırlık yapma ve nihayet çalışmaya oturma süreci düşünülenenden daha fazla zaman alabilmektedir. Birçok kişi bu hazırlanma döneminde çok değerli saatlerini ve günlerini heba etmektedir.

Bunun önüne geçmek, zaman planlamasının alışkanlık haline getirilmesiyle birlikte, bütün hazırlıkların mekanik olarak gerçekleşmesiyle de mümkün olacaktır. Plan yapma veya planlı çalışma konusunda her ne kadar çok şey söylenmekte ve çokça çaba sarf edilmekteyse de bu konuda, bir takım yanlış inanç ve davranışlar da bulunmaktadır. Her şeyden önce planın çok katı bir çalışma disiplini olduğunu düşünmek planı hazırlarken ve uygularken zarar verir. En küçük bir aksaklık, bir sapma durumunda planın çöpe atılıp yeniden plan yapma süreci başlayabilir. Bunun yerine daha gerçekçi ve karşılaşılabilecek aksaklıklara karşı da esnek bir plan hazırlanmasında yarar olacaktır. Diğer taraftan hazırlanan plandaki aksama sonucu sil baştan bir plan hazırlamak yerine hazırlanan plan üzerinde gerekli değişikliklerin yapılması çalışmanın devamlılığı ve başarısı açısından faydalı olacaktır. Şu akıldan çıkarılmamalıdır ki mükemmel plan yoktur. Plan hata yapmamak için değil hataları kontrol etmek ve

azaltmak için yapılır. Plan yaparken yapılan önemli hataların başında da, eğlence ve dinlenmeye yeterli vaktin ayrılmamış olmasıdır. Oysaki plan yapmanın önemli gerekçelerinden biri çalışma dışı faaliyetlere gerekli zamanı ayırabilmektir. Plan yapma konusunda söylenebilecek en önemli şey “en kötü plan bile plansızlıktan iyidir” sözü olabilir. Uymadığınız, başarı göstermediğiniz planın bile, size kazandırdığı önemli bir şey vardır; o da yapmanız gereken işlerin ayrıntılı bir dökümünü yapmanız ve en azından neyi yapmadığınızı öğrenmenizdir.

Bunlara ek olarak ders çalışma süresinin, çalışılması düşünülen dersler arasında öğrenme ilkelerine uygun olarak paylaştırılması, çalışma planının hazırlanması sırasında düşünülmesi gereken bir noktadır. Çalışılması gereken birkaç ders varken, yalnızca bir derse ağırlık verip, bütün günlük çalışma süresini bu derse ayırmak, öteki derslerin geri plana itilmesi demektir. İstenilen amaçlara ulaşmak için evde çalışma gerektiren her derse belirli bir süre ayrılmalıdır. Çalışma planı hazırlanırken hangi dersin hangi saatlerde çalışılacağı kararlaştırılmış olmalıdır. Genel ilke “zor dersleri” en iyi anlaşılabilir saatlerde çalışmaktır. Örneğin amacına uygun olmayan bir çalışma planı yapılarak beden dinlenmiş ve zihnen öğrenmeye hazır olduğu bir durumda, daha çok kavrama ve anlayış yeteneği gerektiren matematik dersi yerine; anlayış gücüne daha az gereksinilen – el yeteneğinin ağırlıklı olduğu- iş eğitimi dersiyle ilgili bir çalışmaya girişilmesi; matematik dersinin çalışılması için verimliliğin daha düşük olduğu saatlerin ayrılmasını gerektirir. Bu durum ise çalışma sürelerinin derslere göre etkili olarak planlanmaması nedeniyle, çalışma planının işlerliğini azaltır ve plan amaçlarına ters düşer. Bu nedenle çalışma sürelerinin planlanmasında dikkate alınacak bazı noktalar vardır.

- Çalışma planının hazırlanmasında, çalışma sürelerini olabildiğince her zaman günün aynı saatlerine yerleştirmek gerekir.
- En iyi çalışma biçimi ara vererek yapılan çalışmadır.
- Çalışma konularında değişiklik yaparken araya mutlaka bir dinlenme süresi konulmalıdır.

- Zorunlu olmadıkça bir dersi çalıştıktan sonra bu derse yakın özellikte bir başka dersi çalışmaya geçilmemelidir (Uluğ, 1993).

Bunların yanında çalışma planı hazırlanırken de öğrencilerin dikkat etmesi gereken diğer noktalar ise şunlardır.

- İlgilerinizi, yeteneklerinizi ve ihtiyaçlarınızı göz önünde bulundurun.
- Derslerle sosyal etkinlikler arasında mantıklı bir denge oluşturun.
- Geniş kapsamlı çalışmaları küçük aşamalar halinde planlayın.
- Mümkün olduğu ölçüde günün aynı saatlerini ders çalışmaya ayırın.
- Uyku ihtiyacınızı ihmal etmeyin.
- Gerekirse yardım isteyin.
- Haftalık planlarınızı saklayın ve objektif bir değerlendirmeye tabi tutun.
- Plana uyma konusunda kendinizi zorlayın (Yıldırım, 2000).
- Ders çalışma programınızı üç aşamada hazırlayın:
 1. **Aşama:** Her dersten çalışmanız gereken konuları saptayın.
 2. **Aşama:** Çalışmanız gereken dersleri ve konuları haftanın günlerine bölerek yerleştirin.
 3. **Aşama:** Okuldan geliş zamanı ile uykuya yatış saati arasında kalan çalışma sürenizi hesaplayın.
- Uzun süre aralıksız çalışmayın. 5- 10 dakikalık dinlenmeler amacıyla verilen aralar öğrenme grafiğinizi yükseltir.
- Günde mutlaka 6- 8 saat uyuyun.
- İki zor dersi üst üste çalışmamak, bir sözel dersten sonra bir sayısal ders çalışmak öğrenme açısından daha verimli olabilir.
- Günlük çalışma sürenizi 4- 5 saat olarak belirleyip, bunu ihtiyaca göre arttırabilir ya da azaltabilirsiniz.
- Plânınızda derslere vereceğiniz çalışma sürelerini dersin özelliğine ve dersteki başarı durumunuza göre ayarlayın.

- Tekrar için ayırdığınız saatleri, ilgili dersin sınıfta öğrenildiği zamana yakın olarak düzenleyin.
- Ders çalışırken, eksik olduğunuzu hissettiğiniz konulara öncelik veriniz. Bildiğiniz konuları tekrar tekrar okuyarak zaman kaybetmeyin.
- Plânınızda televizyon, müzik, arkadaşlık, kitap okuma gibi etkinliklerle ders çalışma saatlerini birbirinden ayırın (Gürsoy, 2000).

Öğrencilerin tüm çalışma planlarında dikkat etmesi gereken hususlar genellikle aynıdır. Geriye öğrencinin hangi planı yapacağına karar vermesi ve bu hedefte yol alması kalmaktadır. Çalışma planı hazırlarken öğrencinin kendisi ve çalışmak için sarf ettiği bu emek onu çalışmaya daha da ikna edecek, kendi hazırladığı ürünün sonucunu da görmesini sağlayacaktır.

Çalışma planları günlük, haftalık ve aylık olarak düzenlenirler. Ayrıca belirli bir konuya yönelik olarak da süreli bir çalışma planı yapılabilir. Uygulamada, öğrencilerce en çok kullanılan plan türü, çalışmaların birer haftalık sürelerle programlandığı haftalık çalışma planıdır (Uluğ, 1993).

1.6.3.1. Haftalık çalışma planı

Çeşitlilik göstermekle birlikte haftalık çalışma planlarının en önemli fonksiyonu, zamanın en etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasına yardımcı olmasıdır (Yıldırım vd., 2000). Haftalık çalışma planı iyi (gerçekçi, esnek ve uygulanabilir) hazırlandığında; hiç değilse kimi öğrenciler açısından, durumsal olarak yeniden ve her gün için günlük çalışma planı hazırlamaya gerek kalmayabilir. Günlük planların, “o güne özgü ve kısa amaçlı bir düzenlemeyi” öngörmelerine karşılık; haftalık planlar, günlük ve aylık çalışma planları arasında yer alan ve günlük çalışmada her derse ayrılan sürelerin yeterli olup olmadığı konusunda öğrenciye bir düşünce kazandıran ve yine günlük planları yönlendiren bir işlev görürler (Uluğ, 1993). Öğrencinin kendini programlanmış olarak ya da katı bir kalıba sokulmuş olarak hissetmesini engellemek

için haftalık plan daha uygun olabilir. Daha ayrıntılı ve sistematik bir uygulamayı tercih eden öğrenciler ise günlük planı tercih edebilirler. Ya da ders konusu ve bunların kapladığı zamana göre, belli aralıklarla kendisine uygun plan çeşitlerinin tümünü öğrenci kullanabilir. Burada hangi öğrenci tipinin hangi plana uygun düştüğünü bulmak daha genel anlamda yine çalışma alışkanlıklarını saptamak gerekmektedir. Sık kullanılan ve çalışma alışkanlığı edinmek için olumlu bir seçenek olan örnek bir haftalık çalışma programı Şekil 1.2 ' de verilmiştir.

PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA	CUMARTESİ	PAZAR
15.45- 16.30 Günlük tekrar Ödevler	15.45- 16.30 Günlük tekrar Ödevler	15.45- 16.30 Günlük tekrar Ödevler	15.45- 16.30 Günlük tekrar Ödevler	15.45- 16.30 Günlük tekrar Ödevler	10-00 12.00 Haftalık tekrar	10-00 12.00 Haftalık tekrar
16.30-17.30 Yarınki derslere hazırlık	16.30-17.30 Yarınki derslere hazırlık	16.30-17.30 Yarınki derslere hazırlık	16.30-17.30 Yarınki derslere hazırlık	19.00-20.00 Test çözme	15.00-17.00 Yazılılara hazırlık veya eksiklerin tamamlanması	15.00-17.00 Test çözme
19.00-20.30 Yazılılara hazırlık veya eksikliklerin tamamlanması	19.00-20.30 Yazılılara hazırlık veya eksiklerin tamamlanması	19.00-20.30 Yazılılara hazırlık veya eksiklerin tamamlanması	19.00-20.30 Yazılılara hazırlık veya eksiklerin tamamlanması	22.00-22.30 Kitap okuma	19.00-20.00 Test çözme	19.00-20.30 Yarınki derslere hazırlık
20.45 21.30 Kitap okuma	20.45 21.30 Kitap okuma	20.45 21.30 Kitap okuma	20.45 21.30 Kitap okuma		20.45 21.30 Kitap okuma	20.45 21.30 Kitap okuma

Şekil 1.2. Haftalık çalışma planı

1.6.4.Okuma Yöntemi

Öğrenmeyi gerçekleştirebilmek ve kalıcılığını sağlamak için beklenen davranış çalışma faaliyetinin gösterilmesidir. Bu beklentinin temelinde yatan ders çalışma etkinliklerinin çoğu, okuma basamağından geçmektedir. Eğitim ve okul hayatının başlarında dahi üzerine yoğunlaşılın, önem derecesi yüksek olan konu da budur. Okuma bireyin duygu ve davranışlarına zenginlik ve renk katar, insanlara ve doğaya yansız ve hoşgörü ile bakmayı öğretir, kişinin dünya görüşü genişler, bilgisi artar, beğeni düzeyi yükselir. Kişiyi düşünme ve yaratma özgürlüğüne kavuşturur. Okuma uygarlığın ve kültürel gelişmenin bir göstergesidir (Oğuzkan, 1991). Okuma bu önemli özelliklerinin yanı sıra eğitim ve öğretim etkinlikleri için de vazgeçilmez bir unsurdur. Bilgi kaynağına ulaşmada, problemlerin çözümü için cevap aramada, tekrar aşamasını gerçekleştirmede karşımıza çıkacak yardımcı, yine kaynaklardan okunacak bilgiler olacaktır. Çünkü okuma; bir konuyu öğrenmek için, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlam ya da aynı zamanda seslere çevirme işidir. Sistemli bilginin hemen tümüyle yazılı olması, bu bilgiye ulaşmak için okumayı gerekli kılmaktadır. Okulda öğrenme dinleme kadar; büyük ölçüde okumaya da dayanır. Bu yüzden okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanın ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987). Bu nedenle etkili okuma tekniklerini bilmek, kişiye okuduğunu anlama ve okuma araçlarını seçme yeteneği kazandırır; anlatım gücünü ve sözcük dağarcığını geliştirir; zamandan ve harcanacak enerjiden artırım yapma olanağı sağlar. Bunun için “nasıl”, “ne zaman” ve “neyin” okunması gerektiğini bilmek gerekir (Uluğ, 1993).

Çalışma alışkanlıklarını verimli bir sonuca ulaştıracak, etkin ve verimli ders çalışma yöntemidir. Öğrenimde başarı ve verimlilik, öğrencilerin başarılarını engelleyen sorunların çözülmesiyle mümkündür. Bu konuda 1920’lerden beri ABD’de yoğun çalışmalar yapılmaktadır. 1940’larda Robinson’un SQ3R Yöntemi 1970’lerde ABD İllinois Üniversitesi’nde J.Allen tarafından Davranış Geliştirme yöntemi olarak, grup uygulamasına dönüştürülmüş, 1980’de Boğaziçi Üniversitesi’nde Türk öğrencilere uygulanmaya başlanmış, daha sonra diğer öğretim kurumlarında da yaygınlaştırılmıştır.

SQ3R adını şu başlıklardan almaktadır; **Survey** (İncele) - **Question** (Sorgula) - **Read** (Oku) - **Recite** (Özümse) - **Review** (Gözden Geçir). Bu formüle göre okuma sürecinin aşamaları şunlardır:

İnceleme: İlk yapılması gereken şey okunacak eserin genel olarak gözden geçirilmesidir. Eserin adı, yazarı, içinde hangi konuların bulunduğu incelenir. Bölüm başlıkları, önsöz, giriş ve sonuç bölümleri, her bölümün giriş ve sonuç kısımlar hızlı okuma tekniğiyle gözden geçirilir. Bu şekilde hem eser ve konusu hakkında genel bilgi edinilmiş, hem de aranılan belirli bilginin nerede bulunduğu ve ana hatlarıyla nasıl açıklandığı tespit edilmiş olur.

Soru sorma: Okuma mutlaka belirli bir amaç için olmalıdır. Başka bir deyişle eldeki metnin niçin okunduğu bilinmelidir. Hangi bilgilerin arandığı bilinmediği takdirde okumanın fazla bir yararı olmaz. Bu nedenle, mutlaka bir *okuma sorusu* teşekkül ettirilmelidir. Bunun için eserin bölüm başlıkları veya okunan bölümün başlığı soruya çevrilir. Böylece zihnin metinle ilişkisi de sağlanmış olur. Eğer metin belli bir konuda kaynak olarak kullanılacaksa araştırma konusu soruya çevrilir.

Okuma: Metin aktif okuma metoduyla, hem araştırma sorusuna hem de soruya çevrilmiş olan bölüm başlığına bir cevap bulmak için okunur. Bu esnada ana fikirler, detaylar tespit edilmeli, soruyla ilişkileri kurulmalı, altı çizilmeli ve not alınmalıdır. Aktif okumak dinamik bir süreçtir. Metindeki fikirleri tartışmayı, değerlendirmeyi ve not almayı gerektirir. Okuma sırasında metnin bir konsept haritasını çıkarmak da son derece yararlıdır.

Hatırlama: Edinilen bilgiler her paragrafın okunmasından sonra veya okuyucunun uygun gördüğü aralıklarla zihinde tekrar edilir. Tam olarak anlamayı ve hatırlamayı sağlamak için metnin dışına bakarak *okuma sorusu* ve yazarın verdiği cevap farklı cümlelerle zihinde değerlendirilir. Bu şekilde bir tekrarla hatırlanan bilgiler pekişir, hatırlanmayanlara ise yeniden göz atılır.

Tekrarlama: Metnin okunması tamamen bittikten sonra eser bir bütün halinde tekrar gözden geçirilerek genel olarak anlaşılması sağlanır. Okuma esnasında alınmış olan notlar değerlendirilir, altı çizilmiş olan bilgiler yeniden okunur. Böylece konunun bütünselliği sağlanmış olur.

Okumaya yönelik bu formüllerin ışığında öğrencilerin çalışırken okuma evresinde dikkat etmesi gereken kurallar vardır. Bu yönde öğrencilere bazı önerilerde bulunmaktadır.

Okumaya başlamadan önce: Konuyu inceleyin, ana başlığı, bölüm başlıklarını ve alt başlıkları resimlerin, tabloların, grafiklerin veya haritaların altındaki altyazıları gözden geçirin, sorularını ya da öğretmeniniz tarafından hazırlanmış çalışma kılavuzunun giriş ve sonuç paragraflarının özetini inceleyin.

İncelerken sorgulayın: Ana başlığı, bölüm başlıklarını ve/veya alt başlıkları sorulara dönüştürün, bölüm sonundaki veya her alt başlıktan sonra gelen soruları okuyun. Kendinize sorun: "Öğretmenim bu konu veya bölüm ödev olarak verildiğinde hakkında ne söylemişti?". Kendinize sorun: "Şimdiye kadar bu konu hakkında bir bilgim var mı?"

Okumaya başladığınızda: İlk başta sorduğunuz soruların cevaplarını aramaya başlayın. Bölüm ya da çalışma kılavuzunun başlarında veya sonlarında soruları cevaplayın. Resim, grafik, vb. altındaki altyazıları tekrar okuyun. Tüm altı çizili, yatak, kalın baskılı kelime veya cümlelere dikkat edin Grafiklere yardımcı olarak konmuş kısımları çalışın. Zor pasajlarda hızınızı düşürün. Açık olmayan kısımlarda durun ve onları tekrar okuyun. Bir seferde bir kısmı okuyun ve sonrasında bakmadan cevaplayın.

Bir bölümü okuduktan sonra özümse: Okuduğunuz kısım hakkında kendinize sözlü sorular yöneltin veya ne okuyorsanız kendi kelimelerinizle o kısmı özetleyin. Metinden notlar alın ancak bunu kendi kelimelerinizle yazıya dökün. Kendi öğrenme tarzınıza en

iyi uyan, bakmadan cevaplama yöntemini kullanın. Ancak şunu unutmayın: Ne kadar çok duyu organı kullanırsanız, okuduklarınızı hatırlamanız o kadar olasıdır

Gözden geçirme devamlı bir süreç

1.gün: Tüm konuyu baştan aşağı okuyup, bakmadan cevaplandırdıktan sonra altını çizdiğiniz veya parlak kalemle geçtiğiniz noktalar için kenardaki boşluklara sorularınızı yazın. Bakmadan cevaplarırken not aldıysanız defterinizin sol kısmındaki boşluklara aldığınız notlar için sorularınızı yazın.

2.gün: Önemli noktalara, kendinizi tekrar aşına kılmak için ders kitabınızın ve/veya defterinizin sayfalarını çevirip göz atın. Ders kitabınızın/defterinizin sağ sütununu elinizle kapatın ve sol sütundaki bölümden kendinize sözlü sorular yöneltin. Sözlü olarak bakmadan cevaplayın veya hafızanızdan cevapları yazın. Size zorluk çıkaran sorular için "hafıza kartları" hazırlayın. Ezberlenmesi gereken maddeler için hatırlatıcı ipuçları yerleştirin.

3, 4, 5. gün: "Hafıza kartlarınız" ve notlarınızı değişimli olarak çalışın ve hazırladığınız sorularla sözlü veya yazılı olarak kendinizi sımayın. Gerekliyse ek hafıza kartları hazırlayın.

Hafta sonu: Ders kitabınızı ve defterinizi kullanarak bir içindekiler bölümü hazırlayın. Bölümden bilmeniz gereken tüm ana ve alt başlıkları listeleyin. İçindekiler bölümünden bir Etüt Formu/Boyutsal Harita hazırlayın. Bilgiyi sözel olarak ve Etüt Formu/Haritasına kendi kelimelerinizle ifade ettiğiniz şekliyle bakmadan cevaplayın. Artık o bölüm için gerekli tüm bilgiyi pekiştirdiğinize göre düzenli aralıklarla Formu/Haritayı gözden geçirin ki böylelikle sınav vakti yaklaştığında incelemek zorunda kalmazsınız.

1.6.5. Not alma tekniği

Çalışma alışkanlığı edinebilmesi için öğrencinin çalışacağı kaynakları kullanma ve gerekirse hazırlama becerisine sahip olması gerekmektedir. Derse aktif olarak katılan bir öğrencinin not alma tekniklerini bilmesi bu konuda kendini geliştirmesi, hatta kendine özgü bir teknik yapılandırması beklenir. Çünkü not alma, öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi, öğrencinin yeniden organize ederek kendisi için daha anlamlı hale getirmesidir. Öğrencinin not alabilmesi için önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmesi gerekir. Not alma öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağladığı gibi, daha sonra bilgiyi tekrar etme ve gözden geçirilmesini hızlandırır, kolaylaştırır (Senemoğlu 1999). Bütün bu faydaları sıralandığında not alma işlemi sonucunda oluşan yazılı belge, öğrenci için dilini en iyi anladığı, yalın, sade bir anlatıma sahip kaynak olmaya adaydır. Ancak bu şekilde gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken bazı detaylar vardır. Öğrencinin doğru ve etkili not alma becerisine sahip olması gerekmektedir. Etkili not alma, bireyin kendi tümceleri ile ana düşünceleri saptama, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmaktır (Subaşı 2000). Bilgilerin sıralamasına dikkat etmeden, önem düzeyini belirlemeden aktarılanların hepsini işlemek, yapılan hatalardandır. Not alma etkinliğini avantajlı kılan özelliği, önemli bilgilerin önemsiz bilgilerden anında ayırt edilesi ve bununla birlikte büyük bir zaman kaybindan kaçınılmasını sağlamsıdır. Not tutmak, duyduklarınıza mantıklı bir çerçeve sağlayarak dersi etkin bir şekilde dinlemeye yardımcı olur. Ders dinlerken tutulan notların kolay okunabilen, kısa, açık, kolay anlaşılabilen notlar olabilmesi için şu önerilere öğrencilerin özel önem vermesi gerekir.

- Not tuttuğunuz kâğıt konusunda cömert olun. Hiçbir zaman küçük bir kâğıda veya küçük küçük yazarak sıkıştırmaya çalışarak not tutmayın.
- Not tuttuğunuz bir defteriniz olsun. Sayfanın altında, üstünde ve sol tarafında boşluk bırakarak not alın.
- Böylece bu boşluklara daha sonra gelen bilgileri veya kendi düşüncelerinizi eklemeniz mümkün olabilir.
- Her yeni fikri, yeni bir satıra yazın.

- Kendiniz için bir kısaltma dili belirleyin ve not tutarken bunu kullanın.
- Konuşmanın hızlı aktığı yerde bir çizgi (____) koyun. Bu kaçırdığınız kelimelerin yaklaşık miktarını belirler ve bunu tamamlamanız gerektiğini size hatırlatır.
- Kâğıdınıza geçireceğiniz şema, şekil, tablolar varsa bunlara uygun boş yer bırakın.
- Notlarınızı temize çekin. Bunları mümkünse notları tuttuğunuz gece, bu mümkün değilse en geç bir sonraki dersten önce yapın.
- Notları temize çekerken, boşlukları dolduracak, konu üzerinde düşünecek ve iyi tekrar yapmış olacaksınız. Böylece sınava hazırlanmanız kolaylaşmış olacaktır.
- Önemli kelimelere dikkat çekmek için kendi belirlediğiniz sembollerini kullanın. Büyük harflerle yazın; daire veya kare içine alın; altını çiziniz, (* , —), renkli kalem kullanın.
- Öğretmenin bu önemlidir dediğini yazın ve onu altını çizerek işaretleyin.
- Yanlışları silmeyin veya karalamayın, üzerine bir çizgi çekin, bu size zaman kazandırır.
- Cümleler arasında boşluk bırakın, konuyu çalışırken bu satırlara eklemek istediğiniz notları alabilirsiniz.
- Ana başlıklar, alt başlıklar kullanın. Ana başlıkları kenar çizgisine koyun, alt başlıkları daha içeriden yazın.

