

PAPER DETAILS

TITLE: ÇALISMA ALISKANLIGI YÖNELİMİNİN METİN İÇİNDE EN ÖNEMLİ BULUNAN BILGI
TÜRÜ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

AUTHORS: Deniz DERYAKULU

PAGES: 0-0

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/550670>

ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI YÖNELİMİNİN METİN İÇİNDE EN ÖNEMLİ BULUNAN BİLGİ TÜRÜ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Deniz Deryakulu *

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin çalışma alışkanlığı yönelimleri ile yazılı bir öğretim materyali içinde en önemsedikleri bilgi türü arasında bir ilişki olup-olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma Ankara ilindeki bir ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıflarına devam eden 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 36'sı kız, 64'ü erkektir. Grubun yaş ortalaması 14'tür. Araştırmada öncelikle öğrencilerin çalışma alışkanlığı yönelimlerini saptamak üzere "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" uygulanmış, ardından öğrencilerden ellerindeki yazılı öğretim materyalinde yer alan paragrafların her biri içinde kendilerine en önemli gelen cümlelerin altını çizmeleri istenmiştir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, çalışma alışkanlığı yönelimi yüksek ve orta düzeyde olan öğrenciler, düşük düzeyde olanlarla karşılaştırıldığında metin içindeki açıklama türü bilgileri anlamlı olarak daha önemli bulmuşlardır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre kavram türü bilgileri ve bağlaç cümlelerini anlamlı olarak daha önemli bulurken, kız öğrenciler de erkek öğrencilere göre açıklama türü bilgileri anlamlı olarak daha önemli bulmuşlardır.

Abstract

The purpose of this study was to find out the possible relationship(s) between students' study habit orientations and the type of information which was considered as the most important item within text. Subjects were 100 seventh and eighth graders (36 girls and 64 boys) from an elementary school in Ankara. Subjects' mean age was 14. The Study Habits Inventory was

* Araş.Gör.Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü.

administered and then subjects were asked to underline the most important item for each paragraph in the written instructional material. Results showed that subjects whose study habit orientations were average and high underlined significantly more explanation type information items as the most important item as compared to subjects whose study habit orientations were low. In terms of sex variable, boys underlined significantly more concept type information items and conjunctive statements as the most important items than girls. Girls underlined significantly more explanation type information items as the most important items than boys.

GİRİŞ

Okullarda gerçekleştirilen pekçok öğretim etkinliğinin amacı öğrencilere farklı disiplin alanlarına ilişkin çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmaktır. Bu bilgi ve beceriler iki farklı öğrenme kategorisi olarak da ele alınabilmektedir; *bildirimsel bilgiler* (declarative knowledge) ve *işlemsel beceriler* (procedural skills) (Gagne, 1985, aktaran; Derry, 1990). Bildirimsel bilgiler genel olarak kavram, ilke, olay ve olgulardan oluşan bir yapıya sahiptirler ve bir şeyin *ne* olduğuna ilişkin bilgileri içerirler (örneğin buharlaşmanın tanımlanması ya da gece ve gündüz oluşunun açıklanması gibi), işlemsel beceriler ise, psikomotor becerilerden farklı olarak, harfler, sayılar, işaretler ya da formüller gibi çeşitli sembollerin kullanımına dayalı biçimde, bir şeyin *nasıl* yapıldığına ilişkin bilişsel becerileri içerirler (örneğin okuma, yazma veya bir matematik probleminin çözülmesi gibi) (Derry, 1990; Di Vesta & Rieber, 1987). Bildirimsel bilgilerin ve işlemsel becerilerin öğrenilmesi birbirinden farklı süreçler gerektirmektedir. Öğrenciler, bildirimsel bilgileri öğrenebilmek için eldeki öğrenme görevinin niteliğine göre öğretim materyalinin belirli yerlerini sözel olarak yineleme, yeniden okuma ya da altını çizme gibi göreceli olarak daha basit veya özetleme, anahatlarını çıkartma ya da benzetmeler yaratma gibi daha karmaşık bilişsel öğrenme stratejilerinin (bilgi-işleme etkinliklerinin) herhangi birinden yararlanabilirler. Öte yandan, işlemsel becerileri öğrenebilmek için ise, belirli bir beceriye ilişkin birbirinden farklı örnek durumları tanımayı ve bu durumlara uygun davranış örüntülerini tekrar etmeyi gerektiren çok sayıda alıştırma ve uygulama etkinliklerini yerine getirmek durumundadırlar. Bununla birlikte, hemen her disiplin alanının öğretimi farklı ağırlıklarda da olsa, öğrencilerin hem bildirimsel bilgileri, hem de işlemsel becerileri öğrenmelerini gerektirmektedir. Ancak, bu