Not tutan öğrencilerin sınavlarda ve hazırlık aşamasında diğer öğrencilere göre daha başarılı olmaları beklenebilir. Bu nedenle de ders notu tutarken yapılması gerekenler önemlidir. Öğrencinin sadece defterini süslemekten başka, not almak adına sorumlulukları vardır. Öğrenci için önemli diğer hususlar ve onlara verilebilecek ipuçları şunlardır.

- Not almaya ilk günden itibaren başlayın ve düzenli olarak kendiniz için not tutun.
- Not almaya hazırlanın.
- Not alma ortamını iyi seçin.
- Önemli noktaları yakalamaya çalışın.
- Dinleme ile not alma arasında bir denge oluşturun.

- Kısaltmalar ve semboller kullanın.
- Kendi ifadenizi kullanın.
- Soru sorun.
- Anlaşılmayan noktaları not edin.
- Önemli olabilecek uyarı ve ödevleri not edin.
- Notları en kısa zamanda gözden geçirin (Yıldırım vd., 2000)

1.6.6. Dinleme etkinliği

Verimli ders çalışma, öğrencilerin okulda başarılı olmasında önemli rolü bulunan ders dinleme, ders çalışma, ödev hazırlama gibi çalışmalarda ustalık, davranış, tavır ve alışkanlıkların kazanılması ile söz konusu olabilir (Tan, 1992). Buradan çalışma alışkanlıkları edinmek ve okulda başarılı olabilmek için dinlemenin önemi anlaşılabilir.

Dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir bildirim algılanıp, kavranmasıdır. Dinleme aynı zamanda öğrenme yollarından biridir ve belli bir amaç için yapılır. Bir başka deyişle dinlemek işitilen şeylerin anlaşılıp öğrenilmesini sağlayan bir etkinliktir. Daha açık bir anlatımla “ dinleme” öğrenci tarafından işitilen bir şeyin anlaşılmasıdır (Uluğ, 1993). Tanımlara bakıldığında dinleme etkinliğinin öğrenmeye yardımcı bir yöntem olduğu görülmektedir. Okulda öğrencilerin bilgileri edinmek için başvurdukları yöntemlerin başında gelmektedir. Öğrenmeye çalışırken kullandığı tekniklerden, okuma etkinliği daha çok kendi çalışmalarında yer alırken dinleme etkinliği okul hayatının önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Bu da etkin dinleme becerisine sahip olan bir öğrencinin, bu zamanı iyi değerlendirdiğini yani başarıyı hedeflediğini gösterir. Özellikle kendine ayırdığı zamanda yapacağı etkinliklerin daha verimli geçmesi için, dersi iyi dinleme, hem zaman hem de göstereceği çaba açısından bir avantaj olacaktır.

Etkin dinleme, bireyin ses dağılımsal uyarılara karşı başlangıçta gösterdiği sistemsiz tepkilerin, belirli bir eğitimle zaman içinde sistemleşerek, daha nitelikli bir duruma gelmesi biçiminde açıklanabilir. Bundan çıkan sonuç etkili dinlemenin “öğrenilebilir” bir etkinlik olduğudur (Uluğ, 1993). Etkili dinlemeyi öğrenmek için, dinleme becerisini ve yetisini geliştirmek gerekir. Bu gelişim daha küçük yaşlarda ailede başlar ve yaşam boyu devam eder. Bunun için belirlenen kimi davranışlar şunlardır:

- Dikkati konuşan kişiye yöneltme,
- Dikkati, konuşulan anlatılan ya da okunan konu üzerinde, toplama,
- Dikkati konuşma, okunma, anlama süresince sürdürülebilme,
- Dinlediklerinin içinden önemli düşünceleri seçip not alma,
- Dinledikleri içinden farklı anlamlara gelebilecek sözleri bulup not etme,
- Dinledikleri içinde varsa konuyla ilgili olmayan sözleri bulup not etme,
- Dinledikleri içinde eğer varsa, çelişki ve tutarsızlıkları bulup not etme,
- Konuşmacının ve diğer dinleyicilerin dikkatini dağıtacak gereksiz konuşmalarla uyarılarda bulunma, fısıldaşma gibi davranışlardan kaçınma,
- Konuşmayla ilgili soru yöneltmede, görüş ya da karşı görüş belirtmede önceden söz isteme,
- Konuşmanın bitiminde konunun anlaşılmayan ya da yeterince açıklığa kavuşmayan yönleriyle ilgili olarak konuşmacıya soru ya da sorular yöneltme.

Bu davranışları kazanan kişinin ise aşağıda sıralanan becerileri kazandıkları düşünülebilir.

- Söyleneni, anlatılanı, konuşulanı ya da okunanı tam anlamıyla ve tüm kavramlarıyla anlamak için dinleyebilme,

- İş, arkadaşlık ve diğer insan ilişkilerinde karşısındakini saygılı bir biçimde dinleyebilme,
- Dinlediklerinden yararlanmak için, kesintisiz dinleyebilme,
- Dinlediklerinin temel düşüncesini kavrayabilme,
- Dinledikleri içinde sıra ya da neden-sonuç ilişkisi kurabilme,
- Dinlediklerinin yararlı, gerçek, eksik, yanlış, abartılı yönlerini seçebilme,
- Dinlediklerini kısa süre içinde değerlendirebilme.

Bunlara ek olarak dersi dinlerken etkili dinleme becerisine sahip bireyler olabilmek için, her öğrenci bazı olumlu dinleme alışkanlıklarını kazanmak ve belirli dinleme stratejileri adapte etmek zorundadır. Bu alışkanlıklar ve stratejiler şunlardır.

Ders dinleme konusunda istekli olma: Etkili dinlemenin ilk şartı dinlemeye karşı olumlu bir tavır takınmaktır. Dinlemenin etkin bir öğrenme aracı olduğunu kabul etmek, anlamak için dinlemek, anlatılan her konunun ilginç ve önemli olabileceğini düşünmek olumlu bir tutum oluşturmaya yardımcı olur.

Aktif dinleme: Gerekli olduğu zaman soru sormak, görüş belirtmek ve sorulan sorulara cevap vermeye çalışmak etkili dinlemenin önemli bir parçasıdır. Bu tür etkinlikler öğrencinin algılama sürecini aktif hale getirir ve algılanan bilgiler hafızaya daha kalıcı bir biçimde kaydedilir.

Sözel olmayan mesajları dikkate alma: Bu tür mesajlar (örneğin vurgular, ses tonu el kol hareketleri) hangi konuların vurgulanması gerektiği konusunda dinleyiciye ipucu verir. Bu nedenle sözel mesajların sözel olmayan mesajlarla birlikte algılanması gerekir. Sözel olmayan mesajlara dikkat edilmesi aynı zamanda öğretmenin anlattıklarına daha iyi konsantre olmayı sağlar.

Önemli bilgiyi işaret eden ipuçlarına dikkat etme: Öğretmenin yapacağı tekrarlar ya da kullandığı sinyal kelimeler ve vurgular, konunun ana noktalarını yakalamada

öğrenciye yardımcı olur. Her öğretmen konuyu anlatırken az veya çok ses tonunu yükselterek ya da belirli kelimeler kullanarak vurgular yapar veya belirli bölümleri tekrar eder. Bu şekilde öğrenci için konunun önemli noktalarını yakalamak daha kolay ya da pratik hale gelir.

Not alma: Not almanın, dinlerken konsantre olmaya ve anlamaya önemli katkıları vardır. Her şeyden önce alınan notlar, dinlenen konuyu hızlı bir şekilde işlemeye ve hafızaya aktarmaya yardımcı olur.

Ders için ön hazırlık yapma: Tamamıyla yabancı bir konuyu dinlemek ve anlamak için çok daha fazla çaba sarf etmek gerekir ve bu oldukça yorucu bir süreçtir. Oysa önceden yapılacak hazırlık öğrenciye genel düzeyde anlatılacak konuyla ilgili ön bilgi sağlayabilir ve dinlemeyi kolaylaştırır (Yıldırım vd., 2000)

Dinlediği konunun en belirgin yönlerini kavrayan bir ilköğretim 1,2,3. sınıf öğrencisi, daha sonra 4. ve 5. sınıflarda dinlediklerinden bir şeyler öğrenebilir ve bunlarla ilgili sorular sorabilir. 6-8. sınıf öğrencisi ise dinlediklerinin neden sonuç ilişkisini anlayabilir, konuyu en iyi biçimde kavrayabilir. Yapılması gereken etkin dinleme yeteneğine sahip olabilecek bu öğrencilerin bu yönde bir alışkanlık edinmesini sağlamak olmalıdır. Böylece dersi nasıl dinlemesi gerektiğini bilen, önemli noktaları seçebilen zamandan kazanabilen, sorularla dinleme sürecine de aktif olarak katılabilen, aynı zamanda yanlış bildiğini anında düzeltebilen, yani kendine kalan zamanda başarılı çalışma alışkanlığına sahip olabilecek bir öğrenci adayı kendiliğinden belirlenmiş olacaktır.

1.6.7. Hatırlama

Öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi, kalıcı olmasını gerektirmekteydi. Aynı zamanda başarı durumunun sağlanması için de öğrenilenlerin gerektiğinde kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yani harcanan çabanın yerini bulması için hatırlama

ve bu yöndeki teknikler önem kazanmaktadır. Anımsamayı kolaylaştıracak bazı teknikler vardır.

Öğrenilenlerin yinelenmesi: Yineleme bir anımsama yoludur. Yineleme zamana bağlıdır. Kısa bir zaman içinde yapılan yinelemeler, istenilen kalıcı türdeki bilgilerin bellekte tutulmasını sağlayamazlar. O nedenle “son gün yinelemesi” yerine; öğrenim süresince ve düzenli olarak bir yineleme programı uygulamak, başarı için bir ön koşuldur. Bunun için, en azından; yeni konuya geçmeden bir öncekini yinelemek ve bir hafta boyunca yapılan çalışmalar için de her hafta birkaç saatlik bir süreyi yinelemeye ayırmak uygun olacaktır.

Belleğin seçicilik özelliği: Belleğin öğrenme de seçiciliği önemlidir. Bu nedenle gerekli gereksiz öğrenmeye çalışmak yerine, yalnız gerekli olanlar öğrenilmeli; başka bir deyişle “gelecekte kullanılacak özellikteki” bilgilerin öğrenilmesine önem verilmelidir. Anımsamayı kolaylaştırma açısından öğrenmenin niteliği de önemlidir. Örneğin, bir matematik probleminde işlemin çözümü için gerekli formülü, anlamını bilmeden ezberlemiş olan bir öğrencinin, daha sonra benzer bir problemle karşılaştığında bu formülü kullanabilmesi, “rastlantı dışında” olanaklı değildir. Bu açıdan, anlamı bilinmeden ezberlenen bir formülün daha sonra anımsanması kendi başına hiçbir anlam taşımaz.

Belleğin tanıma özelliği: Somut olan şeyler her zaman daha kolay öğrenilir. Bu açıdan öğrencilerin görebilen, uygulayarak ya da deneyerek öğrendikleri bilgiler, dinleme yoluyla öğrendiklerinden, genellikle daha çok kalıcı olurlar. Sayısal bilgilerin öğrenilmesinde de grafik, çizelge ve şekillerden yararlanmak bunların anımsanma olasılığını arttıracaktır.

Kavramları bağıntılayarak öğrenme: Birbirleriyle bağıntılı olan konular, bağıntısız konulardan daha kolay belleğe aktarılır ve anımsanabilir. Bu ilke özellikle matematiksel işlemleri ve doğa bilim yasalarını bellemede önemlidir.

Öğrenmede tekerlemelerden yararlanma: Öğrenmek amacı ile düzenlenen tekerlemelerde, bunların anlamca bir karışıklığa yol açmadan kolayca anımsanacak ve öğrenilen kavramlarla doğrudan ilgi kurulacak biçimde olmasına özen göstermek gerekir.

Bütün- parça-bütün tekniği ile öğrenme: Bu tür öğrenme de önce konunun bütünü anlaşılmaya çalışılmakta (bunun için, örneğin konu okunmakta); sonra anlamlı parçalara ayrılarak bölüm bölüm çalışılmakta ve en sonra da konu bir bütün olarak baştan sona yeniden ele alınıp eksiklikler giderilerek, öğrenme gerçekleştirilmektedir.

Öğrenmede kart sisteminden yararlanma: Öğrenilecek belirli kavramlar için öğrenci her zaman yanında taşıyabileceği kartlardan yararlanabilir. Hazırlanan kartların ön yüzüne öğrenilecek olan kavramın; arka yüzüne de, bunun anlamının yazılmasından oluşur. Öğrenilmek istenen kavram karta bir kez yazıldıktan sonra, bu karttaki sözcük düzenli aralıklarla yinelenerek öğrenme gerçekleştirilir (Uluğ, 1993).

Bu tekniklere rağmen birçok etken hatırlamayı olumsuz yönde etkiler. Binbaşıoğlu'na (1991) göre, gereçlerin öğrenilmesinin üzerinden geçen zaman, karışımın (interference), ilk ve son öğrenilen şeylerin birbiri üzerine yaptığı etki derecesi, ilk öğrenme derecesi, ilk öğrenilenin anlamlılığı bu etkenlerden bazılarıdır. Öğrencilerin hem bunları hem de hatırlama tekniklerini keşfetmeleri ve bu yönde yönlendirilmeleri çalışma alışkanlıklarını da olumlu yönde etkileyecek, kendileri için uygun yöntemi bulmalarını sağlayacaktır.

1.6.8. Motivasyon

Öğrencilerde çalışma isteğini oluşturabilmek, bu konuda bir plan hazırlamalarını ve çalışma alışkanlığını edinmelerini istemek için, öncelikle bu isteğin onlarda

oluşmasını sağlamak gerekmektedir. Bilinen bir gerçek vardır ki anne-baba baskısı ve olumsuz kıyaslamalar ile öğrencide çalışma isteğini ortaya çıkarabilmek pek mümkün olmamaktadır. Ayrıca çocuğun kendine güveni olup olmaması da aile ilişkileri ile açıklanmaktadır (Ataklı, 1998). Bu yöntem ile ancak öğrencinin çalışma masasında veya odasında çalışıyormuş gibi görünerek zaman harcaması, böylece bu isteğe sahip olan anne babasını ve en başta da kendisini kandırmasını sağlanmaktadır. Hâlbuki bu talep, kendinden gelmiş olsa inandıracağı tek yetkili merci öğrencinin kendisi olsa, böyle bir aldatmacaya gereksinim duyulmayacaktır. Kendine hesap verecek olan öğrenci başarısında da, başarısızlığında da, çok daha objektif bir değerlendirmede bulunacaktır. Esas olan öğrencide bu isteği oluşturabilmektir. En bilinen tanımıyla bu isteği oluşturabilmenin birebir karşılığı motivasyondur. Motivasyon bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak tanımlanmaktadır (Dilts 1998; Lumsden 1994). Çalışma davranışını harekete geçirebilmek için motivasyonu ve başta da öğrencinin kendine olan güvenini sağlamak şarttır. Kendine güveni tam olan öğrencinin kendi motivasyonunu kendisinin oluşturması bile beklenebilir. Ayrıca öğrencinin yaptığı çalışmaya kendini vermesi, her şeyden önce, o işin üstesinden geleceği konusunda kendisine güvenmesini gerektirir (Uluğ, 1993).

Motivasyonu sağlayan etkenlerin başında çalışmayı ihtiyaç olarak görmek gelir. Eğer çalışma sonucunda elde edilecek olanlar önemli bir ihtiyaç olarak görülürse, kişi bu ihtiyacı gidermek için çalışmayı kendisi isteyecektir. Çalışma sonucunda bir ödül belirlemenin de motivasyona etkisi olabilir. Ayrıca merak motivasyonu sağlar. İlgi motivasyonu arttırır (Gürsoy, 2000). Bu nedenle çalışılacak dersle ilgili merak unsuru önemlidir. Yıldırım vd. (2000), öğrencilerde ders çalışmaya yönelik bir tutum geliştirmeleri yönünde öğrencilere şu önerilerde bulunmaktadır. Ders çalışmanın zevkli ve doyum sağlayacağı bir etkinlik olduğunu düşünmek ve ders ile ilgili her çalışmayı başarılması gereken bir iş ya da çözülmesi gereken bir problem olarak görmek zorundasınız. Ayrıca ilginizi çekmeyen ya da sıkıcı derslerde dahi isterseniz ilgi ve ihtiyacınıza yönelik bilgiler ve beceriler bulabilirsiniz. Olumlu bir tutum içinde olduğunuz sürece her derste ilgi çekici bir yön mutlaka bulabilirsiniz.

Bunların yanında başta da belirtildiği gibi öğrencinin öncelikle başarabileceğine yönelik algısının geliştirilmesi ve bu başarısının sonucunda onu karşılayacak olumlu deneyimlerin keşfettirilmesi gerekmektedir. En büyük motivasyon, başarının öğrenciye yaşatacağı kendine güven duygusunun sağlayacağı motivasyon olacaktır.

1.6.9. Test yapma

Öğrencilerin ilköğretim ve liseden sonra girdikleri OKS ve ÖSS gibi iki önemli sınavın test tekniğine dayalı bir değerlendirmeyle yapılması test yapma alışkanlığının, çalışma alışkanlıkları arasında önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Bazen bilgi kazanılmış olsa bile, test yapma becerisini edinememiş öğrencilerin test içinde onlara hazırlanan tuzaklara kolayca düştükleri görülmektedir. Bunun nedeni test çözme becerisine ve onun getirdiği dikkat unsuruna sahip olmamaları olabilir. Günümüzde öğrenci başarısını ölçmede ve öğrenci seçmede kullanılan bu iki sınavdan başarılı bir şekilde geçmek isteyen öğrenciler için, test çözmeyi bilmek, ipuçlarını değerlendirerek zamandan kazanmak ve hedefteki başarıya uzanmak değer kazanmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin öğrencileri sınavlara hazırlamak adına yaptıkları çalışmaların çoğu test şeklinde hazırlanmaktadır. Amaç daha hızlı ve daha fazla doğru yanıtı ulaştırmaktır. Fakat bu telaş çoğu zaman başarılı öğrenciyi bile tedirgin etmekte kendisinden beklenen performansı gösterememektedir. Bunların önüne geçebilmek için çalışma alışkanlıkları içerisinde test çözme etkinliğine yer verilmeli, daha doğru nasıl gerçekleştirileceği öğrenci tarafından bilinmelidir.

Örneğin test sorularında kimi zaman altı çizilerek ve kimi zamanda siyah puntolarla “değildir”, “her zaman” , “olamaz” , “ belirtmez” gibi anlatımlara yer verilerek, öğrencinin yanıtta yanılgıya düşmemesi için dikkati çekilmek istenir ya da soruda neyin istenildiği gösterilmeye çalışılır. Yine test maddesi içinde “bütün”, “her zaman”, “asla” gibi sözcükler bulunan doğru yanlış tipli testlerde, maddede sözü edilen durumun “ayrıcılığı” olmamasına karşın; “genellikle”, “zaman zaman”, “arasıra”, “çoğu”, “olabilir” gibi sözcükler bulunan test sorularında maddede belirtilen durumla

ilgili “ayrıcalıkların” (istisnaların) bulunabileceğini dikkate almak gerekir (Uluğ, 1993). Bunların yanında test çözerken dikkat edilmesi gereken diğer unsurlar şunlardır.

- Bir konuyla ilgili sorular çözülmeye başlamadan önce o konu iyice öğrenilmelidir.
- Sınavın niteliğine uygun sorular çözülmelidir.
- Soruyu çok fazla okuyarak zihin karıştırılmamalıdır.
- Sorunun çözümlenmesini sağlayacak soru metninde yer alan önemli kelimelerin altı çizilmelidir.
- Soru kökünü ve soru paragrafını anlamadan şıklar okunmaya başlanmamalıdır.
- İki cevap da birbirine benziyorsa, cevap büyük ihtimalle ikisi de değildir. İki şık birbirinin zıddıysa, bunlardan biri doğrudur.
- Çözilemeyen sorulara düşünerek stres yapılmamalıdır. Her öğrencinin çözemediği soru olabilir.
- Doğru cevaba daha kısa sürede ulaşmak isteniyorsa yanlış olduğuna inanılan şıklar hemen elenmeli, kalan şıklar üzerinde düşünülmelidir.
- Sayısal sorularda işlemler kalem kullanılarak yapılmalıdır.
- Her test bölümü arasında mutlaka en az üç dakika ara verilmeli, bu arada gözler dinlendirilmeli, vücut hareket ettirilmelidir.
- Bir soruya verilmesi gereken zaman belirlenmelidir. Gereksiz yere bir soru üzerinde inatlaşmak, o soruyu çözmeye çalışmak zaman kaybı ve moralin bozulması demektir.

Öğrencilerin bugünkü sınav sisteminde başarılı olmaları için test çözmeyi bilmeleri gerekmektedir. Fakat test çözmede yetenekli olan bu öğrencinin sınavlardan geçtiğinde, tam anlamıyla başarılı bir öğrenmeyi gerçekleştirdiği söylenemeyebilir. Uygulama basamağında, test çözdüğü soruları ifade edemiyor, günlük yaşamda karşılığını göremiyor ise sadece oyunu kuralına uygun olarak oynamıştır. Bu nedenle istenen öğrenmenin tam gerçekleşmiş olması mümkün olmayabilir. Oysa öğrenciye test çözme becerisi kazandırmaktan vazgeçip, düşünmeyi, araştırma yapmayı, deney sonuçlarını yorumlamayı öğretmek gerekmektedir (Ayas, 1996). Aynı zamanda bunlar

unutulmadan test çözüme konusunda öğrencileri geliştirmek, uygulanan sistemde sıyrılmak isteyen öğrenciler için gereklidir. Yapılması gereken öğrenmeyi tam gerçekleştirdikten sonra sınavlara hazırlık amacıyla test çözüme alışkanlık haline getirmeyi amaçlamaktır. Yani öğrenci neyi, nasıl öğrendiğini bilmeli, sözel olarak cevaplayabilmeli, pekiştirmek için de test çözüme uygulamasına başvurmalıdır.

1.6.10. Zaman yönetimi

Zaman öğrencinin çalışmayı gerçekleştirebilmesi için planlaması gereken bir unsur olduğu gibi, tüm bireylerin de yaşamının önemli bir belirleyicisidir. Hayatın düzenli olması, akışın sorunsuz devamı için zamanı iyi kullanmayı bilmek gerekmektedir. Zaman yönetimi aslında insanın kendisini yönetebilmesi, örgütlü olabilmesi, planlı programlı olabilmesidir. Dolayısıyla insanların zamanlarını etkili ve verimli kullanamamaları, yönetememelerinin altında kendilerine söz geçirememeleri, kontrol edememeleri yatar. Çünkü zamanın çoğu başkaları tarafından değil insanın kendisi tarafından boşa harcanmaktadır (Özgen ve Doğan, 1997).

Öğrencinin çalışmaları için gerekli olan zamanı ayarlama ve düzenlemede sorumluluk da kendisine ait olmaktadır. Öncelikle öğrencin, zamanını çalışmaya verme konusundaki fedakârlığı kabul etmesi ve hedef belirlemesi gerekmektedir. Çünkü zamanı etkin yönetmek ya da kullanmak, sahip olunan her saati, her dakikayı belirli bir hedef ve amaç doğrultusunda planlayarak kullanmak anlamına gelmektedir (Uğur, 2000). Başarılı olmayı hedefleyen öğrenci de zamanın belli bir kısmını bu konuda çaba sarf ederek harcaması gerektiğini bilmelidir. Fakat her zaman söylendiği gibi uzun süre çalışmak ve sonucunda yorulmakla netice başarı olmamaktadır. Önemli olan planladığı zaman dilimi içerisinde yaptığı faaliyetlerin kalitesidir. Bunun yanında belirlediği zaman dilimi içerisindeki faaliyetleri gerçekleştirememesi ertelemeye gitmesi planı aksatacağından zaman kaybına neden olacaktır. Nedeni ne olursa olsun erteleme ölümcül bir zaman hırsızdır (Smith, 1998). Ama bunun yanında öğrencinin zamanı yönetmek adına yaptığı bir çalışma programında esnekliklere yer olmalıdır. Olumsuz

olan, nedensiz yere gösterilen erteleme davranışıdır. Çoğu zaman bunun altında öğrencide çalışma isteğinin olmaması, çevredeki dikkat dağıtıcı unsurlar yatmaktadır. Çalışmayı başarılı olmayı aklına koyan öğrenci için, belli bir program oluşturmak ve her aktiviteye ayrılacak zamanı ayarlamak, bu sorunları ortadan kaldıracaktır. Özellikle uygulamalarını önem sırasına göre sokmak, gerekli dinlenme süresini programa eklemek ve ayrıcalıklı durumlar için programda esneklik payı bırakmak da sorunları ortadan kaldırmak ve çalışmaya motive olmak için yardımcı olacaktır. Bunun yanında zamanı iyi ayarlayabilmek için öğrenciler programlarında bazı hususlara dikkat etmelidirler.

- Zamandan ne beklendiğinin ortaya koyulması, öncelikle hedeflerin ortaya konmasını gerektirir. Hedeflerin belirlenmesi akılcı ve gerçekçi olmalıdır.
- Acil olanla önemli olan arasındaki farkın iyi algılanması önemlidir. Bu fark algılanmadığı takdirde planlamamız acil olanlarla önemli olanların iç içe girdiği bir dizi karışık işler manzumesi halini alacaktır.
- Önceliklerimizin ne olduğunu ortaya koymamız önemli bir yol gösterici olacaktır. Yanlış belirlenen öncelikler planlarımızdaki yanlışlığa yansır ve bizi başarısızlığa götürür.
- Amaçlara ulaşmak için bütün faaliyetlerin planlanması çok önemlidir. Unutulmamalıdır ki, planlamaya harcanan zaman, bizi çok daha büyük zaman kayıplarından kurtaracak can simidimiz olacaktır.
- Zamanımızın ne kadarını neye harcadığımızı bilmek, gelecek planlamalar açısından çok önemlidir.
- Biyolojik çalışma zamanımızın tespiti, planlamamızı etkileyen çok önemli bir konudur. Günün hangi saatinde daha verimli olduğumuzu bilmek, bize faaliyetlerimizi planlarken bir rehber olacak ve ekstra zaman yaratma fırsatı verecektir.
- Uzun süre çalışmak, zamanı iyi yönetmek değildir. Küçük başarılarından sonra kendimizi ödüllendirmemiz, az da olsa eğlenceye zaman ayırmamız, zamanımızı gelecekte daha verimli kullanmamıza yardım edecektir.

1.7. Araştırmanın Problemi: “İlköğretim öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları kişisel özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?”

1.8. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1-) İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2-) İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3-) İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 4-) İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 5-) İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, matematik başarı durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile ilköğretim öğrencilerinin matematik dersi çalışma alışkanlıklarının ve bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrenciler için matematik başarısını arttırmak adına, kullanılacak doğru yöntemler belirlenebilecek, çalışma alışkanlıklarını ve bunun sonucunda matematik başarısını olumsuz yönde etkileyen değişkenler saptanarak, gerekli önlemler alınabilecektir.

1.10. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin matematik dersinde daha başarılı olması sağlanmaya çalışılıyorsa, sahip oldukları çalışma alışkanlıklarının saptanması doğru bir başlangıç olacaktır.

Böylece bu alışkanlıklarının matematik başarısı üzerindeki etkisinin karşılaştırması yapılabilir. Başarısı düşük olan öğrencinin yanlış çalışma alışkanlığına sahip olduğu düşünülürse, bu alışkanlıkların tespitinin süreci olumluya çevirmek için önemli olduğu görülür. Matematik dersinde başarısız olduğunu düşünen bir öğrencinin matematik ile olan ilişkisini kesmemesi için ona bir çözüm yolu gösterilmesi gerekmektedir. Yapılacak araştırma ile öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını hangi değişkenlerin etkilediğini belirlemek mümkün olacaktır. Böylece eksik çalışmaların düzeltilmesi, doğru çalışma alışkanlığını kullanarak yeniden yapılandırılması mümkün olabilecektir. Çünkü matematik dersindeki başarısızlığın nedenlerine bakıldığında yanlış, eksik veya düzensiz yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Bunun önüne geçebilmek için doğru yerde müdahale edilmesi, daha da önemlisi neye müdahale edileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Bütün bunların yanında çalışma alışkanlıklarına aile, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik başarı durumu gibi değişkenlerin de etkisi araştırılacaktır. Yine bu araştırma ile;

- 1- İlköğretim öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi,
- 2- Ders çalışma alışkanlıklarına paralel olarak matematik başarısını arttırmak için yapılacak düzenlemelerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.11. Sayıtlar

Bu araştırmada kullanılan örneklemin Düzce ilindeki ilköğretim okullarında okumakta olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerini temsil edecek düzeyde olduğu kabul edilmektedir. İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine sorulmak üzere hazırlanan ankettten gelecek cevapların öğrencilerin düşüncelerini doğru olarak yansıttığı varsayılmaktadır.

1.12. Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri 2006–2007 öğretim yılı bahar yarıyılında Düzce ilinde çeşitli ilköğretim okullarında eğitim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Ders çalışma alışkanlıkları araştırmada kullanılan veri toplama aracında yer alan alışkanlıklarla sınırlandırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrencilerin çalışma alışkanlıklarıyla matematik başarı durumları arasındaki ilişkilere dayalı araştırmalar ve çalışma alışkanlıkları başlığı altında verilen, aktif öğrenme, ders notu almak, okuma, dinleme, kaygı, ödev hazırlama, motivasyon, zaman yönetimi gibi alt başlıklara ait bulgular sunulmuştur.

Broks (1926) tarafından yapılan bir araştırmada, anne-babaları tarafından yardım gören öğrencilerin ev ödevlerini daha iyi yaptıklarını bulmuştur. Yine aynı çalışmada kendisine rehberlik yapılmayan bir aile ortamında bulunan veya çeşitli nedenlerle ilgisiz anne babaları olan çocukların yalnızca ev ödevlerinde değil, okulla ilgili tüm çalışmalarında sorunlu oldukları görülmüştür (Akt. Küçükahmet, 1987).

Marton ve arkadaşları (Entwistle, 1977), üniversite 1. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilere okuma parçası vermişler ve öğrencilerden bunları kendi okuma hızlarında ve her zaman okudukları şekilde okumalarını istemişlerdir. Ardından, öğrencilerle okudukları parçalardan neleri hatırlayabildiklerini bulmak, nasıl okuduklarını belirlemek ve olağan olarak çalışmaya yaklaşımlarını belirlemek üzere yaptıkları görüşme sonucunda, öğrencilerin okurken “derinlemesine” ve “yüzeysel” olmak üzere iki ayrı yaklaşımda bulduklarını ortaya koymuşlardır. Derinlemesine yaklaşımda öğrenci, verilen metindeki anlamı anlamaya yönelip, yazarın görüşleriyle aktif olarak etkileşimde bulunurken(kendi ön bilgileriyle ve deneyimleriyle ilişkilendirir) metnin sonunda yazarın vardığı sonucun sunulan olayla ne derecede örtüştüğünü anlamaya çabalamıştır. Yüzeysel yaklaşımda ise öğrenciler, kendilerine yöneltileceğini umdukları soruları yanıtlayacak şekilde kendilerince önemli görülen noktaları ezberlemeye yönelmişlerdir.

Betz (1978), üniversite öğrencileri ile ilgili yaptığı bir araştırmasında matematik dersindeki başarı ile matematik kaygısı arasında negatif korelasyon olduğunu elde etmiştir.

Armbuster ve Anderson (1981) tarafından, orta dereceli okullarda çalışma teknikleri konusunda yapılan araştırmada, herhangi bir çalışma tekniğinin doğru biçimde, doğru bilgiyi işlemede kullanıldığında, öğrencilere oldukça yardımcı olabileceği sonucunu ortaya konmuştur (Akt. Yüksel,1997).

Öğrencilerin çaba ve başarıları üzerinde akranların, öğretmen ve ebeveynlerin etkisini araştıran Natriello ve Mc Dili (1986), bu kişilerin her birinin standardının öğrencinin ev ödevine harcadığı zaman üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ifade ederler. Bir başka çalışmada, öğretmenlerin öğrenciye ilgi göstermesinin öğrencinin verilen görevleri tamamlamada daha istekli olmasını sağlamada önemli bir faktör olduğu kaydedilmiştir (Parish ve Parish, 1989).

Can (1990), üniversitede akademik yönden düşük başarılı olduğu belirlenen 42 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği deneysel araştırmada, grupla psikolojik danışma ve çalışma alışkanlıkları eğitiminin, öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile sınav kaygıları ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma alışkanlıklarıyla ilgili eğitim gören gruptaki öğrencilerin, çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik başarı düzeylerinin, psikolojik danışma grubundakilerden anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (Akt., Yüksel,1997).

Sosyo-ekonomik durum göz önüne alındığında, araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Girgin (1990), üç farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı puanlarında farklılıklar görüldüğünü, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Britton ve Tesser (1991) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi uygulamalarından, kümülatif akademik not ortalamalarının tahmin edilebileceği hipotezini ortaya atmışlardır. Araştırmada 1983 yılında 90 üniversite öğrencisine zaman yönetimi anketi uygulanmış, ayrıca üniversiteden öğrencilerin giriş puanları alınmıştır. 4 yıl sonra yapmış oldukları değerlendirmede, zaman yönetimindeki puan artışının akademik başarıyı etkilediğini bulmuşlardır.

Cynthia ve Engelhard (1991), matematik tutumlarının matematik başarısı, ebeveyn desteği ve cinsiyetle olan ilişkisini araştırmışlardır. ABD ve Tayland'daki 13 yaş grubu öğrenciler arasında 4 ayrı tutum ölçeği kullanarak yaptıkları araştırmada, matematik başarısı, aile desteği ve cinsiyetin matematik tutumunun belirleyicisi olduğunu, cinsiyetler arası farklara bakıldığında, erkek öğrencilerin tutumlarının kızların tutumlarına göre farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir.

Dilek (1993), "lise öğrencilerinin ortaokul ve lisedeki ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılarının karşılaştırılması" adlı araştırmasında, öğrencilerin ortaokuldaki ders çalışma alışkanlık ve başarı düzeylerini lise de de sürdürdükleri gözlemiştir (Akt. Aslantaş, 2001) .

Dilek (1993), 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 zaman olmalıdır.
2. Yalnız çalışılmalıdır.
3. Anlatılanlardan sonra not tutulmalıdır.
4. Dikkati dağıtan şeyler ortadan kaldırılmalıdır.
5. Dikkatli okumaya başlamadan önce metin gözden geçirilmelidir.
6. Genel kural ve ilkeleri örneklemek üzere özel örneklem bulmaya çalışılmalıdır.
7. Çalışmaya uygun çevre sağlanmalıdır.
8. Çalışmaya başlamadan önce işin boyutları kavranmaya çalışılmalıdır.

9. Bir konuyu çalışmadan önce bir önceki konu gözden geçirilmelidir.
10. Konu okunduktan sonra sessiz anlatılmalıdır (Akt. Aslantaş,2001) .

Jencks ve arkadaşları tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre, aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır (Malkoç, 1993).

Rosenthal 'ın (1995) gözlemlerine göre, matematik dersleri genellikle öğrencileri pasif olmaya ve dersten soyutlayarak yalnızlığa iten geleneksel ders anlatma formatında yürütülmektedir. Fakat matematik öğretiminde kullanılan geleneksel eğitim anlayışında büyük sınırlılıklar vardır. Tipik matematik sınıflarında başarılı olmak için potansiyel taşıyan çok sayıda öğrenci matematiğe karşı ilgisizleşmekte ve matematik öğrenmekte başarısız olmaktadır.

Tanrıöğen (1996) tarafından Buca Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrenciler baz alınarak yapılan bir çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedeni olarak; öğretmen davranışları, öğretim metotları, çalışma eksikliği, öğrenme ortamı ile ilgili problemler, konunun içeriği, öğrencilerin psikolojik sorunları, ailedeki doyumsuzluk, okunan bölümün kariyer ve iş hayatına etkisi, zamanı kullanabilme ile ilgili problemleri gördükleri tespit edilmiştir.

Fox 'un (1997) yaptığı çalışma, lise ve daha ileride matematik derslerini alma ya da almama kararının verilmesinin, öğrencinin 9. sınıftaki ya da 7. sınıfa kadar erken bir dönemdeki mesleki ilgileri tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan diğer araştırmalarda da “matematik ileride işime yarayacak” yönündeki matematiğin yararına yönelik algının, kız ve erkek öğrenciler açısından farklılaşmakta olup, kız öğrencilerde ders seçme ve mesleki ilgiler için önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır.

Klinger, Vughne, Shay Scum (1998), 141 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada üç farklı kültürden gelen ve dil farklılıkları olan grupta işbirliğine dayalı ve anlayarak okuma stratejileri kullanmışlardır. Çalışma sonucunda önemli konular tartışıldığında öğrencilerin, iyi düzeyde anladıklarını gösteren sorular sordukları görülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubunun, anlayarak okuma ve içerik bilgisi konusundaki başarısında, kontrol grubuna nazaran anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın vd. (2000), ilköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma yapmışlar ve bu konudaki öğretmen görüşlerini belirlemişlerdir. Adı geçen çalışmada; öğrencilerin ezberden uzak tutulması gerektiği, bireysel ve grup çalışmalarına önem verilmesi gerektiği, öğretmenlerin öğrencilerinin genelde problem çözme becerisi kazanamadıklarını belirttikleri, matematik öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinde teorik öğrenim yerine öğretmenlik mesleğine yönelik eğitimin verilmesi gerektiği, öğrencilerin derste aktif olmadıklarından şikâyet edildiği belirtilmektedir.

Çelenk (2001), ilk okuma-yazma öğretiminde, evde çocuğuna eğitim yardımı sağlayan ve bu amaçla okul ile yakın işbirliğine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Jordan vd. (2002), yaptıkları çalışmada yalnızca matematikte zorluk yaşayan öğrencilerin sözel problemlerde, matematikte ve okumada zorluk yaşayan öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Aral (1997), yaptığı çalışmasında sosyo-ekonomik düzeyle kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Çocuğun başarı durumu ile ilgili olarak Bozak (1982), Sargın (1990), Varol (1990) ve Aral (1997) okuldaki başarı durumları düşük olan çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmalarda kızların kaygı düzeylerinin erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Varol, 1990); (Girgin, 1990); (Özusta, 1993); (Dong, 1994); (Ronan, 1994). Yine yapılan araştırmalara göre ilkokul mezunu olan ebeveyn ile yüksek okul mezunu olan ebeveynin çocuklarına uyguladıkları tutumlar farklılık gösterebilmektedir. Varol (1990), anne-babaların eğitim durumu ile çocukların kaygı düzeyleri arasında önemli bir farkın olmadığını belirlerken, Gümüş (1997), anne-baba eğitim durumu ile çocukların sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu, anne-babası yüksek okul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1998; Kırcaali İftar, 1998). Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli ile öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının; cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim durumuna ,baba eğitim durumuna ve matematik başarı durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evrenini 2006-2007 öğretim yılında Düzce ilindeki ilköğretim okullarında 5, 6, 7, ve 8.sınıfta okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; evreni oluşturan öğrenciler arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 1000 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yıldırım vd. (2000), tarafından geliştirilmiş ve buna ek olarak çeşitli yabancı kaynaklar ve internet taraması sonucunda ulaşılan diğer anketlerden de destek alınarak düzenlenmiş olan “Çalışma Alışkanlıkları

Anketi” kullanılmıştır. Bu anket aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, ders notları almak, ders kitabını okumak, metni işaretlemek ve not almak, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapmak, motivasyon, insan, kaynaklar ve dinlenme, ödev hazırlamada stres ve kaygı olmak üzere on iki bölümden oluşmaktadır. Buna ek olarak anketin sonunda öğrencilerin bazı kişisel özellikleri sorgulanmaktadır.

Öncelikle hazırlanmış olan taslak anket, benzer bir gruba ön deneme için uygulanmıştır. 50 öğrenci üzerinde yapılan bu ön çalışmaya göre anketin geçerliliği ve güvenilirliği saptanmıştır. Sonuçlar uzman görüşüne sunulmuştur. Anket maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ön denemesi yapılan, geçerliliği ve güvenilirliği yüksek olan çalışma alışkanlıkları anketi çoğaltılarak ve gerekli yerlerden izin alınarak öğrencilere uygulanmıştır.

Uygulanan anketin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı anketin 12 bölümü ve tamamı için hesaplanmıştır. Anketin alt başlıkları için Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla; aktif öğrenme (0,77), zaman yönetimi (0,60), çalışma için hazırlık (0,80), ders notları almak (0,69), ders kitabını okumak (0,70), metni işaretlemek ve not almak (0,74), kelime ve kavram gelişimi (0,68), hafıza (0,66), test yapmak(0,72), motivasyon (0,67), insan, kaynaklar ve dinlenme (0,60), ödev hazırlamada stres ve kaygı (0,74) olarak hesaplanmıştır. Böylece anketin alt bölümlerine göre güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Anketin tamamının iç tutarlılık katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak hazırlanan anketin güvenilirliği yüksek olan bir anket olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Anketler sonucunda elde edilen veriler bilgisayara yüklenerek uygun istatistiksel teknikler seçilip SPSS/13.0 paket programı aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırmanın problemine ve alt problemine uygun olarak frekans tabloları, t testi ve varyans analizi

sonuçlarına bakılmıştır. Varyans analizi sonucunda elde edilen farklılıkların hangi grup düzeyleri arasında bulunduğu Tukey oklu karşılaştırma testi yardımıyla araştırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizler ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Önce çalışma grubunun karakteristik özellikleri frekans tabloları yardımıyla incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1 de sunulmuştur. Tablo 1’ de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bilgileri, sınıf düzeyi, anne- baba eğitim durumu, matematik başarıları yönünden dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğrencinin karakteristikleri

	Öğrenci sayısı	%		Öğrenci sayısı	%
Cinsiyet			Sınıf Düzeyi		
Erkek	501	50,1	5.sınıf	190	19,0
Kız	499	49,9	6. sınıf	257	25,7
Baba Eğt Durumu			7. sınıf	259	25,9
İlkokul	345	34,5	8. sınıf	294	29,4
Ortaokul	258	25,8	Matematik başarıları		
Lise	261	26,1	Zayıf	179	17,9
Üniversite	136	13,6	Geçer	236	23,6
Anne Eğt. Durumu			Orta	297	29,7
İlkokul	542	54,2	İyi	211	21,1
Ortaokul	221	22,1	Pekiyi	77	7,7
Lise	177	17,7			
Üniversite	60	6,0			

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? “ şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2 ve 3 de sunulmaktadır.

Tablo 2
Metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığının cinsiyet grupları açısından farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Metni İşaretlemek Ve Not Almak	Kız	501	3,797	0,819	2,061	0,025
	Erkek	499	3,695	0,748		

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin, metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine t testi tablosuna ait sonuçlara göre metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığını, kızların erkeklerden daha çok kullandıkları gözlenmektedir. Okul dönemine bakıldığında kız öğrencilerin daha düzenli, yazılarının daha okunaklı ve düzgün olduğu düşünülebilmektedir. Bu etken kızların metni işaretleme ve not alma konusunda erkeklerden daha başarılı olduğu sonucunun ortaya çıkmasını sağlayacak nedenlerden biri olabilir. Aynı zamanda kız öğrencilerin, ders-araç gereçlerinin hazırlanmasına verdiği özen, renkli kalem, silgi, defter gibi çeşitli materyalleri erkeklere oranla daha sık kullanması, bu konuya olan yatkınlıklarının da diğer bir göstergesi olabilir.

Tablo 3
Ödev hazırlamada sters ve kaygı çalışma alışkanlığının cinsiyet grupları açısından farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Ödev Hazırlamada Stres Ve Kaygı	Kız	501	2,469	0,952	-4,130	,003
	Erkek	499	2,735	1,073		

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin, ödev hazırlamada stres ve kaygıya ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak kız öğrencilerin verilen sorumlulukları daha çok önemsedikleri ve yerine getirmek için daha çok

çalabaladıkları görülmektedir. Derste verilen ödevlerin yapılışında da aynı durum gözlenebilir. Verilen ödev bir an önce bitirilir ve kalan zaman daha huzurlu geçirilmeye çalışılır. Erkek öğrencilerde ise ödevi zamanında bitirememenin, hep son ana bırakmanın getirdiği olumsuz durum, öğrenciyi strese sokmaktadır. Aynı zamanda erkek öğrencilerin ödev hazırlama zamanında, kız öğrencilere göre dikkatlerini dağıtacak, oyuna yönlendirecek unsurların ve olanakların daha çok olması, ödevi zamanında yetiştirememenin huzursuzluğunu yaşatmaktadır. Bunun yanında kız öğrencilerin velisi tarafından günlük yaşamda daha çok takip edildiği, yönlendirildiği ve kontrol edildiği düşünülürse, ödev yapma konusunda, arkalarında bir destek hissetmeleri söz konusu olabilir. Onlara yardımcı olacak, hatalarının düzeltilmesini sağlayacak bir denetim mekanizmasının olması, ödevi yapmama veya yanlış yapma riskini ortadan kaldırdığı için bu konudaki kaygıyı da azaltabileceği düşünülebilir.

Metni işaretlemek ve not almak, ödev hazırlamada stres ve kaygı bölümleri dışında, cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiş olan alt probleme ait sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 4
Aktif öğrenme çalışma alışkanlığı açısından sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	4,154	1,385	3,995	,008	5-8
Grup İçi	996	345,190	0,347			6-8
Genel	999	349,344				

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin, aktif öğrenme çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tablodan 8. sınıftaki öğrencilerin 5 ve 6. sınıftaki öğrencilere göre aktif öğrenme yöntemini, daha az kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu sonucun çıkmasını, öğrencilerin ilkokula başladıkları andan itibaren onlardan beklenen ilk gelişmenin, verilen bilgileri öğrenmek ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmak olmasına bağlayabiliriz. Bu süreç ilkokulun devam eden basamaklarında sürmekte, fakat sınıf düzeyi arttıkça öğrenmenin yanında dikkatin ve ilginin başka konulara yönelmesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını engellemektedir. Bu sebeple öğrencilerin daha yüksek sınıflarda, derse olan katılımları, keşfederek, deneyerek, gözlemleyerek öğrenme ve bir plan dâhilinde bunları sürdürme isteği azalmaktadır. Bunların yanında 5 ve 6. sınıfların yeni uygulanmaya başlanmış sistem kökenli olmaları, aktif öğrenmede daha başarılı olmalarını sağlamış olabilir. Çünkü uygulanmaya çalışılan sistemde öğrenci merkezli, araştırmaya dayalı bir anlayış göze çarpmaktadır. Öğrenci dersi etkinliklerle işlemekte, bilgiye ulaşabilmek için çabalamaktadır. Bu çaba ise onun derste daha aktif olmasını sağlamış olabilir.