çalışmada bu noktadan sonra temel ilgi bildirimsel bilgilerin öğrenilmesi üzerinde yoğunlaştırılacağından işlemsel beceriler tartışma dışı bırakılmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenciler bildirimsel bilgileri öğrenebilmek için çeşitli bilişsel öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Bilişsel öğrenme stratejileri, öğrencinin yeni karşılaştığı bilgileri işlemesi ve belleğine kodlaması sürecini etkileyen düşünce ve davranışları olarak tanımlanmaktadır (Mayer, 1988; Weinstein & Mayer, 1985). Cook ve Mayer'e göre (1983), bilgilerin işlenmesi ve belleğe kodlanması sürecinde dört temel aşama söz konusudur;

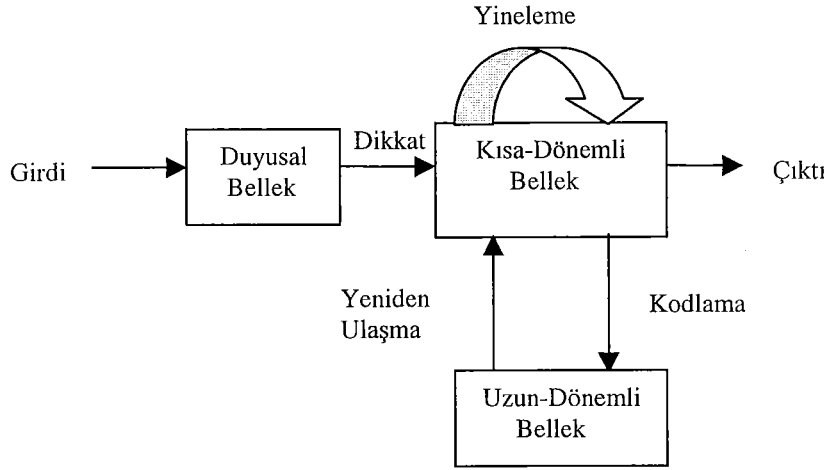
* **Seçme-** Öğrencinin dış çevresinden algıladığı bilgilerin bazılarını dikkatini yönlendirmesi ve bu bilgileri kısa-dönemli belleğine aktarmasıdır.

* **Kazanma-** Öğrencinin önceden seçip kısa-dönemli belleğine aktarmış olduğu bilgileri orada derinlemesine işleyerek uzun-dönemli belleğine kodlamasıdır.

* **Yapılandırma-** Öğrencinin kısa-dönemli belleğine ulaştırdığı yeni bilgileri kendi içinde (iç bağlantılar) ilişkilendirmesidir.

* **Bütünleştirme-** Öğrencinin uzun-dönemli belleğine daha önceden kodlamış olduğu bilgiler içinden yeni öğrenilecek bilgilerle ilgili olanları kısa-dönemli belleğine çağırması ve bu önceden öğrenilmiş bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişkiler (dış bağlantılar) kurmasıdır.

Herhangi bir bilişsel öğrenme stratejisi bu dört aşamadan bir ya da birkaçının gerçekleştirilmesine hizmet edebilir. Örneğin, yazılı bir öğretim materyalindeki bazı bilgilerin altını çizmek veya bu bilgileri materyalde sunulduğu biçimiyle not almak öğrencinin etkin olarak materyalin önemli kısımlarını belirlemesi ve yinelemesi anlamına gelmekte ve kodlama sürecinde yer alan hem seçme, hem de kazanma aşamalarına hizmet etmektedir. Şekil 1.'de bilgilerin belleğe kodlanması sırasında gerçekleşen bazı işlemleri ve farklı bellek türlerini yansıtan bir bilgi-işleme sistemi modeline yer verilmektedir. Buna göre, öğrenci öğrenme sırasında öncelikle öğretim materyalindeki uyarıcıları duyu organları yoluyla algılamakta, sonra dikkatini materyaldeki bazı bilgilere yönlendirerek bu bilgileri seçmekte ve ardından da kısa-dönemli belleğine aktarmaktadır. Seçilerek kısa-dönemli belleğe aktarılan bilgiler burada yinelenerek etkin halde tutulmakta, daha sonra da uygun iç ve dış bağlantıları oluşturacak biçimde derinlemesine işlenerek uzun-dönemli belleğe kodlanmaktadır.