Aynı zamanda ilkokulu yeni tamamlayan ve 6.sınıfa geçen bir öğrenci branş öğretmeniyle tanışmaktadır. Bu öğrencilerin, kendisini iyi tanıyan sınıf öğretmeninden sonra branş öğretmenine kendini iyi tanıtmaya ve gösterme çabası içinde olması, öğrenme sürecine aktif katılımının diğer sınıflara oranla daha yüksek olmasının bir başka sebebi olabilir. Çünkü ilerleyen sınıflarda, özellikle 8. sınıfta bu ilgi ve merakın alışkanlığa dönüşmesi aktif öğrenmenin gerçekleşme oranını azaltabilmektedir. Bunların yanında aktif öğrenme çalışma alışkanlığında 5-6 ve 6-7 sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bunu, birbirine yakın olan sınıf düzeylerinde öğrencinin aktif öğrenmeden birden uzaklaşmadığına, zaman içerisinde bu durumun gözlemlendiğine bağlayabiliriz. Özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerin aktif öğrenmeye dayalı yeni öğretim metodlarını daha çok kullanmaları, iki sınıf düzeyi arasında bir farklılık yaratmamış olabilir.

Tablo 5

Zaman yönetimi çalışma alışkanlığı açısından, sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	8,742	2,914	6,760	p<,001	5-8
Grup İçi	996	429,326	0,431			6-8
Genel	999	438,068				

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin, zaman yönetimi çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 8. sınıfta okuyan öğrencilerin 5. ve 6. sınıfta okuyan öğrencilere göre zaman yönetiminde daha az başarılı oldukları görülmüştür. İlerleyen sınıflarda 8. sınıf öğrencilerinin, sınavlarda başarılı olma isteğinin artması, karşılıklarına çıkacak OKS gibi önemli sınavların etkisi altında daha çok olmaları gibi nedenlerle programlı çalışmaları ve zamanı etkili kullanmaları beklenebilir. Ancak, eğer öğrenci hazırlıklarını son sınıfa bırakmış ise zamana hâkim olması ve önüne yığılan bilgileri çalışma programına sığdırabilmesi zorlaşmaktadır. Bunun sonucunda zaman yönetimi konusunda bir panik ve sıkıntı yaşayabilir. Bütün bunlar için 5. veya 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, önlerinde daha zamanlarının olduğunu düşünerek hareket etmeleri, aynı zamanda çalışacakları bilgilerin 8. sınıf öğrencisi kadar yoğunlaşmamış olması düzenli bir çalışma temposuna girmelerini sağlayabilir. Aynı zamanda yapılan sınavlarda başarının düşük olması zaman yönetimi konusunda öğrencilerin bilinçsiz olduğu, çalışmaların son ana bırakıldığı gibi nedenlere de bağlanabilir. Öğrencilerin sınava girecekleri yıl çalışma tempolarını arttırmalarının karışıklığı da arttırdığı, bunun yerine 6. sınıftan, hatta ilkokuldan itibaren çalışma programı hazırlanması gerektiği düşünülebilir.

Tablo 6

Çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığı açısından, sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	4,527	1,509	3,763	,011	5-8
Grup İçi	996	399,450	0,401			
Genel	999	403,977				

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin, çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 5. sınıfta okuyan öğrencilerin 8. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha çok çalışma için hazırlık yaptıkları görülmektedir. Çocukların okula başladıkları ilk evrelerde merak ve istek unsurunun daha çok olması nedeniyle okulla ilgili olumlu tutum içinde buldukları gözlenmektedir. Okulda geçirilen zaman dilimi arttığında, üstlenilen sorumluluk yükü de artmakta ve çalışmaya, bundan da öte çalışma için hazırlığa pek önem verilmemektedir. Oysaki ilkökul dönemindeki öğrencilerin verilen ödevleri ve görevleri dikkate aldıkları ve zamanında bitirme eğiliminde oldukları ve hatta bunun bir alışkanlık olduğu görülebilir. Ama 8. sınıfa gelmiş bir öğrenci için sınava hazırlık, sınavla ilgili kaygı ve bıkkınlık durumları oluşmaya başlamış çalışma için hazırlık ortamı oluşturmanın yanı sıra, çalıştığına kendini ve çevredekileri inandırmak önem kazanmıştır. Bunun yanında sınava hazırlığın getirdiği tempo içinde sınav kaygısı taşıyan öğrenciler için de, çalışma ortamının düzenlenmesi öğrenciye gereksiz bir ayrıntı olarak gelmekte, onun için çalışma; her an ve boş bulunduğu zamanlarda, serviste, boş derslerinde gerçekleşmektedir.

Tablo 7

Kelime ve kavram gelişimi, çalışma alışkanlığı açısından, sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	5,644	1,881	3,282	,020	5-8
Grup İçi	996	571,027	0,573			
Genel	999	576,671				

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin, kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında 5. sınıfta okuyan öğrencilerin 8. sınıfta okuyan öğrencilere göre kelime ve kavram gelişimi açısından daha çok etkinlikte bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını saptamak amacıyla onlara yöneltilen anket sorularının, kelime ve kavram gelişimi kısmı incelendiğinde, daha çok okuma sırasında anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını

aramaya yönelik etkinlikleri kapsadığı görülmektedir. Bu da karşımıza çıkan sonucu anlamlı kılmaktadır. 5. sınıfta okuyan öğrencilerin bilmedikleri kelimelerle daha sık karşılaşmaları olasıdır. Bunun yanında 8. sınıftaki öğrencinin sözlüğe bakma gereği duymadan muhakeme gücüyle veya konunun içeriğinden kelimenin bilgisine ulaşabileceği düşünülebilir. Fakat 5. sınıftaki bir öğrenci kelimenin anlamını bulamadığı takdirde tam öğrenme gerçekleştiremeyeceğinden, kelime ve kavram yöntemini daha çok kullanması, kendini bu yönde geliştirmesi zorunlu olabilmektedir.

Yapılan çalışmaya göre ders notları almak, ders kitabını okumak, metni işaretlemek ve not almak, hafıza, test yapmak, motivasyon, insan, kaynaklar ve dinlenme, ödev hazırlamada stres ve kaygı, çalışma alışkanlıkları açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? ” şeklinde belirlenmiş olan alt probleme ait bulgular sunulmuştur. Tabloda anne eğitim durumuna ilişkin bilgiler ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite şeklinde ifade edilmektedir.

Tablo 8

Aktif öğrenme çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	4,762	1,587	4,588	,003	L-İ L-O
Grup İçi	996	344,582	,346			
Genel	999	349,344				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise

Tablo 8 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, aktif öğrenme çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark

olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre aktif öğrenmeyle ilgili çalışma alışkanlığına daha çok sahip oldukları gözlenmektedir. Eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının aktif öğrenmeye ilişkin çalışma alışkanlığına daha az sahip oldukları gözlenmiştir. Annenin eğitim durumu arttığında, çocuğuna sağlayabileceği yardım oranı da, ona paralel olarak artmaktadır. Ödev hazırlamasında, ödevin takibinde, çalışma programına uyumunun kontrolünde, eğitim düzeyi yüksek bir annenin daha aktif olması beklenebilir. Bunun yanında öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılmasını sağlayacak olan annenin, araştırmaya yönelik aktivitelerde ona yol gösterici olması için, bu yönde bir bilgi birikimine ve donanıma sahip olması da gerekecektir. Bu şekilde bir birikime sahip olan annenin çocuğu, arkasında sağlam bir destek hissedebilir ve bunun verdiği güvenle derse daha aktif olarak katılabilir.

Tablo 9

Zaman yönetimi çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler	Kareler	F	p	Fark
		Toplamı	Ortalaması			
Gruplar Arası	3	4,370	1,457	3,345	,019	L-İ
Grup İçi	996	433,698	0,435			
Genel	999	438,068				

İ: İlkokul, L: Lise

Tablo 9 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, zaman yönetimi çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocuklarının, ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre zaman yönetimi ile ilgili aktivitelerde daha başarılı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin zaman yönetimi ile ilgili becerilerini ölçebilmek için onlara yöneltilen sorulara bakıldığında, evde yapılan çalışmalara verilen önem, çalışma programı hazırlanması ve uygulanması, tekrar gibi unsurların önemi göze çarpmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan bir annenin, çocuğunun öğrenim hayatında başarılı olması için duyduğu istek, çaba ve onu yönlendirebilme gücü daha yüksek olabilir. Öğrencinin çalışma programı hazırlamasında ona rehberlik edebilecek bilgi düzeyine sahip olması,

programdaki bir aksaklıkta yardımcı olabilmesi ve çalışma programı hazırlamasının gerekliliğine duyduğu inanç, öğrenciyi bu yönde teşvik edecek ve yol gösterecek diğer belirleyicileridir. Bunlara ek olarak eğitim düzeyi yüksek olan bir anne, öğrenim veya iş hayatında zamanın verimli kullanılması gerektiğini tecrübe etmiştir. Bu konuda daha bilinçli olması; zaman yönetimi konusunda öğrenciyi yönlendirmesini, sınavlarda zamanı etkili kullanılması gibi öğütlerde bulunmasını ve deneyimlerini paylaşmasını sağlayabilir.

Tablo 10

Çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	5,007	1,669	4,167	,006	L-İ L-O
Grup İçi	996	398,970	,401			
Genel	999	403,977				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise

Tablo 10 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocuklarının, ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre çalışma için hazırlık basamağına, daha çok önem verdikleri gözlenmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının çalışma için hazırlık yöntemini, eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına göre daha çok kullandıkları görülmüştür. Çalışma için hazırlık aşamasında, öğrenciyeye gerekli olan kaynakların sunumunda, hazırlanan ödevlerin kontrolünde veliye ve en çok da annelere iş düşmektedir. Çocuğun motivasyonunu sağlayabilmek, başarabileceğine ilişkin ona olan güvenini yansıtabilmek için gerekli ilgi ve desteği göstermesi önemlidir. Bu nedenle öğrencinin evde yaptığı ön çalışmaların içeriğinden haberdar olan bir velinin kontrolünden dolayı, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının çalışma için hazırlık yapma sorumluluğunu daha çok taşımaları beklenebilir.

Tablo 11

Ders notları almak çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	9,700	3,233	6,799	p<,001	L-İ L-O
Grup İçi	996	473,665	,476			
Genel	999	483,365				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise

Tablo 11 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, ders notları almak çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre derste not almaya gösterdikleri önemin daha fazla olduğu görülmektedir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının daha çok ders notları alma alışkanlığına sahip oldukları saptanmıştır. Eğer anne çocuğunun, ders notlarını etkili bir şekilde alması yönünde onu yönlendirirse ve gerekirse bunun kontrolünü yaparsa öğrencinin bu konuya daha çok özen göstermesini sağlamış olacaktır. Bir annenin belli aralıklarla, imkânlar dâhilinde, o gün derste anlatılan konuların notlarını çocuğuyla birlikte tekrar etmesi, ona yardımcı olması, eksiklerini düzeltmesi öğrenci için oldukça olumlu olacaktır. Öğrencinin gerektiğinde yardım alacağını bilmesi, yanlış aktardıklarının düzeltilmesi, ders notları alırken daha dikkatli olmasını gerektirecektir. Fakat yine, sayılan aktivitelerin gerçekleştirilebilmesi için belli eğitim düzeyine sahip bir annenin yardımı gerekebilir. Bu nedenle de ders notları alma konusunda eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının daha az ilgisi olabilir.

Tablo 12

Ders kitabını okumak çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	3,815	1,272	3,369	,018	L-İ L-O
Grup İçi	996	375,935	,377			
Genel	999	379,750				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise

Tablo 12 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, ders kitabını okumak çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre ders kitabı okuma ve bu konudaki ayrıntılara dikkat etme konusunda daha önde oldukları sonucuna varılmıştır. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının ders kitabı okuma alışkanlığını, daha çok kullandıkları görülmüştür. Eğitim düzeyi yüksek olan annenin okuduğu kitapların, öğrenciye doğal bir kaynak oluşturması, belki de hazır bir kütüphanenin varlığı, öğrencinin kitap okumayı bir alışkanlık haline getirmesini ve çalışma alışkanlıklarında da daha çok buna yatkın olmasının sebebi olabilir. Annenin evde kitap okuduğunu gören ve onu model alan bir öğrencinin kitap okumayı sevmesi ve bunu sık sık sergilemesi beklenebilir. Tersine, böyle bir alışkanlığa çevresinde rastlamayan bir öğrencinin, bunu kendi kendine edinebilme olasılığı ise daha düşük olabilir.

Tablo 13

Metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	9,952	3,317	5,447	,001	L-İ L-O
Grup İçi	996	606,553	,609			
Genel	999	616,506				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise

Tablo 13 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre çalışma alışkanlıklarında, metni işaretlemek ve not alma konusundaki beceriye daha çok sahip oldukları görülmüştür. Öğrencinin çalışma alışkanlıkları konusunda aile tarafından yönlendirilmesi, annesinin çalıştığına ve izlediği yönteme şahit olması, kitap okuyan birinin önemli noktaları belirlemek için yaptığı işlemi gözlemlemesi için böyle bir ortamın hazırlanması gerekmektedir. Eğer öğrencinin içinde bulunduğu ortam

içerisinde bu türlü bir çalışma alışkanlığı benimsenmiş ise ve yararı anlatılmışsa, çalışırken metni işaretlemek ve düzgün not almanın bilincine varmış olması beklenebilir.

Tablo 14

Kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	7,679	2,560	4,481	,004	Ü-İ Ü-O
Grup İçi	996	568,992	,571			
Genel	999	576,671				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, Ü: Üniversite

Tablo 14 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre kelime ve kavram gelişiminde daha etkin oldukları sonucuna varılmıştır. Bilinmeyen kelimelerin cevabı arandığında, kaynak olarak öğrencinin çevresindekileri, ailesini belki de daha çok iletişim içinde olduğu annesini görmesi mümkündür. Bu konuda ona destek çıkacak ve yardımcı olabilecek kişinin bu yeterliliğe sahip olması beklenir. Bu sebeple üniversite mezunu olan annenin çocuğuna kaynak olma konusunda daha ileride olması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 15

Hafızaya ilgili çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	10,828	3,609	6,163	$p < ,001$	L-İ L-O
Grup İçi	996	583,288	,586			
Genel	999	594,116				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise

Tablo 15 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, hafızayla ilgili çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre hafıza tekniklerini daha sık kullandıkları görülmüştür. Burada çalışma alışkanlığı edinebilmesi için aileden destek beklenmektedir. Bilgileri hatırlaması ve anımsatıcı teknikleri kullanması için ailenin yol göstermesi, öğrencinin bu başarısının artmasına neden olur. Böyle bir yönlendirme için de bu teknikleri önceden kullanmış, öğrenim süresi uzun olan bu konularla daha çok uğraşmış annenin rehberliği daha olumlu olacaktır.

Tablo 16

Test yapma çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler	Kareler	F	p	Fark
		Toplamı	Ortalaması			
Gruplar Arası	3	9,221	3,074	6,028	p<,001	L-İ
Grup İçi	996	507,851	,510			
Genel	999	517,073				

İ: İlkokul, L: Lise

Tablo 16 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, test yapma çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocuklarının ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre test yapma tekniğinin detaylarını daha iyi bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınav sisteminin ağırlıklı olarak teste dayalı olduğu düşünülürse, öğrencinin test çözümedeki yeterliliği, onun başarılı olup olamayacağı konusundaki sorunun, bir cevabı niteliğindedir. Öğrencinin başarılı olma isteğini oluşturmada annenin desteği büyüktür. Bu desteği alan öğrenci test çözme konusunda istekli ve test çözme tekniklerinde de başarılı olacaktır. Bunun için ders çalışma ve test çözmenin öneminin farkında olan bir veli desteği gerekmektedir. Bu nedenle eğitim düzeyi yüksek olan bir annenin, test tekniğiyle karşılaşma oranı az olan ilkokul mezunu anneye göre daha çok, çocuğuna bu konuda ışık tutması beklenebilir. Aynı zamanda O-İ mezunu olan annelerin çocuklarının arasında bir farklılığın olmamasının nedeni ise;

test çözme yeteneği ve bu konudaki birikim açısından bu iki seviye arasında, annelerin öğrenim zamanı bakımından da önemli bir farklılığın olmadığına bağlanabilir.

Tablo 17
Motivasyon çalışma alışkanlığı açısından, anne eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler	Kareler	F	p	Fark
		Toplamı	Ortalaması			
Gruplar Arası	3	7,575	2,525	6,728	p<,001	L-İ L-O
Grup İçi	996	373,816	,375			
Genel	999	381,391				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise

Tablo 17 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin, motivasyon ile ilgili çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan annelerin çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre motivasyon değişkeninden daha çok etkilendikleri görülmüştür. Motivasyonun çalışmaya başlamadaki olumlu etkisi düşünüldüğünde, öğrencinin yapabileceğine inancının sağlanması gerektiği, gerçeğiyle karşılaşılmaktadır. Annenin diğer öğrencilerle kıyaslamaya gitmeden bu güdüyü sağlayabilmesi için ödül, pekiştirici unsurlarını ve düzeyini iyi ayarlaması da beklenmektedir. Çünkü çoğu öğrenci başarılı olmayı ailesinden olumlu sözler duyabilmek, övgü alabilmek ve kendini kabul ettirebilmek için istemektedir. Bu talebin karşılanması gerektiğini bilen eğitimli bir annenin yüreklendirmesi sonucunda, öğrencinin çalışmaya daha istekli olması düşünülebilir. Bu nedenle de annesinden böyle bir desteği alan lise mezunu olan annelerin çocuklarının, çalışmaya ilişkin motivasyonlarının daha önde olması gözlenmiş olabilir.

Yapılan araştırmaya göre; insan, kaynaklar ve dinlenme, ödev hazırlamada stres ve kaygı, çalışma alışkanlıkları açısından, anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiş olan alt probleme ait bulgular sunulmuştur. Tablodaki baba eğitim durumuna ilişkin bilgiler ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite şeklinde sunulmuştur.

Tablo 18

Aktif öğrenme çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	4,748	1,583	4,574	,003	L-İ
Grup İçi	996	344,596	,346			
Genel	999	349,344				

İ: İlkokul, L: Lise

Tablo 19

Çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	5,357	1,786	4,462	,004	L-İ
Grup İçi	996	398,621	,400			
Genel	999	403,977				

İ: İlkokul, L: Lise

Tablo 18 ve 19 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin, aktif öğrenme ve çalışma için hazırlık çalışma alışkanlıklarına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan babaların çocuklarının, ilkököl mezunu olan babaların çocuklarına göre aktif öğrenme basamağında daha başarılı oldukları, bunun yanında çalışma için hazırlığa daha çok önem verdikleri gözlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan bir babanın, çocuğuna öğrenim hayatında destek olması, yaptığı hataları düzeltmek için yol göstermesi ve onunla ilgilenmesi durumuyla daha çok karşılaşılabılır. Aynı şekilde bu duyarlılığa

sahip olan bir babanın, öğrencinin ders çalışmasını engelleyecek herhangi bir baskıda bulunması ve yanlış tutum göstermesi beklenemedik bir durum olacaktır. Eğitimli bir ailede yetişen çocuğun, kendini ifade edebilme yeteneği ve bu konudaki özgürlüğü ders içindeki uygulamalarda da kendini gösterebilir. Evde soru sormaktan, araştırmaktan, yardım istemekten korkmayan öğrenci anlamadıklarını ya da düşüncelerini de aynı rahatlıkla ifade edebilir. Bu sebeple öğrencinin derse aktif katılımında, lise mezunu olan babanın etkisi daha fazla olabilmektedir.

Aktif öğrenmede olduğu gibi, öğrencinin çalışma için hazırlık basamağındaki tutumundan haberdar olan, doğru seçenekleri öğrenciye sunmayı bilen bir babanın, öğrenim düzeyi yüksek ve başarı beklentisi daha çok olan bir veli konumunda olması gerektiği düşünülebilir. Önceki derste anlatılanların tekrar edilmesi gerektiğini, çalışma programının önemini, uygun çalışma şartlarının neler olduğunu bilen bir babanın, mutlaka bunları takip edecek zamanı olması gerekmektedir. Çalışma şartlarının yükünü omzunda taşıyan, yerine getirmesi gerektiği daha acil sorumlulukları olduğunu düşünen bir velinin, çocuğunun bu hazırlıklarını ihmal etmesi gözlenebilir. Öğrencinin çalışma için hazırlık evresinde rahat olmasını sağlayabilmek, ona bir çalışma odası sunabilmek için ekonomik olarak da bu şartları sağlayabilecek yeterliliğe sahip olmak gerekmektedir. Buradan öğrenim düzeyi yüksek olan bir babanın bu imkânlarla sahip olabileceği ve bu konuda çocuğuna daha çok yardımcı olabileceği düşünülebilir.

Tablo 20

Ders notları almak çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler		F	p	Fark
		Toplamı	Ortalaması			
Gruplar Arası	3	16,519	5,506	11,747	p<,001	L-İ L-O Ü-İ Ü-O
Grup İçi	996	466,846	,469			
Genel	999	483,365				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise, Ü: Üniversite

Tablo 20 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin, ders notu alma çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan babaların çocuklarının ilkokul ve ortaokul mezunu olan babaların çocuklarına göre, üniversite mezunu olan babaların çocuklarının ilkokul ve ortaokul mezunu olan babaların çocuklarına göre ders notu almada daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Sonuç olarak eğitim düzeyi yüksek olan baba ders notu almada, öğrenciye daha çok model olabilmıştır. Okuduğunu anlayabilen öğrencinin kendi için önemli noktaları yakalayabilmesi ve bunları not edebilmesi gerekmektedir. Bu sebeple velinin yol göstermesi öğrenci için de önemli noktaların kaydedilmesinde gereklidir. Böyle bir ortamın oluşturulmasında eğitilmiş bir babanın çabası daha fazla olabilir.

Tablo 21

Metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	14,100	4,700	7,771	$p<,001$	O-İ L-İ Ü-İ
Grup İçi	996	602,406	,605			
Genel	999	616,506				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise, Ü: Üniversite

Tablo 21 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin, metni işaretleme ve not alma çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan babaların çocuklarının ilkokul mezunu olan babaların çocuklarına göre, ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının ilkokul mezunu olan babaların çocuklarına göre, üniversite mezunu olan babaların çocuklarının ilkokul mezunu olan babaların çocuklarına göre metni işaretleme ve not alma çalışma alışkanlığını, daha çok kullandıkları ve dikkat ettikleri sonucuna varılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde eğitim düzeyi yüksek olan velilerin çocuklarında genel olarak çalışma alışkanlıklarından biri olan metni işaretlemek ve not alma konusunda daha tecrübeli oldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak, öğrenciye önemli olan altı çizilecek bilgilerin yakalanmasında yol gösterici

olarak babanın, böyle bir etkinlikte çocuğuyla vakit geçirmesi gerektiğinin daha çok bilincinde olması, aynı zamanda önemli olan bilgileri ayırt edebilecek bilgi birikimine sahip olması gösterilebilir.

Tablo 22

Kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	11,326	3,775	6,651	p<,001	L-İ Ü-İ
Grup İçi	996	565,345	,568			
Genel	999	576,671				

İ: İlkokul, L: Lise, Ü: Üniversite

Tablo 23

Hafızayla ilgili çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	16,535	5,512	9,505	p<,001	L-İ Ü-İ
Grup İçi	996	577,581	,580			
Genel	999	594,116				

İ: İlkokul, L: Lise, Ü: Üniversite

Tablo 22 ve 23 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin, hafıza ve kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan babaların çocuklarının ilkokul mezunu olan babaların çocuklarına göre, üniversite mezunu olan babaların çocuklarının ilkokul mezunu olan babaların çocuklarına göre çalışma alışkanlıklarının bu iki etkinliğinde daha önde oldukları görülmüştür. Bu faktörler irdelendiğinde yüksek öğrenim görmüş bir babanın oluşturduğu aile ortamında, başarıyı arttırmak için gerekli olan kelime ve kavram gelişimine olumlu etkisinin daha çok olması beklenebilir. Aynı zamanda bilgilerin hafızada tutulması için göstereceği teknikler, kendi deneyimleri öğrencinin hafızaya yönelik çalışmalarında ona destek olacaktır.

Tablo 24

Test yapma çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	15,147	5,049	10,019	p<,001	O-İ L-İ Ü-İ
Grup İçi	996	501,926	,504			
Genel	999	517,073				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise, Ü: Üniversite

Tablo 24 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin test yapma çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlkokul mezunu olan babaların çocuklarının ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan babaların çocuklarına göre, test yapma tekniklerini kullanma becerisine daha az sahip oldukları saptanmıştır. İlkokul mezunu olan bir veli öğrenim hayatı süresince çok fazla test tekniğiyle karşılaşmamış, çok fazla sınava girmemiştir. Oysaki eğitim düzeyi arttığında, çözülmüş olan soru sayısı ve girilen sınavlarında sayısı doğru orantılı olarak artmaktadır. Bu nedendir ki eğitim düzeyi düşük olan babaların çocuklarını bu konuda yetiştirmeleri beklenemez.

Tablo 25

Motivasyon ile ilgili çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	8,601	2,867	7,660	p<,001	L-İ Ü-İ Ü-O
Grup İçi	996	372,790	,374			
Genel	999	381,391				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise, Ü: Üniversite

Tablo 25 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin motivasyon ile ilgili çalışma alışkanlığına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan babaların çocuklarının ilkokul mezunu olan babaların çocuklarına göre motivasyonlarının daha yüksek, üniversite mezunu olan babaların çocuklarının ilkokul ve ortaokul mezunu olan babaların çocuklarından çalışma için motivasyonlarının ve kendilerini motive edebilme yeteneklerinin daha fazla olduğu

görülmüştür. Eğitim düzeyi düşük olan babaların çocuklarının, diğerlerine göre motivasyonlarının da düşük olduğu saptanmıştır. Öğrencinin başarılı olacağına duyulan inancın ona yansıtılması, bunun yanında zaman zaman yaşanan başarısızlıklardan dolayı, vazgeçmeden bu durumun üstüne gidilmesi gerektiğinin anlatılması önemlidir. Öğrenciyi yüreklendirecek söylemler beklide başarısız olduğu o an içinde daha çok kıymet kazanmakta ve çalışma isteği oluşturmakta ve çalışmaya hız katmaktadır. Yani yaşanmış bu olumsuz durumdan bile başarının yolunu açmak mümkün olabilmektedir. Önemli olan doğru anda ve yeterli düzeyde bu fırsatın değerlendirilmesi, öğrencide motivasyonun sağlanmasıdır. Eğitim düzeyi düşük olan velinin bu düşünceden öte, öğrencinin başarısızlığından dolayı, onun ileriki yaşantısı ile ilgili olarak olumsuz düşüncelere kapılması ve başarabileceğine olan inancını yitirmesi mümkündür. Böyle bir durumda da istenirse de onun için başka seçenekleri değerlendirmesi ve eğitim sürecini olumsuz etkilemesi gözlenebilir. Ailesi tarafından yüreklendirilmeyen veya başarılı olabileceğine inanılmayan bir çocuğun bu konuda kendi kendisini motive etmesi oldukça güç olacaktır.

Tablo 26

Ödev hazırlamada sters ve kaygı ile ilgili çalışma alışkanlığı açısından, baba eğitim durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	3	14,511	4,837	4,680	,003	İ-L O-L
Grup İçi	996	1029,449	1,034			
Genel	999	1043,959				

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise

Tablo 26 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin ödev hazırlamada stres ve kaygıya ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lise mezunu olan babaların çocuklarının ilkökul ve ortaokul mezunu olan babaların çocuklarına göre ödev hazırlamada daha az kaygı duydukları saptanmıştır. Verilen ödevlerin hazırlanması aşamasında yaşanılacak bir tesriliğin, kaynak veya bilgi eksikliğinin bu konuda yeterli olduğuna inandığı, babası tarafından anında müdahale edilerek giderileceğini bilen öğrencinin, bu durumdan kaygı

duyması ve strese girmesi beklenemez. Bunun yanında ödevlerinin takibinin yapıldığını bilen öğrenci, kontrolün verdiği rahatlıkla da kaygıdan uzaklaşacaktır. Eğitim düzeyi yüksek olan velinin bu talepleri karşılaması ve gerekli ilgiyi göstermesi sonucunda öğrencinin bu yöndeki kaygısının düşük çıkması durumu gözlenmiştir.

Yapılan araştırmaya göre insan, kaynaklar ve dinlenme, zaman yönetimi, ders kitabı okumak çalışma alışkanlıkları açısından, baba eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“İlköğretim öğrencilerinin matematik ders çalışma alışkanlıkları, matematik başarı durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiş olan alt probleme ait bulgular sunulmuştur. Tabloda matematik başarı durumuna ilişkin bilgiler zayıf, geçer, orta, iyi ve pekiyi değişkenleri şeklinde sunulmuştur.

Tablo 27

Aktif öğrenme çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	48,759	12,190	40,351	p<,001	G-Z, O-Z, İ-Z
Grup İçi	995	300,585	,302			P-Z, O-G, İ-G
Genel	999	349,344				P-G, İ-O, P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 28

Çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	53,276	13,319	37,788	p<,001	G-Z, O-Z, İ-Z
Grup İçi	995	350,702	,352			P-Z, O-G, İ-G
Genel	999	403,977				P-G, İ-O, P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 29

Test yapma çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	63,040	15,760	34,537	p<,001	G-Z, O-Z, İ-Z
Grup İçi	995	454,033	,456			P-Z, O-G, İ-G
Genel	999	517,073				P-G, İ-O, P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 27, 28, 29 incelendiğinde, matematik başarı durumuna göre öğrencilerin, aktif öğrenme, çalışma için hazırlık ve test yapma çalışma alışkanlıklarına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tablolara bakıldığında çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme, çalışma için hazırlık ve test yapma değişkenlerine göre matematik başarıları düşük olan öğrencilerin, matematik başarıları yüksek olan öğrencilere göre bu yöntemleri daha az kullandıkları, bu etkinliklere katılımlarının az olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak öğrencinin matematik notu arttığında, çalışma alışkanlıklarının bu üç yöntemine daha çok başvurdukları görülmüştür. Başarılı olan bir öğrencinin derse aktif katılımı beklenen bir süreçtir. Ya da tam tersi düşünülürse öğrencin başarılı olmasının sebebi aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilmesidir. Anlayamadığı konuları sorgulayan, uygun çalışma yöntemlerini seçebilen, gerektiğinde yardım isteyebilen öğrenci için başarılı olmak nihai bir sonuçtur. Bunun yanında derse hazırlıklı olarak giden, ödev ve araç gereçlerinin takibini yapan, çalışma programı hazırlayan ve uygulayan yani çalışma alışkanlıklarından çalışma için hazırlık etabını önemseyen bir öğrencinin başarılı olması beklenmektedir. Bu yöntemi tercih etmeyen bir öğrencinin başarısızlığının en büyük nedeninin, burada araması gerekmektedir. Öğrenmeye çalıştığı bilgiler için herhangi bir ön hazırlık içinde bulunmaması, konu tekrarını gerçekleştirmemesi, belirli bir programa uymaması öğrencinin aslında bu bilgileri almaya hazır olmadığına da bir işarettir. Yine buna bağlı olarak test çözmeye ilgili bir hazırlıkta da bulunmaması, bu yöntemi benimsememiş olması, test ağırlıklı sınav sisteminde de başarılı olamayacağını gösterebilir. Öğrenci seçmeye yönelik sınavların test şeklinde olması, öğretmenleri de sınıf içindeki uygulamalarında ve değerlendirmelerinde bu yöntemi daha sık kullanmaları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle bu deneyimi daha çok yaşamış,

çok sayıda soru çözmüş bir öğrenci, genel değerlendirmelerin çoğunun test şeklinde olması nedeniyle başarılı olmaya daha yakın olacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin derslerde test çözmeye yönelik uygulamalarına katılan öğrenci, sınav sistemini önemsiyor demektir. Sonuç olarak başarılı bir öğrencinin test çözümedeki bu kabiliyetinin sebebi, deneyimleri sonucunda edindiği birikimler ve bu tecrübelerin ona kazandırdığı başarı ve başarının getirdiği test çözümedeki isteklilik ve devamlılık olabilir.

Yani aslında burada öğrenci başarısız olduğu için çalışma yöntemini kullanmıyor değildir. Çalışma alışkanlığının bu üç yönteminden herhangi birine başvurmadığı için başarısız olmuştur. Bu aslında, tabii ki bir kısır döngüdür. Fakat başlangıç noktasını çalışmama, ya da yanlış çalışma alışkanlıkları oluşturmuştur.

Tablo 30

Zaman yönetimi çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	37,952	9,488	23,594	p<,001	O-Z, İ-Z, P-Z
Grup İçi	995	400,116	,402			O-G, İ-G, P-G
Genel	999	438,068				İ-O, P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 31

Ders notları almak çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	54,187	13,547	31,407	p<,001	O-Z, İ-Z, P-Z
Grup İçi	995	429,178	,431			O-G, İ-G, P-G
Genel	999	483,365				İ-O, P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 32

Ders kitabını okumak çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	32,023	8,006	22,908	p<,001	O-Z, İ-Z, P-Z
Grup İçi	995	347,727	,349			O-G, İ-G, P-G
Genel	999	379,750				İ-O, P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 33

Metni işaretlemek ve not almak çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	72,417	18,104	33,108	p<,001	O-Z, İ-Z, P-Z
Grup İçi	995	544,089	,547			O-G, İ-G, P-G
Genel	999	616,506				İ-O, P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 34

Kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	68,429	17,107	33,491	p<,001	O-Z, İ-Z, P-Z
Grup İçi	995	508,242	,511			O-G, İ-G, P-G
Genel	999	576,671				İ-O, P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 35

Hafızayla ilgili çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	57,809	14,452	26,813	p<,001	O-Z, İ-Z, P-Z
Grup İçi	995	536,307	,539			O-G, İ-G, P-G
Genel	999	594,116				İ-O, P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 30, 31, 32, 33, 34, 35 incelendiğinde, matematik başarı durumuna göre öğrencilerin, zaman yönetimi, ders notları almak, ders kitabını okumak, metni işaretlemek ve not almak, hafıza, kelime ve kavram gelişimi çalışma alışkanlıklarına ilişkin davranışları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tablolara bakıldığında çalışma alışkanlıklarının bu yöntemlerinden; matematik başarısı düşük olan öğrencilerin matematik başarısı yüksek olan öğrencilere göre daha az yararlandıkları saptanmıştır. Yine buradan ders başarısı yüksek olan öğrencilerin bu çalışma alışkanlıklarına daha hâkim oldukları sonucu çıkmaktadır. Bu değişkenleri tek tek düşünecek olursak; başarılı olan öğrencinin başarısının nedeni zamanı iyi kullanabilme becerisine sahip olmasından geçmektedir. Çünkü çoğu öğrencinin çalıştığını ifade etmesine rağmen, başarılı olmadıkları gözlenmektedir. Vakitlerinin çoğunu bu işe ayırdıkları doğru olabilir. Ama burada yanlış olan ayırdıkları zamanı verimli bir şekilde kullanamamalarıdır. Notu düşük olan öğrencinin bu beceriye sahip olmadığı, bu nedenle de notunun düşük olduğu düşünülebilir.

Öğrencinin başarılı olmasını sağlayacak en önemli aktivitesi ise, öğrenmenin büyük bir çoğunluğunun gerçekleştiği ders süresini iyi değerlendirmesidir. Öğretmenini dinlerken aldığı notlar onun sonraki çalışmaları için en önemli kaynağı olacaktır. Elbette ki ders kitaplarından da faydalanacaktır. Ama derste dinlediğini kendisinin bir kaynağa aktarmış olması bu kaynağı onun için daha değerli ve anlaşılır kılacaktır. Bunun yanı sıra önemli noktaları öğretmenin ses tonundan ve ifadelerinden yakalayabilirse, karşısına gelecek sınavlara hazırlık için büyük bir ipucu almış ve konu içeriğini de belirlemiş olacaktır. Unutulmaması gereken diğer bir nokta ise bu notların özenle düzenlenmesi ve belirli aralıklarla tekrar edilmesidir. Sonuç olarak ders notları almada başarılı olan bir öğrencin derslerde de başarılı olduğu sonucuna ulaşılması tüm bu nedenlerden doğrudur.

Öğrenciler için önemli diğer bir kaynak ise ders kitaplarıdır. Anlamadığı konuların cevabını ve bol örnek çeşidini kitaplarda bulabilir. Fakat dikkat edilmesi gereken şey kitaptaki bilgilerin zihinde nasıl daha başarılı bir şekilde anlam

kazandırılabilceği ve bunun için gerekli olan srenin daha nasıl kısaltılabileceğidir. Öğrenci kitabı okuyor, grafik ve Őekilleri yorumlayamıyor, anlatılan bilgileri kavrayamıyor ise ders kitabını okuma etkinliğinde de başarisız sayılır. Zaten bunun sonucu olarak da ders notu dŐuk olan öğrencinin bu kaynakları kullanamadığı, kitapta verilen önemli kuralları ve yöntemleri zihninde oluŐturmadıđı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kitabı veya herhangi bir kaynağı okurken öğrencin kazanması istenen diğer bir çalışma alışkanlığı ise metni işaretleme ve not almaktır. Bunun anlamı okuduğu bilgilerin önemli olanlarının altını çizerek belirginleŐtirmesi, kendi cümlelerini kaynağın herhangi bir yerine not düŐmesi ve öğrenmeyi kolaylaŐtırmasıdır. Çünkü kendi cümleleriyle, o an dersten veya kaynaktan algıladığı bilgiyi not alması sonraki zamanlarda öğrenmenin daha başarılı gerçekleşmesini sağlayacaktır. Ders notu dŐuk olan öğrencinin bu yöntemi kullanamamasının sebebi, önemli noktaları ayırt edemeyiŐidir. Ayrıca ğrencinin kısaltmalar kullanarak aldığı notlar zamandan kazanmasını ve etkinliğe daha çok katılımını da sağlayacaktır.

Öğrencinin sınıf etkinliklerinde, ders çalışırken veya kitap okurken karşılaştığı yabancı kelimelerin anlamını merak edip araştırması onunla bağlantılı diğer konuda zorlanmamasını sağlayacaktır. Başarısı dŐuk olan öğrencinin kelime ve kavram gelişiminde de dŐuk olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak başarisız öğrencinin motivasyonun dŐuk olması ve böyle bir çabada bulunmaması düşünülebilir. Aynı zamanda notu dŐuk olan ğrenci için anlamı araŐtırılacak kelime sayısı başarılı öğrenciden çok daha fazla olacaktır. Bunun getireceği yorgunluk ve moral bozukluğu onlar için bu etkinliğin kullanımını azaltacaktır. Oysaki başarılı öğrencinin diğer basamağa ulaşması için önündeki bu engeli aŐması ve bu karmaŐıklıđı gidermesi gerekmektedir. Bu nedenle başarılı öğrencinin kelime ve kavram gelişimi etkinliğinde daha çok yer alması beklenmektedir.

Öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak belki de öğrenmeden daha önemli bir süreçtir. Bilgilerin hafızada uzun süre saklanması ihtiyaç olduğuunda kullanılabilmesi için gereklidir. Başarılı ğrencilerin çalışma alışkanlıklarında hafızanın, başarısı dŐuk

olan öğrenciye göre daha fazla yer ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni bilgiyi kullanan başarılı öğrencinin; test çözerken, ders çalışırken veya sınavda bu bilginin gerekli olduğuna daha fazla inanması ve ihtiyaç duymasıdır. Başarısız öğrenci için öğrenilemeyen bilginin hafızada tutulması için kullanılacağı teknikler onu başarıya götürmediğinden, bu yöntemi tercih etmesi de beklenmemektedir.

Tablo 36

Motivasyon ile ilgili çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	42,544	10,636	31,232	p<,001	O-Z, İ-Z, P-Z
Grup İçi	995	338,847	,341			İ-G, P-G, İ-O
Genel	999	381,391				P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 37

İnsan kaynaklar ve dinlenme çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	38,230	9,557	19,773	p<,001	O-Z, İ-Z, P-Z
Grup İçi	995	480,952	,483			İ-G, P-G, İ-O
Genel	999	519,181				P-O

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 36 ve 37 incelendiğinde, matematik başarı durumuna göre öğrencilerin, motivasyon, insan, kaynaklar ve dinlenme çalışma alışkanlıklarına ilişkin davranışları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tablolara bakıldığında matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin motivasyon, insan kaynaklar ve dinlenme alışkanlıklarını, matematik başarısı düşük olanlara göre daha sık kullandıkları görülmüştür.

Ders çalışmaya istekli olmak için başarının yaşattığı hazzı tatmak gerekmektedir. Bu durumun öğrenciye getireceği güven, öğrencinin amaca yönelik

çalışmalarını arttıracaktır. Başarı, bu durumun tekrarını hatta fazlasını istemek için iyi bir motivasyon unsuru olacaktır. Özellikle matematik dersini başarabildiğini gören bir öğrencinin sahip olduğu özgüven duygusuyla kendini motive etmesi her dersin üstesinden gelebileceğine ilişkin bir algının da oluşmasını sağlar. Bunun yanında çevrenin de onu teşvik etmesi, yüreklendirmesi gözlenen bir durumdur. Bunun aksine ise aslında motivasyona daha çok ihtiyacı olan, ama başarısızlığı nedeniyle bunu kendisi sağlayamayan öğrencinin, öğrenme sürecinden kopması ve pes etmesi de istenmeyen bir sonuçtur. Bu nedenle kendine güveni olmayan başarılı olacağına inanmayan bu öğrencilerin içsel motivasyonun düşük olması sonucu beklenmektedir.

Öğrenmenin zevkli bir biçimde gerçekleşmesini sağlayan diğer unsurlar ise başta insan, kaynaklar ve dinlenmedir. İşbirlikçi öğrenmeyle anlaşılmayan konuların daha net öğrenilmesi mümkün olabilmektedir. Bulamadığı sorunun cevabını arkadaşlarıyla paylaşan ve tartışan öğrencinin bilgiyi edinebilmesi daha kalıcı olacaktır. Böyle bir yardımlaşma ve ortak hedefin, başarılı olan öğrenciler arasında daha çok oluşturulabildiği gözlenmektedir. Aynı zamanda işine yarayacağını düşündüğü her kaynaktan alıntı yapmak ve sorgulamak da başarılı öğrenci için bir uğraş olmaktadır. Bu nedenle bu çalışma aktivitelerine başarısı düşük olan öğrencinin katılımı daha fazla olmuştur.

Tablo 38

Ödev hazırlamada stres ve kaygı çalışma alışkanlığı açısından, matematik başarı durumu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	4	12,857	3,214	3,102	,015	Z-P, G-P
Grup İçi	995	1031,102	1,036			O-P, İ-P
Genel	999	1043,959				

Zayıf: Z, Geçer: G, Orta: O, İyi: İ, Pekiyi: P

Tablo 38 incelendiğinde, öğrencilerin matematik başarı durumları ile çalışma alışkanlıklarından ödev hazırlamada stres ve kaygı unsuruna ilişkin algıları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında

matematik başarısı yüksek olan bir öğrencinin, matematik başarısı düşük olan öğrenciye göre daha az kaygılandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Başarılı olan öğrencinin ödevlerde karşılaştığı soruları yapabilme oranı, başarısı düşük olan öğrenciye göre daha fazladır. Bu nedenle yaşayacağı stres ve kaygı da az olacaktır. Onun için ödev hazırlama süreci derste öğrendiklerini tekrar etmesi için bir olanaktır. Başarısız öğrenci ise öğrenemediği bir bilginin ödevini yapmak zorunda olduğu için stres yaşamaktadır. Bu stresin nedeni, yapamadığı soruların onda yarattığı mutsuzluk ve özgüven kaybıdır. Bunun yanında ödev öğrenci için bir sorumluluktur. Ve çoğu zaman ödevin yapılmaması öğretmenler tarafından da hoş karşılanmamaktadır. Öğrenci biliyordur ki bu nedenle öğretmeniyle olumlu ya da olumsuz bir diyalog içerisine girmek zorunda kalacaktır. Bütün bunlar, ödev hazırlama sürecinden öğrenciyi koparmakta ama yanında da stres unsurunu arttırmaktadır.

Yukarıdaki tüm bulgular ile çalışma alışkanlıklarıyla belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır. Aktif öğrenmenin, zaman yönetiminin, çalışma için hazırlık, ders notu almak, ders kitabını okumak, metni işaretlemek ve not almak, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapmak, motivasyon, insan kaynaklar ve dinlenme, ödev hazırlamada stres ve kaygının matematik dersinde çalışma alışkanlıklarına etkisine ait bulgular bulunmaktadır. Genel olarak bütün bu başlıklarının gerek matematik başarısı olsun, gerekse diğer değişkenlerden etkilendiği bulgularla sunulmuştur. Araştırması gereken diğer bir nokta ise bu yöntemlerden hangisinin daha etkili olduğunu saptayabilmektir. Bu bölümde ise, çalışma alışkanlıklarından hangi yöntemin daha sık kullanıldığı, daha sonra da ankette öğrenciye sorulan sorulara bakılarak her bir yöntemin hangi sorusuna, yani etkinliğine önem verildiği sonuçlarla yansıtılacaktır. Öncelikle yöntemlerden hangisinin daha çok kullanıldığını ortalamalara ait 39. tabloya bakarak yorumlamak mümkündür. Böylece öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına ait bu 12 yöntemden hangisine daha yatkın olduklarını anlayabilir, neden bu yönteme eğildiklerini sorgulayabiliriz.

Tablo 39
Çalışma alışkanlıklarının ortalama ve standart sapmaları

	N	Ortalama	Standart Sapma
Ders Notları Almak	1000	4,025	,696
Çalışma için Hazırlık	1000	3,879	,636
Hafıza	1000	3,878	,771
Kelime ve Kavram Gelişimi	1000	3,823	,759
Test Yapmak	1000	3,747	,719
Metni İşaretlemek ve Not Alma	1000	3,746	,786
Aktif öğrenme	1000	3,736	,591
Motivasyon	1000	3,646	,618
İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme	1000	3,582	,721
Zaman Yönetimi	1000	3,504	,662
Ders Kitabı Okumak	1000	3,499	,617
Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı	1000	2,602	1,022

Tablo 39' a göre çalışma alışkanlıklarından en yüksek ortalama ile en çok ders notu almak yönteminin kullanıldığı görülmektedir. İkinci sırada çalışma için hazırlık, üçüncü sırada hafıza ve en son sırada ise en az ortalama ile ödev hazırlamada stres ve kaygı yer almaktadır.