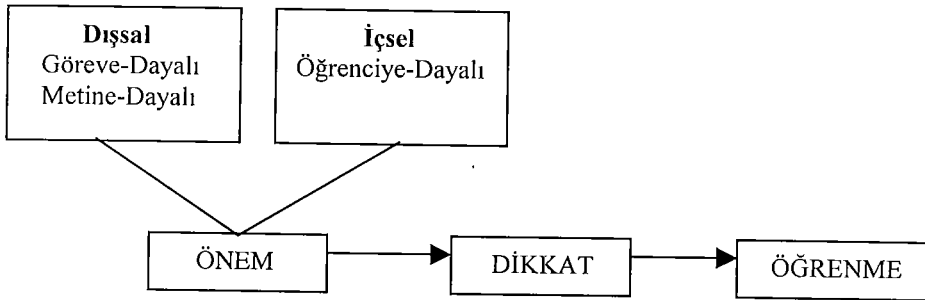
Şekil 1. Bir Bilgi-İşleme Sistemi

Kaynak: Mayer, R.E. (1988). Learning strategies: An overview. C.E.Weinstein, E.T. Goetz, P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. (p.15), San Diego, CA: Academic Press.

Öğrenme sırasında öğrencinin öğretim materyaline dikkatini yönlendirmesi ve içinden bazı bilgileri işlemek üzere seçmesi farklı kuramsal yaklaşımlarda değişik amaçlara yönelik olarak ele alınmaktadır. Örneğin, öğrenmede niceliğe önem veren yaklaşımlar, öğrencinin materyale ne kadar dikkat yönelttiği ile ilgilenirler. Çünkü bu, materyalden ne kadar bilginin kısa-dönemli belleğe aktarılacağını ve dolayısıyla ne kadar bilginin işlenerek uzun-dönemli belleğe kodlanacağını belirlemektedir (Mayer, 1988). Bu tür yaklaşımlarda öğretimin hedefi, öğrencilerin materyaldeki ana düşünceler ve diğer ayrıntılar içinden olabildiğince çoğunu sunulduğu biçimiyle öğrenmelerini sağlamak olduğundan, öğrenciler genellikle ezberleyerek öğrenmeyi (rote learning) destekleyen stratejileri kullanmaktadırlar. Ezberleyerek öğrenme, öğretim materyalinde sunulan bilgilerin ne kendi içinde, ne de önceden öğrenilmiş bilgilerle ilişkilendirilmeden materyaldeki biçimiyle belleğe kodlanmasını kapsar (Derry, 1990; Novak & Gowin, 1984). Ezberleyerek öğrenmenin temel sınırlılıkları ise, bu biçimde edinilmiş bilgilerin bellekte kalma sürelerinin pek uzun olmaması ve ilgili başka durumlara transferinde sorunlarla karşılaşılmasıdır. Buna karşın, öğrenmede niteliğe önem veren yaklaşımlar ise, öğrencinin dikkatini materyalin hangi kısımlarına yönelttiği ile

ilgilendirir. Çünkü bu, materyalden hangi tür bilgilerin kısa-dönemli belleğe aktarılacağını ve dolayısıyla hangi tür bilgilerin işlenerek uzun-dönemli belleğe kodlanacağını belirlemektedir (Mayer, 1988). Öğretimin hedefi, öğrencilerin materyalden kendilerine özgü bir anlam çıkarmalarını gerektiren anlama, kavrama, üst-düzey düşünme ve problem-çözme becerilerini geliştirmek olduğunda, öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi (meaningful learning) destekleyen stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Anlamlı öğrenme, öğrencinin öğretim materyalinden seçtiği bilgileri gerek kendi içinde yeniden düzenleyerek, gerekse önceki bilgileriyle ilişkilendirerek öğrenmesini kapsamaktadır (Derry, 1990; Novak & Gowin, 1984). Anlamlı olarak öğrenilen bilgilerin bellekte kalıcılığı daha uzun ve ilgili başka durumlara transferi ise daha kolay olmaktadır.

Öğrencilerin öğretim materyalinde sunulan bildirimsel bilgileri anlamlı olarak öğrenebilmeleri için, öncelikle hangi bilgilerin üzerinde işleme yapılması gereken önemli bilgiler (ana düşünceler), hangilerinin ise ileride anımsanması gereksiz ayrıntılar olduğunu doğru olarak saptayabilme becerisine sahip olmaları gereklidir. Öğretim materyalindeki herhangi bir bilgi biriminin önemi; (a) öğrenme görevinin niteliği, (b) öğrencinin özellikleri ve (c) materyalin metin yapısı arasındaki etkileşime bağlı olarak belirlenmektedir (Reynolds & Shirey, 1988). Şekil 2.'de yukarıda sözü edilen önem, dikkat ve öğrenme arasındaki ilişkiyi gösteren bir model sunulmaktadır.



Şekil 2. Önem, Dikkat ve Öğrenme Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bir Model

Yararlanılan Kaynak: Reynolds, R.E. & Shirey, L.L. (1988). The role of attention in studying and learning. C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies; Issues in assessment, instruction, and evaluation*. (p.97). San Diego, CA: Academic Press.