Kitaplar, kaynaklar, test yapmak ve diğer değişkenler de evde çalışma ortamını oluşturmak için tabii ki önemlidir. Ama buradan çıkan sonuçtan da anlaşılacağı gibi, öğrenciye kalan zamanda, verimli bir çalışma gerçekleştirebilmek için dersi iyi dinlemenin ve paralelinde bu dersin önemli noktalarını not alabilmenin önemi oldukça fazladır. Çünkü öğrencinin ders esnasında aldığı notlar, evde çalıştığı zaman diliminde o dersi ve anlatılan bilgileri gözünde canlandırabilmesi için yardımcı olacaktır. Ders notu almanın en yüksek ortalama ile sahip olması, derste alınan notlarla oluşturulacak kaynağın önemli noktaları belirtmedeki gücünün, diğer kitaplara nazaran daha fazla olmasına bağlanabilir. Öğrencinin notlarına koyduğu kısaltmalar, ünlemler, yıldızlar onun için dikkat çekici ve belirleyici olacaktır. Aynı zamanda ders kitabından ve kaynaklardan konunun tamamının öğrenilmeye çalışılması gibi bir olumsuzluğun

yaşanması beklenebilir. Hâlbuki öğrenci derste dinlediklerinden oluşturduğu notlarla, gereksiz ayrıntıları ayıklamış ve önemli bilgileri kolayca yakalamış olacaktır. Sonuç olarak bu yöntemin daha fazla kullanılması, öğrenmenin en iyi derste dinlenilerek gerçekleşeceği sonucunun göstergesi olarak düşünülebilir. Ders notu alma çalışma alışkanlığından sonra en çok kullanılan çalışma için hazırlık yöntemi, öğrencilerin çalışma için çabaladığı sonucunu bize gösterebilir. Fakat çalışma için hazırlık alışkanlığının edinilmiş olduğu düşünülse bile, başarının düşük olması nedeniyle, yapılan bu çalışmaların çok verimli geçmediği akla gelebilir. Öğrenci çalışma için yaptığı hazırlık sürecini dolu dolu geçirmelidir. Odasına kapanıp saatlerini harcaması başarının geleceğinin garantisi olamaz. Kaldı ki tabloya bakıldığında öğrencilerin üçüncü sırada hafıza tekniğini kullanması, yapılan çalışmaların kalıcılığından emin olunmadığını ve bu konuda öğrencinin sıkıntı yaşadığını gösterebilir. Sadece bilginin edinilmesinin yetmediği, kalıcı olması için uğraş gerektirdiği sonucuna da varılabilir. Bunların yanında en az ortalama ödev hazırlamada stres ve kaygı sahiptir. Bu sonuç stres ve kaygının olumsuz ifadeler olduğu düşünülürse ilk bakışta sevindirici gelebilir. Oysa başka bir bakış açısıyla ödev yapmanın pek önemsenmediği görülmektedir. Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin derste not almaya önem vermesi olumlu bir davranış ve başarının kapısını açacak bir yöntemdir. Ama bunun yanında çalışma için hazırlıklarının gerçekçi olması ve kalıcılığı için çabalaması matematik dersine çalışmakta zorlanıldığını gösterebilir. Bunun üstüne verilen ödevlerin pek önemsenmemesi, bu zincirin bazı halkalarının tam anlamıyla gerçekleştirilmediğini, bu nedenle de yakınılan bir başarısızlık durumunun olduğunu gösterebilir. Bu yöntemler dışındaki diğer yöntemlerde öğrencinin kendisine kalan zamanda öğrendiklerini, kalıcı hale getirebilmesi, pekiştirmesi ve eksikliklerini gidermesi için yardımcı olabilir.

En çok ve en az ortalama sahip olan çalışma alışkanlıklarına ait bulgularından sonra, öğrencilere yöneltilen çalışma alışkanlıkları anketinin alt bölümlerine ait maddelerin ortalamalarına bakacak olursak, çalışma alışkanlıklarının nasıl uygulandığını da anlamış oluruz.

Tablo 40’ da, ankette sorulan çalışma alışkanlıklarına ait 12 bölümün sorularından ortalaması en yüksek olan sorular gösterilmektedir. Her bölüme ait, ortalaması en yüksek olan soru, o çalışma yönteminin en çok uygulanan etkinliği hakkında da bilgi vermektedir. Böylece öğrencinin kullandığı yöntemin hangi aktivitesine önem verdiği neleri atladığı ve neleri eklemesi gerektiği, kapsamlıca görülmüş olacaktır. Aynı zamanda tabloda öğrencilere yöneltilen sorulardan en yüksek ortalamaya sahip olan ifadeye yer verilmiştir. Daha sonra ise bu maddelerin diğerlerine nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olmasının nedenlerinin neler olabileceği irdelenmiştir. Çıkan sonuçların, çalışma alışkanlıklarının uygulama basamağında karşılaşılan sorunları anlamamıza yardımcı olabileceği de düşünülebilir.

İlk olarak aktif öğrenme bölümüne baktığımızda “Konuyla ilgili ilginç şeyleri okuyarak bilgiyi kazanmaktan hoşlanırım” şeklinde sunulmuş 12. maddenin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Böyle bir sonucun çıkması öğrenmeyi gerçekleştirmek isteyen öğrencinin, bunu kalıcı bir biçime dönüştürmek istediğini göstermekle birlikte, bunun, yönteminin ilginç, dikkat çekici olmasıyla yakın ilişkisi olduğunun bilincinde olduğunu anlatmaktadır. Öğrenci daha kolay nasıl öğreneceğinin farkındadır. Burada mesele, öğrenilecek her bilgiyi bu derecede farklı ve çarpıcı kılabilmeğidir. Bunun için matematik dersi için, öğrenciye içinde bu tür öğeleri bulunduran, sadece kuralları ve formülleri ve kuru bilgiyi içermeyen yaratıcı kitapların özenle hazırlanması gerekmektedir.

Zaman yönetimi başlığı altında ortalaması en yüksek olan 3. madde olarak yöneltilen “Çalışma programı ayarlarken dinlenmek ve rahatlamak için gerekli olan zamanı da hesaba katarım” ifadesidir. Öğrencilerden başarılı olmaları için çalışmalarını istenmekte, hatta şart koşulmaktadır. Fakat bunun verimli bir şekilde gerçekleşmesi isteniyorsa bunun belli bir programa yani çalışma programına göre yapılması gerekmektedir. İyi bir çalışma programında olması gereken unsurların başında etkinliklerin zamanının dikkatli ayarlanması, özellikle öğrenciyi çalışmaktan soğutmamak için dinlenmeye vakit bırakılması gelmektedir. Belli bir zaman yoğun ve aralıksız yapılan çalışmalar, sonra yapılacak çalışmalar için isteksizlik yaratmakta, kar-

zarar hesabı yapıldığında zarara uğranmaktadır. Bu nedenle sık, düzenli ve istekli bir çalışma gerçekleştirmek isteyen öğrenci çalışma programında dinlenmeye de yeteri kadar zaman ayırmalıdır. Özellikle matematik dersine uzun zaman ara vermeden çalışan öğrencinin, yaşadığı yorgunluk nedeniyle tekrar ders çalışmayı istemesi zorlaşmaktadır.

Tablo 40
Çalışma alışkanlıklarında en çok kullanılan etkinlikler

		N	\bar{X}	S
Aktif öğrenme	Konuyla ilgili ilginç şeyleri okuyarak bilgiyi kazanmaktan hoşlanırım.	1000	4,140	1,043
Zaman Yönetimi	Çalışma programı ayarlarken dinlenmek ve rahatlamak için gerekli olan zamanı da hesaba katarım.	1000	4,075	1,125
Çalışma için Hazırlık	Çalışmak için rahatsız edilmeyeceğim bir ortam hazırlarım.	1000	4,283	,999
Ders Notları Almak	Sınıfa girerken, kalem ve defterimi aldığımdan emin olurum.	1000	4,469	,956
Ders Kitabı Okumak	Dinleyerek öğrendiğimde konu hakkında daha çok şey hatırlarım	1000	3,952	1,141
Metni İşaretlemek ve Not Alma	Daha önemli konuların izlerini zihnimde tutabilmek için okurken önemli bilgilerin altını çizerim.	1000	4,050	1,080
Kelime ve Kavram Gelişimi	Ders kitabındaki tanım ve açıklamalarda geçen yabancı kelimeler çoğunlukla yeni bir anlam sunduğu için onları dikkatlice okurum.	1000	3,9740	1,015
Hafıza	Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda onu unutmamak için zihnimde canlandırırım.	1000	4,017	1,034
Test Yapmak	Herhangi bir sınav sorusunu cevaplamaadan önce onu tam olarak ve dikkatlice okurum.	1000	4,281	1,084
Motivasyon	Öğretmenimden iyi bir izlenim alabileceğim bir açıklama için elimden geleni yaparım.	1000	4,053	1,039
İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme	Dersten önce dağıtılan (hazırlık)ilk bilgileri dikkatlice okurum.	1000	3,962	1,059
Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı	Ödev stresi, geri kalmama ve asla yetiştiremeyeceğim düşüncesine kapılmama neden olur.	1000	3,075	1,387

Çalışma için hazırlık yöntemin en yüksek ortalamaya sahip olan ifadesi “Çalışmak için rahatsız edilmeyeceğim bir ortam hazırlarım” dır. Bu sonuç çalışmaya motive olmuş bir öğrenciyi olumsuz etkileyecek en önemli faktörün çevreden kaynaklanacak olumsuzluklar olduğunu göstermektedir. Herhangi bir ses, rahat çalışma ortamının olmaması, dikkat dağıtıcı diğer unsurlar, öğrenci ne kadar çalışmayı istese de onu negatif yönde etkileyecektir. Bu da bize çalışma isteği olduğu halde imkânların sağlanmadığı zaman, öğrencinin dış etkenler yüzünden de başarısız olabileceğini göstermektedir. Ayrıca dikkatin en çok gerektiği derslerden olan matematik dersine çalışırken, gürültülü bir ortamda bulunulması öğrenci için anlaşılması zor gelen bir konuyu iki kat anlaşılmaz kılabilir.

“Sınıfa girerken, kalem ve defterimi aldığımdan emin olurum” maddesi ders notları almak yönteminin 1. maddesi olup, en yüksek olan ortalamaya sahip olan maddedir. Öğrencilerin çoğunun derse araç-gereç yönünden hazırlıklı olarak gelmeye özen gösterdikleri görülmektedir. Fakat bu bölüme ait “Dersi dinlerken dikkati tam olarak öğretmene verir ve düş kurmaktan kaçınırım”, “Dersi dinlerken önemli bilgileri mümkün olduğu kadar doğru kaydederim”, “Gerekirse notlarımda çıkan herhangi bir boşluğu gidermek için soru sorarım”, “Dersten sonra mümkün olan en kısa sürede notlarımı gözden geçirir ve atlamış olabileceğim şeyleri eklerim” gibi diğer sorulara bakıldığında bunların 1. maddeden daha düşük ortalamaya sahip olması hatanın nerede yapıldığını bize açıkça göstermektedir. Önemli olan derse gelirken öğrenme sürecini doğrudan olumlu olarak etkileyecek kalem, defter gibi ayrıntılara takılmaktansa, zihnin öğrenme ortamına hazırlanması ve derse dinlerken öğrencinin öğrenme ortamına aktif olarak katılmasıdır. Başarıyı getirecek unsurlar öğretmeni dikkatli dinlemek, soru sormak ve düzenli not almak olmalıdır.

Ders kitabı okumak yönteminin 5. maddesi “ Dinleyerek öğrendiğimde konu hakkında daha çok şey hatırlarım” dır. Bu ifadenin en yüksek ortalamaya sahip olması, öğrencinin öğrenme ortamında öğretmen veya bir başkası tarafından konuyu dinlemekten daha çok hoşlandığını göstermektedir. Sonucun böyle çıkması öğrenci adına olumlu bir davranıştır. Fakat eğer öğrenci sadece dinlemekle yetinirse,

anlayamadığı noktalarda sürece dâhil olmazsa, pasif bir dinleyici olmaktan öteye geçemez ve bilginin tam olarak öğrenilmesi mümkün olamaz. Aynı zamanda öğrencinin bilgiyi hep başkalarının ona aktarması isteği, araştırarak öğrenme yeteneğini ve çalışmak için zaman ve çaba harcamasını da engelleyebilir. Tüm bu olumsuzlukları gidermek ve doğru çalışma alışkanlığı edinebilmesini sağlamak için öğrencinin matematik deresinde iyi bir dinleyici, aktif bir katılımcı olması gerekmektedir.

Metni işaretlemek ve not almak bölümünde “ Daha önemli konuların izlerini zihnimde tutabilmek için okurken önemli bilgilerin altını çizerim” olarak belirlenen 1. madde en yüksek ortalamaya sahiptir. Okunan metinde önemli bilgilerin altının çizilmesi, daha sonraki çalışmalar için, konunun zaman alıcı ayrıntılardan ayklanmasını sağlayacaktır. Böylece hatırlanması ve üzerine düşülmesi gereken bilgilerin yoğunluğunun da azalması sağlanmış olacaktır. Not almada altını çizerek okumanın, konunun anlaşılması içinde faydalı olduğu bilindiğinden, öğrenciler tarafından bu aktivitenin tercih edilmiş olması olumlu olacaktır. Özellikle önemli formüllerin, kuralların belirginleştirilmesi için de bu yöntemin kullanılması olumlu olabilir

Çalışma alışkanlıklarıyla ilgili kelime ve kavram gelişimi bölümünde 3. madde olarak verilen “Ders kitabındaki tanım ve açıklamalarda geçen yabancı kelimeler çoğunlukla yeni bir anlam sunduğu için onları dikkatlice okurum” ifadesi bu bölümün en yüksek ortalamasına sahiptir. Öğrenmeyi olumsuz etkileyecek değişkenlerin başında anlamı bilinmeyen yabancı kavramlar gelmektedir. Eğer konunun içinde geçen bu kelime anahtar bir kelime ise ifadenin anlaşılması daha da zorlaşmaktadır. Devamlı olarak geçen bu kelimenin anlamı konunun içeriğinden çıkarılamıyorsa çalışma sürecinin devamı için anlamının araştırılması gerekir. Bu nedenle bölümde verilen bu ifade yüksek ortalamaya sahiptir. Okumanın ve öğrenmenin sürdürülebilmesi için okunanların ve öğrenilenlerin anlaşılması gerekmektedir. Yabancı kelimelerin üzerine yoğunlaşılmasının sebebi, bu sıkıntının bir an önce giderilmek istenmesi ve konunun anlaşılması talebinden kaynaklanmaktadır. Aksi halde matematiksel yabancı terimler içeren bir tanımdan konuyu anlamak zorlaşmaktadır. Buna ek olarak aynı özen tanım ve açıklamalarda da söz konusudur. Çünkü tanımlar ve açıklamalar konunun içeriği

hakkında genel bir bilgi verirken, özellikle tanımlar yeni öğrenilen bilginin önemli yönlerini ve anlamını en kısa ve açıklayıcı biçimde öğrenciye sunabilmektedir.

Hafızayla ilgili bölümde 3. madde en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu maddede verilen ifade “Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda onu unutmamak için zihnimde canlandırırım”dır. Hafızada tutma teknikleri arasında, bilgilerin gerçek yaşantıyla ilişkilendirilmesi, zihinde şemasının çizilmesi önemli yere sahiptir. Öğrenci okuduğu cümlelerle ona sunulan bilgiyi, kendi oluşturduğu ve bilgiyi de destekleyen bir senaryoya dönüştürebilirse o bilgiyi unutması zorlaşacaktır. Çünkü canlandığı, öğrencinin ürünü olacak ve sadece okuyarak edindiği bilgiye göre öğrenci onu daha çok sahiplenecektir. Örneğin yüzdeler konusunu öğrenilirken öğrenci kendisinin de içinde bulunduğu bir alışveriş sahnesini zihninde canlandırabilir.

“Herhangi bir sınav sorusunu cevaplamadan önce onu tam olarak ve dikkatlice okurum” test yapma bölümünün en yüksek ortalamaya sahip bölümüdür. Buradan çıkarılacak en önemli sonuç, öğrencilerin aslında soruları dikkatli okumaları gerektiğini bildikleridir. Ama böyle bir sonucun çıkmasını çoğu öğrencinin bu dertten yakınmasına da bağlayabiliriz. Özellikle test sorularında olumlu ile olumsuz ifadelerin sıkça birbirine karıştırılması, yapılan işlem hataları, soruların yanlış okunması karşılaşılan durumlarıdır. Öğrenciler nerde hata yaptıklarını bilmektedirler. Çok iyi bildiği bir konuyu bu gibi nedenlerden dolayı hatalı işaretleyen öğrencilerin çok sayıda olması, soruları tam olarak ve dikkatlice okumaları ile ilgili seçeneğin çok dikkat çekmesini sağlamıştır. Bu nedenle bunu sıkça tekrarlayan öğrenciler için okuma etkinliklerine özen gösterilmesi gerekecektir.

Motivasyon bölümünde 6. madde en yüksek ortalamaya sahiptir. Ve ifade şu şekildedir: “Öğretmenimden iyi bir izlenim alabileceğim bir açıklama için elimden geleni yaparım”. Bu sonuç öğrencinin çalışmaya motive olmasını sağlayacak en önemli kişinin öğretmeni olduğunun kanıtı olmaktadır. Öğrenci ailesi tarafından aldığı yönlendirmeleri objektif bulmuyor olabilir. Veya ailenin gösterdiği motivasyon çabası kıyaslamaya yönelikse öğrencilerde olumsuz bir etki yaratması mümkün olabilir.

Bunun yanında öğrencinin sağlayacağı içsel motivasyon da öğretmeninkine nazaran geride kalmıştır. Çünkü çoğu öğrenci başarılı olabileceğine yönelik bir inanç taşımadığından kendini harekete geçirmesi zorlaşmakta, dışarıdan bir gücün onu desteklemesini, yüreklendirmesini beklemektedir. Görülüyor ki bu konuda en etkili olacak kişi öğretmendir. Öğrencilerin çalışması, çalışma alışkanlığı edinmesi isteniyorsa, bu yöne onları itecek unsurlar ders içinde ve okul ortamında öğretmen davranışlarıdır. Öğrenciye inandığını ve güvendiğini hissettiren ve bunu öğrencinin bulunduğu ortamda sıkça paylaşan öğretmenler çalışma alışkanlıklarının öğrencide oluşturulabilmesi için kendilerine düşen görevleri yapmışlardır.

“Dersten önce dağıtılan (hazırlık)ilk bilgileri dikkatlice okurum” insan, kaynaklar ve dinlenme bölümünün en yüksek ortalamaya sahip 4. maddesidir. Öğrenmenin daha zevkli ve kolay gerçekleştirilebilmesi için dersin başında öğrencinin dikkatinin toparlanmış, aynı zamanda o ders dâhilinde öğrenecekleri bilgilerin kapsamı, hedefi açıklanmış olmalıdır. Buna yardımcı olması için çalışma yaprakları ve hazırlık çalışmaları kullanılabilir. Böylece derse hazırlıklı olarak gelen öğrencinin konuyu anlama oranı ve hâkimiyeti artacak, anlayamayacağına yönelik kaygısı da azalacaktır. Bunun yanında neye yaradığını merak ettiği matematik konularının, günlük yaşamdaki kullanım alanlarını da araştırma ve öğrenme fırsatı bulabilecektir.

Ödev hazırlamada stres ve kaygı bölümünde “ Ödev stresi, geri kalmama ve asla yetiştiremeyeceğim düşüncesine kapılmama neden olur” şeklinde verilen 4. madde en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu bulgu, aslında öğrencilerin ev ödevlerini uygun bir biçimde tamamlayamadıklarını, hatta çoğunun yapmadığını göstermektedir. Çünkü düzenli olarak, verilen çalışmaları yerine getiren, bunu çalışma süresinin doğal bir parçası olarak gören öğrencinin strese kapılması beklenemez. Huzursuzluk ve endişe ödevini yapmadığı için karşılaşacağı olumsuzluklardan çekinen öğrencinin yaşayacağı duygulardır. Başarısız olan öğrenci ödevde zorlandığı veya derste konuyu anlamadığı için ödevi yapmamaktadır. Diğer yandan okulda anladıklarıyla yetinen, ödevin gerekliliğine inanmayan ve zamanını diğer aktivitelere ayıran öğrenci de ödevini yapmadığı için zaman içinde geri kalmakta ve artık o da başarısız olmaktadır. Ders

içinde öğretilen bilgilerin kalıcı olmasının en kolay yolu ise zamanında yapılacak tekrarlar ve ev ödevleridir. Birbiriyle çok ilişkili olan matematik konularının öğrenilebilmesi için, geçen ders öğrendiği konuda bol örnek çözmüş ve ödevi tamamlamış bir öğrenci istenmektedir. Devamlı yaşanan bir stres duygusu yerine, çabayla kazanılmış başarının tercih edilmesi için ev ödevlerinin çalışma programına mutlaka dâhil edilmesi gerekmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Çalışma alışkanlıklarından metni işaretlemek ve not almada kızların erkeklere göre daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ödev hazırlamada stres ve kaygı değişkeni açısından kızların erkeklere göre, ödev hazırlarken daha az kaygılandıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyi azaldıkça, çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme, çalışma için hazırlık, kelime ve kavram gelişimi yöntemlerini daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanında sınıf seviyesi düşük olan öğrencilerin, ilerleyen sınıf seviyelerine göre zaman yönetimi alışkanlığına daha çok sahip oldukları görülmüştür.

Anne eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, ders notları almak, ders kitabı okumak, metni işaretlemek ve not almak, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapmak, motivasyon gibi değişkenleri daha çok kullandıkları, yani eğitilmiş annelerin bu konularda daha çok çocuklarına yardımda bulunup, onları yönlendirebildiği sonucuna varılmıştır. Birçok araştırma ailelerin matematik dersine karşı tutum ve davranışlarının, çocukların matematik dersine karşı tutum ve davranışlarını etkilediğini göstermektedir (Hartog, Martin D., Brosnan, Patricia A., 1994). Matematik dersinin öneminin bilincinde olan anne desteğine, ilgisine ve yönlendirmelerine sahip olan öğrencinin, çalışmaya motive olması ve bunun için gerekli olan bütün şartları, yani çalışma alışkanlıklarını edinmesi beklenebilir. Toplumumuzda, genel olarak bakıldığında, özellikle annelerin eğitim düzeylerinin alt düzeyde olması onların çocuklarına, gerek ortamında çeşitli becerileri kazandırmalarına, gerekse okuldan beklenen akademik katkılara yeterince cevap verememelerine yol açmaktadır. Bu nedenle de anne eğitim

düzeyi düşük olan öğrenci çalışma alışkanlıklarından ve kullanma becerisinden daha az haberdar olmaktadır. İletişimi kuvvetli olan aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin; cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından daha iyi durumda oldukları saptanmıştır (Demirel, 2002). Eğitim düzeyi yüksek olan annenin bu beceriye sahip olma olasılığının daha çok olduğu düşünülürse, böyle bir ortamda yetişen öğrencinin ders kitabı okumak, kelime ve kavram gelişiminde de daha önde olması beklenebilir. Aynı zamanda eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının çalışmaya daha çok motive oldukları saptanmıştır. Satır ' ın (1996), yaptığı bir araştırmada da bu sonucu destekler bir biçimde; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğunun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğunun başarısızlığında onu “çalışırsan başarılı olursun “ sözleriyle yüreklendiren anne babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme, çalışma için hazırlık, ders notları almak, metni işaretlemek ve not almak, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapmak, motivasyon çalışma alışkanlıklarını, eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının daha çok kullandıkları gözlenmiştir. Bunun yanında eğitim düzeyi diğerlerine göre daha yüksek olan babaların çocuklarının da ödev hazırlamada daha az stres ve kaygı içinde buldukları sonucuna varılmıştır. Öğrenci ailelerinin, yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2001). Bu nedenle velilerin öğrencinin çalışmalarına olan bu etkisi düşünüldüğünde, çalışma alışkanlığı edinebilmelerindeki gücünün de yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır.

Matematik başarısının çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisine bakıldığında, matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını, daha çok kullandıkları, çalışma alışkanlıkları konusunda daha bilinçli oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin başarı durumu arttıkça, çalışma alışkanlıklarının detaylarına daha çok hâkim oldukları sonucuna varılmıştır. Özellikle bir çalışma programının

oluşturulmasında, dersi dinleme ve tekrar edebilme yeteneği konusunda daha önde oldukları ve bunun sonucunda zaten başarı ödülünü aldıkları görülmüştür. Başarısı düşük olan öğrencinin bu durumunun birçok sebebi olabilir. Yapılan araştırmaya göre başarısız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları konusunda daha az etkin oldukları sonucunun çıkması, bu sebeplerden birinin de çalışma alışkanlığına sahip olmamaları veya yanlış çalışmaları olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda matematik başarısı düşük olan öğrencilerin, matematik başarısı yüksek olan öğrencilere göre ödev hazırlamada daha çok stres ve kaygı durumu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin doğru çalışma alışkanlıklarını kullanmadıkları, daha da önemlisi çalışma davranışını göstermedikleri için başarısız oldukları da görülmüştür. Babadoğan 'a (2000) göre eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Böylece matematik başarısı düşük olan öğrencilerin doğru çalışma alışkanlıklarını kullanmamalarının neticesinde, bu başarısızlıkla karşılaştıkları sonucu desteklenmektedir. Bir dersin anlaşılabilmesi için, öğrenci nasıl daha iyi öğrenebileceğinin peşine düşmelidir. Matematik dersinde öğrendiklerini kalıcı kılmak için teknikler geliştirmeli veya kullanılmış tekniklerden haberdar olmalı ve tabii ki alışkanlık haline getirmelidir.

Çalışma konusunda istekli olmayan, motivasyonu düşük olan öğrencilerin başarısızlık durumu içinde oldukları için, aile desteğinin de zayıf olması nedeniyle bu durumun oluştuğu ve doğru çalışma alışkanlıkları edinemedikleri saptanmıştır. Hartog & Brosnan (1994), cesaretlendirilen öğrencilerin matematik dersine yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları belirtmektedirler. Bu araştırmada da motivasyonun öğrencinin çalışmasında ve çalışma alışkanlığı edinmesinde büyük bir rolü olduğu sonucu desteklenmektedir.

Çalışma alışkanlıkları başlığı altında öğrencilere yöneltilen anket sorularına göre en yüksek ortalamaya sahip ders notu alma çalışma alışkanlığının, diğerlerine göre öğrencilerin daha sık kullandığı bir yöntem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu da dersi dinleme, not alma gibi ders içi aktivitelerin çalışma zamanının daha büyük bir kısmını kapsadığını göstermektedir. Sınav için yapılan ön çalışmalarda, not tutarak çalışan öğrencilerin, not tutmadan çalışanlara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır (Gürsoy, 2000). Bu nedenle sonucun bu yönde çıkması olumlu olarak düşünülebilir. Daha sonra ise çalışma için hazırlık ve hafıza çalışma alışkanlıklarının kullanıldığı görülmüştür. En az ortalamaya, ödev hazırlamada stres ve kaygının sahip olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin dikkat çekici, ilginç bilgileri okumaktan daha çok hoşlandıkları görülmüştür. Bilginin kalıcı olması ve öğrenme sürecinin hareketliliği açısından öğrencinin bu talebi beklenen bir sonuçtur.

Öğrencinin çalışma sürecini olumsuz etkilememek için, rahatsız edilmeyeceği bir ortam hazırlamaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma alışkanlıklarının edinilmesi için, öğrencinin çalışma programı hazırlaması, bunun yanında programın içinde mutlaka dinlenmeye zaman ayırması istenmekte ve gerekmektedir.

Derse gelirken öğrencilerin ders içinde gerekli olacak, araç-gereçlerin teminine özen gösterdikleri saptanmıştır.

Bilginin edinilebilmesi için dinleyerek öğrenmenin, konun kalıcılığı açısından daha sık kullanıldığı, öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Böylece bilgilerin hatırlanmasının daha kolay olduğu düşünülmektedir.

Okunan bilgilerin hafızada daha uzun süre saklanması ve anlamlı olarak kaydedilmesi için, önemli noktaların altını çizerek okumanın sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okurken karşılaşılan yabancı kelimelerin, öğrencinin dikkatini çektiği ve anlamlandırabilmek için, bu kelimeyi dikkatlice okumaya çalıştığı saptanmıştır.

Yeni öğrenilen konunun unutulmasını engellemek için, bu bilgiyi içerin bir canlandırmanın zihinde oluşturmaya çalışıldığı ve öğrenciler tarafından bu yöntemin sıkça kullanıldığı saptanmıştır.

Test yaparken hata oranını azaltmak için, herhangi bir sınav sorusunu cevaplamadan önce, sorunun dikkatlice okunması gerektiğinin bilindiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme için önemli unsurlardan biri olan motivasyonunun, en çok öğretmen tarafından gerçekleştirildiğinde etkili olduğu ve bunu sağlayabilmek için öğrencinin daha çok çabaladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dersten önce dağıtılan hazırlık çalışmalarının öğrenciler tarafından dikkatlice okunduğu saptanmıştır.

Ödev stresi yaşayan öğrencilerin, geri kalma, başarısız olma, ödevlerini tamamlayamama ve zamanında bitirememe gibi olumsuz duygular taşıdıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

1- Matematik başarısı düşük olan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını kullanma becerisine daha az sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuç çalışarak ve bunu alışkanlık haline getirerek matematik dersinde başarılı olunabileceğini göstermektedir. Bu nedenle öğrencinin çalışmayı alışkanlık haline getirmesi sağlanmalıdır. Bir durumun alışkanlığa dönüşebilmesi için, bu durumun getirdiği sonuçtan mutlu olmak, hatta yokluğundan rahatsız olmak gerekmektedir. Öğrencinin matematik dersine çalışmasını sağlamak ve bunu alışkanlık haline getirmek için, çalıştığında hak ettiği başarıyı alması sağlanmalıdır. Zaten bu gururu ve güveni yaşayan öğrenci bir süre sonra alıştığı düzenden vazgeçmek istemeyecek, emeğinin karşılığını aldığını gördükçe çalışma alışkanlığını edinmiş olacaktır.

2- Öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi, kalıcı hale getirilmesi buna teşvik edilebilmesi için öğrencinin bu ortama bir şekilde çekilmesi gerekmektedir. Onu ısrarla davet etmek yerine, kendiliğinden katılmasının yolları aranmalıdır. Her işte olduğu gibi kişiyi harekete geçirecek en büyük güç kendisidir. Bu nedenle başlangıç noktası öğrenmeyi kolaylaştıracak yan unsurlardan çok, öğrenci olmalıdır.

3- Matematik dersinin ön şart ilişkisi kuvvetli derslerden biri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğrencinin öğrenme ortamına çekilmesi, yaşadığı olumsuzlukların giderilmesi öğrenim hayatının başlarından beri dikkatlice takip edilmelidir. Aksi halde daha yolun başında tökezleyen öğrencinin yokuşu çıkmaya hali, isteği ve morali olmayacaktır. İlkokul seviyesindeki öğrencilerin başlardan itibaren daha çok okuma ve yazma etkinliklerine önem verildiği gibi matematik dersinin öneminin de unutulmaması gerekmektedir. Aynı zamanda bu dersi başaramayacağı düşünülen öğrencilerin, bu dersten soyutlanmaması, kolay yolun seçilmemesi ve öğrencinin üstüne düşülmesi gerekmektedir. Çünkü bu durum sağlanamaması halinde, ilerleyen sınıflarda yapılacak müdahaleler zorlaşmakta ve olumlu sonuçlar vermemektedir.

4- Öğrencilerin çalışma ortamına çekilebilmesi için yapılacak en önemli şey kendilerine ve yapabileceklerine olan inancın ne kadar kuvvetlendirilebildiğidir. Bunu sağlayacak kişiler daha çok çevresindekiler, öğretmenleri ve ailesidir. Öğrencinin öğrenme ortamında yaşayacağı herhangi bir olumsuzluğun önüne geçilmeye çalışılmalı, oluşan yaralar ise anında tedavi edilebilmeli, iyileştirilebilmelidir.

5- Matematik dersine çalışmayı isteyen bir öğrencinin bu dersi sevdiği için zaman harcadığı düşünülürse, bu sevginin tüm öğrencilere aşılması sağlanmalıdır. İlk olarak biriyle tanışan bir kişi için ilk izlenim önemlidir. Belki de ilerleyen zamanlardaki etkileşimin olumlu geçmesinin nedenidir. Bunun yanında geçen zamanla birlikte paylaşımların artması, zamanın verimli ve eğlenceli bir şekilde geçirilmesi bu olumlu izlenimin kalıcı hale gelmesini sağlayacaktır. Artık bu aşamadan sonra yaşanılacak olumsuzlukların, etkileşimi tamir edilemeyecek bir biçimde olumsuz değiştirmesi de pek beklenemez. Buradan yola çıkarak yapılması gereken şey öğrencinin matematikle ilk tanıştığı anı ve ortamı olabildiğince olumlu yansıtmak, ilerleyen öğrenme süreçlerini zevkli ve anlaşılır kılmak için oyunlar, bulmacalar, araştırmaya yönelik etkinlikler içinde bulunmasını sağlamaktır. Bunlar gerçekleştirilebilirse, aynı arkadaşlık ilişkilerinde olduğu gibi, öğrencinin matematikli ilgili yaşadığı bir sıkıntı bu süreden sonra onu çok daha fazla olumsuz etkileyemeyecek, tecrübelerinden aldığı destekle yola devam edebilecektir.

6- Öğrencinin matematik dersine karşı olumsuz bir tutum edinebilmesi çok kolaydır. Derslerde yaşadığı, anlayamayacağı, sorulan soruyu cevaplayamayacağı endişesi bu olumsuzlukların şiddetini arttıran yaşantılardır. Bu konuda öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Öğretmenlerin özellikle ilköğretim matematiğine karşı olan tutum, davranış ve inanışlarının öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum ve davranışlar oluşturmalarında önemli bir faktör olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Kulm, 1980). Öğrencinin konuyu anlayamamasının doğal olduğu, bunun için sıkıntıya girmek yerine yardım isteyebileceği izlenimi yaratılabilirse, öğrencinin bu yük altında ezilmesi de engellenmiş olur. Bazı bakış açılarına göre derse daha çok saygı duyulmasının ondan korkmayla sağlanacağı düşünülüyorsa, bunun için de ders herkes

tarafından başari lamayacak, sadece çalışkan öğrencilerin harcı gibi gösterilirse, başarisız öğrencinin bu dersi başarabilir konuma gelmesinin de hiç umulmaması gerekmektedir. Hâlbuki bu bakış açısının tersine, derse kazandırılan öğrencinin öğretmen için de bir başarı olduğu ve bunun için çabalaması, motivasyonu ayakta tutması gerektiği unutulmamalıdır.

7- Öğrencinin derse olan ilgisinin devamı için öğretmenler her an ulaşılabilir ve yardım etmeye hazır konumda olduklarını öğrencilere hissettirmelidirler ki olumsuz gidişi durdurmak isteyen öğrencinin dayanabileceği bir desteği olsun.

8- Çalışmaya hazır olan öğrenci için başarıya ulaşmak bazen garanti olamamaktadır. Bunun nedeni öğrencinin kendisi için uygun çalışma alışkanlığından haberdar olmaması, uygun stratejiyi gerçekleştirmemesidir. Bu konuda yapılacak ilk iş gerek öğrencinin gerekse ona yardım edeceklerin, doğru çalışma alışkanlıklarını bilmesidir. Bunun için öğrenciyi tanıma teknikleri kullanılabilir. Öğrencinin çoklu zekâ kuramına göre irdelenmesi gerçekleştirilebilir. Bu etkinliklerde deneyimli olan rehberlik servisinde öğrenci, öğretmen veya veli yardım talebinde bulunmalıdır.

9- Doğru çalışma alışkanlıklarının bulunmasında öğretmen iyi bir gözlemci olmalıdır. Öğrencinin hangi adımda hata yaptığını, hangi yöntemle çalışarak çok daha başarılı olabileceğini, onunla öğrenme ortamında oldukça çok zaman geçiren öğretmen saptayabilir. Öğrencinin sorduğu sorulardan, dersi dinlerken kurduğu iletişimden ve yaptığı hatalardan bu sonuçlara ulaşmak mümkündür.

10- Öğrencilerin okurken onlara ilginç gelen bilgileri okumaktan hoşlandıkları bilindiğine göre, ders kitaplarının sadece bilgi yığını olmaması öğrenciyi okumaya ve ardından çalışmaya teşvik edecek biçimde hazırlanması önemlidir. Bunu için içeriğin zenginleştirilmesinin yanı sıra, kitabın fiziksel yapısının da dikkat çekici olmasına özen gösterilmelidir. Ara ara sunulan ilginç bilgilerle ders kitapları bile, devamı merak

edilen bir hale getirilebilir. Örneğin bazı matematik konuları sayıların, işlemlerin formüllerin başından geçen serüvenler şeklinde sunulabilir.

11- Ders çalışmama bazen sadece öğrencinin seçimi olmaktan çıkmaktadır. Uygun ortamı yaratamayan öğrenci istese de çalışma sürecini başlatamamaktadır. Bunun için eğer şartlar uygunsa, öğrencinin ders çalışabileceği ayrı bir ortamın ailesi tarafından sağlanması gerekmektedir. Eğer ayrı bir mekân yaratılamıyorsa, ortak kullanım alanlarında öğrencinin çalışacağı zaman dilimleri aile tarafından bilinmeli ve onu rahatsız edecek hareketlerden kaçınılmalıdır. Fakat çalışma odası olduğu halde bu ortamdan öğrencinin olumsuz etkilenmesi de mümkündür. Özellikle çalışma masası karşısındaki resim, poster gibi dikkat çekici unsurlar öğrencinin düş kurarak çalışma sürecinden kopmasını ve zaman kaybetmesini de sağlayabilir. Bu nedenle çalışma ortamının bu olumsuzluklardan arındırılması gerekmektedir. Aynı zamanda başarılı olması için önünde hiçbir engel olmadığını ona hep hatırlatacak bir söz veya resim bu posterlerin yerine asılabilir. Ayrıca bunlara ek olarak okullarda geçekten çalışmaları yapılabileceği, çalışma ortamları oluşturmalarıdır.

12- Ders çalışırken müzik dinlemek veya televizyon izlemek gibi davranışlar, öğrenciler tarafından çalışmayı olumsuz etkilediği düşünülmesi de, özellikle matematik dersi için istenen bir davranış şekli değildir. Öğrencinin tam anlamıyla çalıştığı bilgiye odaklanması gerekmektedir. Matematik dersinin özelliği gereği bazı konuların çok dikkatle takip edilmesi gerekmektedir. Ama bu etkenler, basit olan bir konunun bile defalarca okunup daha zor anlaşılmasını sağlayabilir. Bu nedenle öğrencilerin ders çalışırken sözü edilen davranışları sergilememeleri, konusunda çevresindekiler tarafından bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

13- Etkili ve iyi öğretmenler derse sadece kendileri iyi hazırlanmakla kalmayıp, öğrencilerini de iyi hazırlanmaya alıştıırırlar (Kızıltepe, 2002). Bunun için de öğrencinin ders öncesi hazırlıkları kalem ve defter temin etmekten öte ders ile ilgili bir ön hazırlığın yapılması yönünde olmalıdır. Bunun için ertesi gün derste işlenecek konudan öğrencinin haberi olmalı, hatta araştırma yapması istenmelidir. Öğretmenler bunu

teşvik etmek amacıyla, dersin ilk beş dakikasında o günkü dersi özetleyebilen öğrencileri için, bir artı tablosu hazırlayarak, dönem boyunca bu davranışı başarılı bir şekilde tamamlayıp en fazla artı alana, bir dersliğine öğretmenlik görevinin devredileceğini söyleyebilir.

14- Öğrenmenin büyük bir bölümü sınıfta ders işlerken gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğrencinin çalışmayı istemesi için bu süreci olumlu tamamlaması gerekir. Öğretmenlerin ders anlatımı esnasında değişik yöntemler kullanmaları, dersi zevki hale getirip katılımı arttırmaları, en çok dinleyerek öğrenmekten hoşlanan öğrenci için, matematik dersini korkulan bir ders olmaktan çıkaracaktır.

15- Öğrencilerin matematik ile ilgili kaynakları okurken önemli bilgilerin altını çizmeleri, anlamadıkları kelime ve ifadelerin anlamlarını araştırmaları tavsiye edilmelidir. Bunun yanında öğrenilen bilgilerin akılda kalması açısından, kısaltmalar, çarpıcı notlar, canlandırma teknikleri, öyküleştirme, kural ve formülleri değişik kelimelerle eşleştirme teknikleri öğrenciye gösterilmeli, hatta öğretmenler dersi anlatırken bu gibi örneklerden faydalanmalıdır. Aynı zamanda dersi anlaşılmayan kelimelerle ağırlaştırmaktansa, yalın bir anlatımla matematiğin gerçekte günlük yaşamda kullanılan bir bilim olduğu ifadelerle de öğrenciye gösterilmelidir.

16- Sınavlarda yapılan okuma hatalarını engellemek adına öğrencinin çalışma dilimi içerisinde, test çözme etkinliklerine bolca yer vermesi sağlanmalıdır. Matematik dersinde de öğrenciye bu yöntemler hakkında stratejiler verilmelidir. Altını çizerek sorunun okunması alışkanlık haline getirilmeli, süre tutarak çalışma sağlanmalıdır. Böylece aşırı telaş veya çok yavaş ilerlemenin ve bunların getireceği olumsuzlukların önüne geçilmiş olacaktır.

17- Öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için, matematik dersinde yapılan soruların, her türlü ödül yöntemi kullanılarak başarının takdir edilmesi gerekmektedir. Zaten güvensiz bir öğrencinin matematik hakkında olumsuz tutum geliştirebileceği

unutulmamalı, yapılamayan sorular ve anlaşılmayan konular için sözel de olsa cezalandırmada bulunulmamalıdır.

18- Başarının sistemli bir çalışmayla sağlanabileceği, bunun için öğrencinin mutlaka daha iyi nasıl anladığını keşfetmesi, bu konuda ona yardımcı olunması ve bunun için seminerler hazırlanması gerekmektedir.

19- Çoğu öğrencinin kendine kalan zamanda gerçekleştirdiği çalışmaların büyük bir kısmını ev ödevleri oluşturmaktadır. Ev ödevleri verilirken belli bir kaynağa bağlı kalınmamalıdır. Güncel bilgileri taşıyan, mümkünse öğretmenin hazırladığı çalışma yaprakları kullanılmalıdır. O gün derste öğrendiği konunun tekrarını yapabileceği şekilde hazırlanmalıdır. Çok kolay sorulardan oluşturulmuş, öğrenciye angarya gelecek şekilde hazırlanmaması gerektiği gibi, çok zor sorulardan oluşturularak aciz hissetmesi de engellenmelidir. Verilen ödevlerin takibinin yapıldığı, devamlılığı açısından öğrenciye hissettirilmelidir. Öğretmenin verdiği ödevi yapan öğrenci matematik dersine çalıştığını ve başarılı olduğu hissetmeli, ödevlerini yaptığı için de gerçekten başarılı olabilmelidir.

20- Matematik dersinde başarılı olmak için sadece çalışmak değil düzenli ve programlı çalışmak gerekmektedir. Bunun için bir çalışma programı hazırlanmalıdır. Fakat öğrencilerin çoğu belli bir kalıba girmeyi, bir hafta boyunca devamlı aynı şekilde süren bir programı monoton bulmakta ve genellikle de bu programa uymamaktadırlar. Bunu engellemek adına boş bir program hazırlanmalı ve programdaki bölüm sayısı kadar, yapılacak çalışmalar küçük kâğıtlara yazılmalıdır. Öğrenci her hafta başında, elindeki bu yapışkanlı etkinlik kâğıtlarını kullanarak haftalık bir çalışma programı hazırlamalı, değişikliğe gitmek istediğinde, yine hafta başında yer değişikliği yaparak yeni bir başlangıç yapmalıdır. Böylece sınava hazırlık döneminde her haftanın aynı şekilde geçtiğini düşünerek çalışmaktan sıkılan öğrencinin, bulunduğu şartlara göre tekrar çalışma programını oluşturması, onu çalışmaya devam etme konusunda motive edecektir. Aynı zamanda öğrencinin başkası zorladığı için değil kendi istediği için

oluşturduğu programı, tamamlaması olasılığı da daha yüksek olacak, başarıda daha çok kendi payı olduğunu dşnebilecektir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Kamile Ün, 1996, Etkili öğrenme ve öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Açıkalın, A., 1998, Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği, Pegem, Ankara.
- Akkök, F., 1997, Ailelerin eğitim sürecine katılımı, İlköğretimde rehberlik, s.249-255.
- Albayrak M., 2000, "İlköğretim okullarının 1. kademesinden 2. kademesine geçişte matematik eğitimi ile ilgili ortaya çıkan sorunlar." , 4. Fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi
- Albayrak, M., 2000, İlköğretimde matematik ve öğretimi, Aşık Matbaası, Ankara.(Milli Eğitim Dergisi, 2003 s.153)
- Altun,M., 2004, İlköğretim ikinci kademedede (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi, Alfa Yayıncılık, 398 s.
- Aral, N., 1997, Fiziksel istismar ve çocuk, Tekışık Veb Ofset Tesisleri, Ankara, s.22.
- Arslantaş M., Orta öğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklar, Dicle Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi,156 s.
- Ataklı A., 1998, Niçin bazı aileler okula hiç uğramıyorlar?, Öğretmen dünyası, Sayı 227, 42-43.
- Aydın, B., Peker, M. ve Dursun, Ş., 2000, "İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların tespiti", D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, ss120-129
- Ayas, A., 1996, Fen bilimlerinde yeni program geliştirme ve uygulama teknikleri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 149 – 155

- Aysan, F., Tanrıöğen, G. ve Tanrıöğen, A., 1996, Perceived causes of academic failure among the students at the faculty of education at Buca. Yayımlandığı kitap G. Karagözoğlu (Editör), Teacher Training for The Twenty First Century ,İzmir, Buca Eğitim Fakültesi Yay
- Babadoğan, C., 2000, Öğretim sitili odaklı ders tasarımı geliştirme, Milli Eğitim Dergisi, sayı:147, ss61-63.
- Baki A., ve Bell, A.,1997, Orta öğretim matematik öğretimi 1. Cilt. YÖK/dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi, Ankara
- Baykul, Y., 1990, İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı fikirler ÖSYM Yayınları
- Baykul, Y., 1997, a, İlköğretimde Matematik Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara
- Baykul Y., 1997, b, Matematik öğretimi, Elit Yayıncılık, Ankara, ikinci. Baskı.
- Baykul, Y., 1999, İlköğretim birinci kademe matematik öğretimi, MEB öğretmen kitapları dizisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Baykul, Y., 2002, İlköğretimde matematik öğretimi, Pegama Yayıncılık, 352 s.
- Betz N.E., 1978, Prevalence, distribution and correlates of math anxiety in college students, J.of Conseling Psychology, 25, 5, 441-448.
- Binbaşıoğlu C., 1991, Öğrenme psikolojisi. Ankara, Gül Yayınevi
- Bloom, B.S., Hastins, J.T., Madaus, C.F., 1971, (Eds.) Handbook on formative and summative evaluation of student learning, New York, Mc Graw-Hill
- Bloom. B., 1998, İnsan nitelikleri ve okluda öğrenme, M.E.B Yayınları, İstanbul.
- Bulut, N., 1988, İnsan ve matematik, Delta Bilim Yayınları, İzmir

- Bozak, M.M., 1982, Anksiyete ve okul başarısı arasındaki ilişkiye ait bir araştırma, Psikoloji dergisi, 16: 24-39.
- Britton, B. K., & Tesser A., 1991, Effects of time management practices on college grades. Journal Of Educational Psychology, 83(3), 405–410.
- Brown, J., Collins, A., ve Duguid, P. 1989, January-February, Situated cognition and the culture of learning, Educational Researcher, 32-42.
- Büyükkaragöz S.S. ve Çivi C., 1999, Genel öğretim metotları, İstanbul: Özel Eğitim Yayınları.
- Cheung, K.C.,1988, Outcomes of schooling: Mathematics achievement and attitudes toward mathematics learning in Hong Kong. Educational Studies in Mathematics. 19, 209-219
- Clements, D.H.& Battista, M.T.,1992,Geometry and spatial reasoning,In D. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, (pp.420-464),Reston, VA:National Council Teachers of Mathematics.
- Çelenk, S., 2001, Okul Dışı etkilerin ilkokuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama başarısına katkısı, A.İ.B.Ü. Yayınlanmamış (Yayın Kurulu Kararı Alınmış) Araştırma.
- Dale P.M.; Balloti E., 1997, An Approach to teaching problem solving in the classroom. College student journal Mart 97, Vol 31 Issue 1. P76, 40.
- Demirel, Ö., 2002,. Türkçe öğretimi, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dilts R., 1998, Motivation, <http://www.nlpu.com/articles/artic17.htm>
- Entwistle; N., 1977, Strategies of learning and studying: Recent research findings. British journal of educational studies. XXV, 3, 225-238

- Erktin, E., 1993, The relationship between math anxiety attitude toward mathematics and classroom environment. 14 International Conference of Stress and Anxiety Research Society(STAR). Cairo, Egypt, April 5-7 1993.
- Ersoy, Y. ve Ark., 1991, Matematik öğretimi, Anadolu Üniversitesi, Yayın No:401,ETAM AŞ., Web-Ofset, Eskişehir
- Ersoy, Y., 1992, "Mathematics education in Turkey: Challenges, constraints and need for an innovation", IN: Proc. IACME-8, Unesco Pub. (ED-92 WS-11), Paris, s.156-158, IN: Proc.
- Ertürk, S., 1972, Eğitimde program geliştirme, Ankara, Yelkentepe Yayınları, No:4
- Ethington, C.A. ve Wolfle, L.M., 1986, A structural model of mathematics achievement for men and women American Educational Research Journal 5-75.
- Fidan, N. ve Erden, M.,1991, Eğitime giriş,Ankara: Feryal Matbaacılık San. Ve Tic. Ltd. Şti
- Fidan, N. ve Erden, M., 1994,Eğitime giriş,Ankara: Meteksan Matbaacılık
- Fidan N., 1996, Okulda öğrenme ve öğretme, Ankara, Alkım Yayın Evi.
- Fox, L.H., 1977, The effects of sex role socialization on mathematics participation and achievement, in j.shoemaker (Ed.), Women and mathematics:research perspectives for change,Washington,D.C.:Education and work group, the national institute of education, U.S. department of health, education and welfare
- Gayne, 1985, The conditions of learning, New York,NY:Holt,Rinehart And Winston; Inc, RM
- Girgin G., 1990, Farklı sosyo ekeonomik kesimden 13-15 yaş grubu öğrencilerde kaygı alanları ve kaygı düzeylerinin başarıyla ilişkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü.

Gökaydın, N., 1998, Eğitimde tasarım ve görsel algı, İstanbul: MEB Yayınları, 3021, s.6.

Gümüş, A., 1997, Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürsoy H., 2006, okulda- işyerinde verimli çalışma yolları, 67 s.

Güven Y.,2000, Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.,Kaptan Ofset, İstanbul

Hartog ,M. ve Brosnan, P. A.,1994, Doing Mathematics with Your Child. ERİC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education Columbus OH. ED372967.

Işık, E., 1996, Nevrozlar, Kent Matbaası, Ankara, , s.31-45.

Jordan, N.C., Kaplan, D. ve Hanich, L.B., 2002, Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Finding of a two-year longitudinal study. Journal of Educational Psychology, Vol: 94, No:3, 586-597

Karasar, N., 1995, Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeleri, teknikler, Araştırma eğitim danışmanlık, Ltd, s.76-86

Karasar, N., 2000, “Bilimsel araştırma yöntemi”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.54

Karataş, İ. ve Güven, B., 2004, 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 163.

Kırcaali-iftar, G., 1998, Bilimsel araştırma yöntemleri, Nichtveröffen-Hichte unterrichtsnotizen, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, s.2-6

Kızıltepe, Z., 2002, İyi ve etkili öğretmen. Eğitim ve Bilim Dergisi, Sayı:126, s.10-14.

- Klinger, J. K. ve diğeri., 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classroom, Elementary school J., 1, 99, 3-20.
- Köroğlu, H. ve Albayrakoğlu S., 1997, Öğrenci algısına göre matematik öğretiminde yaşanan sorunlar. Çanakkale üniv. uluslararası öğretmen yetiştirme sempozyumu, 27-29 Kasım.
- Kuzgun Y., 1988, Psikolojik ihtiyaçların orta öğretim başarı puanları ve öğrenci semce sınavı (ÖSS) puanları ile ilişkisi. Psikoloji Dergisi, 6(22), 104-112.
- Kulm, G., 1980, Research on mathematics attitudes, Research in mathematics education, (356-387), NCTM.
- Küçükahmet, L., 1987, Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları, AÜ EBF Yayınları No:153, Ankara.
- Küçükahmet, L., 2001, Öğretim ilke ve yöntemleri, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Lumsden, L. S., 1994, Student motivation to learn. ERIC Digest, Sayı 92. ED370200
- Malkoç, G., 1993, Aile eğitimi ve eğitimde nitelik geliştirme. Eğitimde arayışlar 1. sempozyumu, İstanbul, Kültür Koleji Yayınları.
- Mayer, 1987, Educational Psychology, A cognitive Approach. Boston : Little Brown and company, RE
- Mccarthy, Bernice, 1982, Improving staff development through CBAM and 4MAT, Educational leadership, 40(1), pp20-25.
- Mccarthy, Bernice, 1987, The 4MAT System: Teaching to learning styles with right/left mode techniques, Barrington: Excel, Inc.
- Mccarthy, Bernice, 1990, Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. Educational leadership, 48(2), pp31-37.

- Milli Eğitim Bakanlığı, 1998, İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı 6-7-8. sınıflar, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Minato, S. ve Yanase, S.,1984, On the relationship between students' s attitudes toward school mathematics and their leves intelligence. Educational Studies İn Mathematics. 15, 313-320
- Morgan C.T., 1995, Psikolojiye giriş. (10. Baskı). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Morris, Susan and McCARTHY, Bernice, 1990, 4MAT in Action II: Sample lesson plans for use with the 4MAT system. Barrington: Excel, Inc.
- National Council of Teachers of Mathematics, 1989, Curriculum and evaluation standards for school mathematics . Reston, VA: Author.
- Natnello G., Mc Dili E.L., 1986, Performanca Standarts, Student Effort on Homevwork, and Academic Achievement. Sociology of Education, 59, (January), 18-31
- Oğuzkan, F., 1991, "Okuma öğretimi" Türk dili ve edebiyatı öğretimi. Eskişehir Anadolu Ü. Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Olkun, S. ve Toluk, Z.,2004, İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi,Ankara: Anı Yayıncılık, Ertem Matbaacılık.
- Olkun S. ve Toluk Uçar Z., 2006, İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar, Ekinoks Yayın Evi, Ankara
- Özçelik, D.A., 1987, Eğitim programları ve öğretim, "Genel öğretim yöntemi". Ankara,ÖSYM Eğitim Yayını.
- Özgen, H. ve Selen D. 1997, "Zaman yönetiminde yeni yönetim ve organizasyon yaklaşımları", Standard Dergisi, Yıl: 36, Sayı: 425, Ekim.

- Özusta, Ş., 1993, Çocuklar için durumluk sürekli kaygı envanterinin uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Pape, S.T., ve Tchoshanov, M.A., 2001, The role of representations(s) in developing mathematical understanding, *Theory Into Practice*, 40 (2), 118-127.
- Pesek, D.D., ve Kirshner, D., 2000, Interference of instrumental instruction in subsequent relational learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, November, 524-540.
- Pesen C., 2003, eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi, Nobel yayın dağıtım, Ankara, 377 s.
- Poyla, G., 1957, How to solve it: A new aspect of mathematical method, Princeton, NJ: Princeton Universtiy Press (orijinal olarak 1945 de yayınlanmıştır.)
- Putnam R. T., Lampert, M., & Peterson, P.L., 1990, Alternative Perspectives on knowing mathematics in elementary schools. In. C.B. Cazden (ed.),p 57-150, Review of research in education, 16. American educational research association, Washington:DC.
- Rosenthal, J.S., 1995 "Active Learning Strategies in Advanced Mathematics Classes", *Studies in Higher Education*, 20, 2.
- Sargın, N., 1990, Lise I. ve III. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksekisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Satır, S., 1996, Özel tevfik fikret lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi. A.Ü Sos. Bilm. Enst. Yayınlanmamış. Yüksek Lisans Tezi.
- Savaş, E., 1999, Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi, Ankara: Kozan Ofset Matbaacılık.

- Senemoğlu, N., 1997, Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara, Spot Matbaası.
- Senemoğlu, N., 1998, "Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya", Ankara.
- Senemoğlu N., 1999, İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı, Öğrenme ürünleri ve öğretimi, Burdur, 46s.
- Smith J., 1996, " Active learning of mathematics" Mathematics teacher , 154.
- Smith, J., 1998, Zaman yönetimi, (Çev: Ali Çimen), Timaş Yayınları, İstanbul.
- Sönmez, V., 1995, Program geliştirmede öğrenme elkitabı, Ankara, Pegem Yayınları
- Subaşı, G., 2000, Etkili öğrenme, Öğrenme stratejileri., Milli eğitim dergisi, 146 s.
- Swings, S., & Peterson, P., 1988, Elaborative and integrative thought processes in mathematics learning", Journal of educational psychology, 80(1), 54-66.
- Tan, H., 1992, Psikolojik danışma ve rehberlik, İstanbul, Alkım yayın evi
- Taş, Y. Sınav kaygısıyla başa çıkma, http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html(10.02.2005 tarihinde ziyaret edilmiştir)
- Teker, N., 2002, Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(1), 49-66.
- Tocci, Cynthia and Engelhard, G., 1991 Achievement , parental support and gender differences in attitudes toward mathematics, journal of educational research, 84(5), 280-287
- Türkoğlu A., Çengel M. ve Yılmaz S., 2006, Ders çalışma ve öğrenme etkinlikleri, Xv. Ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiri özetleri kitapçığı, (s. 51-52) Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Muğla

Uğur, A., 2000, “Çalışma hayatında zaman yönetimi”, Anahtar Dergisi, MPM Yayını, Yıl: 12, Sayı: 143, Kasım

Uluğ, F., 1993, Okulda başarı, Remzi Kitapevi, İstanbul, 164 s.

Usova, G.M., 1989, Efficient studying strategies: Skills for successful learning, Pacific grove, CA: Brooks/Cole Pub.

Varol, Ş., 1990, Lise son sınıfı öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen bazı etmenler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A., 2000, okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 236 s.

Yılmaz, M., 1987, Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirme geçerlik ve güvenilirlik çalışması, (Yayınlanmamış YL Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi. SBE, Samsun.

Yüksel A., 1997, Ders çalışma tekniklerinin öğrenci başarısına etkisi, Yüksek lisanas tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 81 s.

Wilson, B. G., Teslow, J. R., ve Taylor, L., 1993, Instructional design perspectives on mathematics education with reference to Vygotsky’s theory of social cognition. Focus on Learning Problems in Mathematics, 15 (2 & 3), 65-86.

Wittrock, 1977, Learning and Instruction, Berkeley CA : McCuthan , MC (Ed)

Woolfolk, 1990, Educational Psychology, New Jersey: Prentice_Hall Inc. AE

http://cankirianadolulisesi.k12.tr/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=125&Itemid=162(15.02.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

http://okulweb.meb.gov.tr/13/02/246729/r3_.html#a(20.12.2006 tarihinde ziyaret edilmiştir)

<http://www.gokgul.com/kpss/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20B%C4%B0L%C4%B0M%20L%C4%B0%201.doc>(8.03.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

<http://www.psikolojisayfam.com/yaklasimlar/bilissel-ogrenme-yaklasimi.html>
(17.02.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

<http://www.bilecikeml.com/rehberlik/etkilicalisma.doc>(29.01.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

http://pdram.emu.edu.tr/tasarim_tr_1/derscalismayontemi.htm(14.04.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf>(06.03.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

http://www.kobifinans.com.tr/bilgi_merkezi/020609/9308(10.12.2006 tarihinde ziyaret edilmiştir)

http://www.atlasuniversite.com/index.php?islem=rehberlik&rehberlik_id=33
(22.05.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

<http://www.aydinaktay.com/Sayfala.asp?nereye=YAZIOKU&ID=33>(15.02.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

<http://okulweb.meb.gov.tr/24/08/378980/r15.html>(18.04.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

<http://www.psikolojisayfam.com/yaklasimlar/bilissel-ogrenme-yaklasimi.html>(05.03.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

http://www.dinkulturuogretmeni.com/kitaplar/EGITIM_YAZILARI/ogretmen_elkitab.pdf(23.04.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

<http://www.studygs.net/turkce/textred2.htm>(16.02.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir)

<http://www.bradfordcollege.ac.uk/college/research/allpd/Review.pdf>(15.11.2006 tarihinde ziyaret edilmiştir)

EKLER



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ESKİŞEHİR

Sayı : B.30.2.OGÜ.0.Cl.00.01/ 145
Konu :

Eskişehir
26.1.2007

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınız Matematik Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Nüket Özbey' in yapmak istediği anket uygulamasının uygun görüldüğü ile araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Milli Eğitim Bakanlığına gönderilmesi gerektiği hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr.Abdurrahman KARAMANCIOĞLU

Enstitü Müdürü

EKİ: 7 sayfa yazının fotokopisi.

Tel : (0222) 2393750/3101-3102

URL : <http://www.ogu.edu.tr/~fenenst>

Adres

: Batı Meşelik Kampüsü
ESKİŞEHİR

Fax : (0222) 2293110

E-Mail : fenenst@ogu.edu.tr

Posta Kodu : 26480



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.OGÜ.0.70.72.00-590 -1/13/16
Konu:

2007 OCAK 2007

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı'nın 16.01.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-72/212 sayılı yazısı.

Enstitünüz İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nüket ÖZBEY'in araştırma talebinin uygun olduğu ile araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Milli Eğitim Bakanlığı'na gönderilmesi gerektiği hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Atilla YILDIRIM
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKİ: 6 sayfa



Adres: Meşelik Yerleşkesi
Hat
26480 ESKİŞEHİR
e-posta: ogrisl@ogu.edu.tr

Telefon: (0 222) 239 37 50 (10

Faks: (0 222) 229 20 80
Elektronik Ağ: www.ogu.edu.tr

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

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 72 / 212
Konu : Araştırma İzni

15/01/2007

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 12.12.2006 tarih ve B.30.2.OĞÜ.0.70.72.00.590-3933/5502 sayılı yazı.

Üniversiteniz Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nüket ÖZBEY'in "İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Matematik Başarısına Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Düzce İli Hamiyet Sevil İlköğretim Okulu, Gönül Yavuz İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu ve Akçakoca İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (5 sayfa – 87 sorudan oluşan) anketin belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

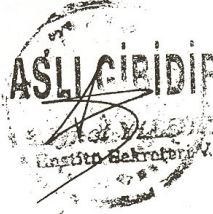
Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığınıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
Anket Örneği (1 Adet-5 Sayfa)



EK.3

ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ANKETİ

Sınıf: 5() 6() 7() 8()

Cinsiyet: K() E()

Anne eğitim durumu: İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()

Baba eğitim durumu: İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()

1. Aktif Öğrenme

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Dersim için gerekli olanları başarılı bir şekilde tamamlamak için düzenli bir plan hazırlarım.					
Herhangi bir ödev için hazırlanırken zihnimde belirgin bir amacım olur.					
Çalışırken önemli olan bilgileri sıklıkla özetlerim.					
Konu hakkında sorulmuş ve cevaplanmış sorular sayesinde kaydettiğim ilerlemelerin takibini tutarım.					
Sürekli gözden geçirme, çalışma programının düzenli bir parçasıdır.					
Bazı şeyleri kaydetmekten yada görsel öğelerin notunu almaktan hoşlanırım.					
Yazılı direktiflerin sözlü direktiflerden daha iyi olduğunu düşünürüm.					
Grafik ve sözlü açıklama çizelgelerini tercih ederim.					
En iyi birkaç kez kaydettiğim, ezberlediğim şeyleri hatırlarım.					
Darı şeyleri zihnimdeki resimlerinden hatırlamaya çalışırım.					
Konuyu tartışmak yerine yazarak gözden geçirmeyi tercih ederim.					
Konuyla ilgili ilginç şeyleri okuyarak bilgiyi kazanmaktan hoşlanırım.					
Yazılı yönlendirmelere göre sözlü yönlendirmeleri daha iyi takip ederim .					

2. Zaman Yönetimi

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Dönemin başında genel bir çalışma programı hazırlarım.					
Verilen her bir ödev için , o ödevi bitirmek ve hazırladığım çalışma programımla bütünleştirmek için bir plan hazırlarım.					
Çalışma programımı ayarlarkeç dinlenmek ve rahatlamak için gerekli olan zamanı da hesaba katarım.					
Çalışma programını planlarken beklenmedik durumlar için programda esneklik payı bırakırım.					
Programı her ne zaman için hazırlarsam hazırlayayım kafamda bazı aktiviteler diğerlerine göre öncelik taşır.					
Evde ders çalışmak için ayırdığım süre, sadece okul ödevleriyle sınırlıdır.					

ASLİ/CİBİDİR

2023/2024

10.05.2024

10.05.2024

Okuldaki dersleri günü gününe evde tekrar ederim.

3. Çalışma İçin Hazırlık

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Çalışmaya başlamadan önce çalışma ortamının çok sessiz olduğundan emin olurum.					
Kendime fazla yüklenmemek için çalışma saatlerinde aralık bırakırım.					
Çalışmayı bir alışkanlık haline getirebilmek için çalışma metodumu, yeri ve zamanı organize ederim.					
Çalışmaya başlamadan önce ödevime yoğunlaşmak için rahatlar ve zihnimi boşaltırım.					
Haftalık çalışma planı dışında da ders programları oluştururum.					
Sınavlar yaklaşırken çalışma programımı gözden geçiririm.					
Çalışmaya başlamadan önce gerekli kaynak ve eşyaları hazırlarım.					
Çalışmak için rahatsız edilemeyeceğim bir ortam hazırlarım.					
Çalışmak kadar, rahatlamak ve aileme karşı sorumluluklarımı yerine getirmek için zaman ayırırım.					
Araştırma yaparken kullandığım kaynakların arşivini tutarım.					
Teslim etmeden önce ödevlerimi mutlaka okurum.					
Teslim etmeden önce ödevlerimi başka birininle okumasını sağlarım.					

4. Ders Notları Almak

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Sınıfa giderken, kalem ve defterimi aldığımdan emin olurum.					
Dersi dinlerken dikkatimi tam olarak öğretmene verir ve düşürmekten kaçınırım.					
Dersi dinlerken önemli bilgileri mümkün olduğu kadar doğru kaydedirim.					
Gerekirse notlarımdaya ortaya çıkan herhangi bir boşluğu gidermek için soru sorarım.					
Desten sonra mümkün olan en kısa sürede notlarımı gözden geçirir ve atlamış olabileceğim şeyleri eklerim.					

5. Ders Kitabını Okumak

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Bir bölüm oldukça uzun ve çok yeni bilgi içeriyorsa, daha verimli çalışabilmek için onu kullanışlı büyük parçalara bölerim.					
Okurken dikkatimi gösterilen şekillere, grafiklere ve haritalara					

ASLI CİBİDİ
Ders Kitabını Okumak

978

10

vermem.					
Bilgiyi anladığımdan emin olana kadar periyodik olarak bölümü gözden geçiririm.					
Kitaptan okumak yerine, aynı dersi kaset veya CD den dinleyerek daha iyi öğrenirim.					
Dinleyerek öğrendiğimde konu hakkında daha çok şey hatırlarım.					
Çalışırken bir şeyler atıştırmaktan ve sakız çiğnemekten hoşlanırım.					
Aldığım notlar, söylenen şeyi tekrar etmekten çok ana fikri gösterir.					
Notlarımı düzenli olarak oluşturur ve dosyalarım.					
Not alırken, kendime özgü bir kısaltma tekniği kullanırım.					
Kitabı okumaya başlamadan önce sayfaları hızlıca gözden geçiririm.					
Bölümlerin sonunda özetleri ararım.					
Verimli ders çalışma yöntemlerini biliyorum.					

6. Metni İşaretlemek ve Not Alma

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Daha önemli konuların izlerini zihnimde tutabilmek için okurken önemli bilgilerin altını çizerim .					
Bilginin farklı türlerini işaretlemek için, önemli noktaların altını çizmek ve gösterilen örnekleri numaralandırmak gibi farklı metotlar kullanırım.					
Kendi cümlelerimle yazdığım ifadeleri tekrar okuyarak önemli bilgileri not alırım					
Özellikle kitabın içinde saklı olan fikri okurken sistematik olarak önemli olan bilgileri özetlerim					
Kitaptaki grafikleri veya görsel öğeleri düzenlemek için metindeki notları kullanırım					

7. Kelime ve Kavram Gelişimi

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Karşılaştığım yeni kelimelerin anlamlarını hemen bulmaya çalışırım.					
Okurken bilmediğim bir kelimeyle karşılaşırsam, kelimenin anlamını tahmin edebilmek için geçmiş bilgilerimi kullanırım					
Ders kitabındaki tanım ve açıklamalarda geçen yabancı kelimeler çoğunlukla yeni bir anlam sunduğu için onları dikkatlice okurum.					
Yeni kelimeleri ve kavramları konuşarak, yazarak ve düşünerek birleştiririm.					

Handwritten signature



11. İnsan, Kaynaklar Ve Dinlenme

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Ödevlerimi diğer öğrencilerle paylaşıyorum					
Kaynaklarımı diğer öğrencilerle paylaşıyorum					
Bana yardımcı olabileceğini düşündüğüm haberleri gazeteden ve dergilerden keserim					
Dersten önce dağıtılan (hazırlık) ilk bilgileri dikkatlice okurum					
Soru sorar ve genellikle grup tartışmalarına girerim					

12. Ödev Hazırlamada Stres Ve Kaygı

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Ödevlerimi yaparken kendimi zavallı gibi hissedirim.					
Ne zaman çalışmaya ihtiyacım olsa başkaları hep beni dışarı çıkarmaya ikna eder.					
Kaygılarım hakkında başkalarıyla konuşurken güçlük çekerim.					
Ödev stresi, geri kalmama ve asla yetiştiremeyeceğim düşüncesine kapılmama neden olur.					

ASLI GIBİDİR

Yazma Yoluyla
Lisans ve Sektörleri

9-8

ASLI GIBİDİR