Bu modele göre, öğrenciler yeni karşılaştıkları bir öğretim materyalindeki bilgileri karşı karşıya oldukları öğrenme görevi, materyalin metin yapısı veya kendi bireysel özelliklerine dayalı olarak önem düzeylerine ayırırlar. Ardından önemli buldukları bilgilere daha fazla dikkat yöneltir ve bu bilgileri daha yoğun işlerler. Fazladan dikkat ve işleme ise, bu önemli bilgilerin daha iyi öğrenilmelerine ve anımsanmalarına neden olur. Öğrenciler, öğretim materyalinde yer verilen yönergeler, amaç cümleleri, aralara eklenmiş sorular ve özetler gibi bir takım tasarım özelliklerine dikkat ederek yerine getirmeleri gereken öğrenme görevinin ne olduğuna ve bu göreve göre hangi bilgilerin öğrenilmesi gerekli önemli bilgiler olduğuna karar verebilirler. Öğrencilerin yaşları, yetenek düzeyleri, ilgileri, güdülenmeleri, deneyimleri ile bilişsel, metabilişsel ve duyuşsal öğrenme stratejileri seçeneklerini içeren çalışma alışkanlıkları, materyaldeki hangi bilgileri önemli bulacakları üzerinde etkili olan bireysel özelliklerinden bazılarıdır. Öğretim materyalinin metin yapısı ise, o metni oluşturan bilgi birimlerinin birbirlerine karşı göreceli olarak önemlerini yansıtan hiyerarşik bir düzeni ve bu düzeni destekleyen çeşitli tasarım özelliklerini kapsamaktadır. Bir başka ifadeyle, bir metnin yapısı içerdiği bilgilerin kavramsal, kategorik, ilişkisel ya da tarihsel olarak belirli ve tutarlı bir sırayı izlemesi olarak tanımlanabilir (Yekovich & Kulhavy, 1976). Öğrenciler, bir metnin yapısına dayalı olarak hangi bilgilerin daha önemli olduğuna, gerek o metni oluşturan bilgi birimleri arasındaki hiyerarşik düzeni çözümleyerek (örneğin, bilginin metin içindeki yeri ya da diğer bilgi birimleri ile olan mantıksal ilişkileri gibi), gerekse metin yapısı içine yazar tarafından yerleştirilmiş (örneğin, ana ve alt başlıklar, önemli bilgileri belirginleştirmede kullanılan koyu yazma, italik yazma, altını çizme, çerçeve içine alma veya renkle belirginleştirme gibi) çeşitli tasarım özelliklerine dikkat ederek karar verebilirler. Ancak, bazı durumlarda öğretim materyalleri ya da ders kitapları öğrencilerin öğrenme görevinin ne olduğunu anlayabilecekleri ya da metnin yapısını çözümlemeye kullanabilecekleri destekleyici tasarım özelliklerini içermeyebilmektedir. Böyle durumlarda, öğrenciler çoğunlukla bireysel özelliklerine dayalı olarak hangi bilgilerin daha önemli olduğuna karar vermek zorundadırlar.

Araştırmalar, bir metnin yapısal özelliklerini tanıyabilmenin ve önemli bilgileri doğru biçimde saptayabilmenin yaş ile gelişen (yaklaşık 10-12 yaş ve sonrasında) bir beceri olduğunu göstermektedir (Brown & Smiley, 1977; Brown & Smiley, 1978). Yaşı daha küçük öğrenciler ise, sıklıkla önemsiz ya da ilgisiz bilgileri materyaldeki en önemli bilgiler olarak

değerlendirmektedirler (Garner, Alexander, Slater, Hare & Reis, 1986; Garner, Gillingham & White, 1989, aktaran; Garner, 1990; Williams, Taylor & Garner, 1981). Öğrencilerin okuma yetenekleri de metin içindeki önemli bilgileri saptayabilmeleri üzerinde etkili olan bireysel özelliklerinden biridir. Okuma yeteneği düzeyi yüksek olan öğrenciler, okuma yeteneği düzeyi düşük olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, okudukları bir metinden hem daha çok bilgiyi anımsayabilmekte, hem de anımsadıkları bilgiler metindeki önemli bilgiler olmaktadır (Brown & Smiley, 1977; Stevens, 1988). Dahası, okuma yeteneği düzeyi yüksek öğrenciler metin içinde hangi bilgilerin önemli olduğuna karar verirken, hem metnin özellikleri, hem de bireysel özellikleri arasında bir denge kurmakta, buna karşın okuma yeteneği düzeyi düşük öğrenciler ise, metin içinde hangi bilgilerin önemli olduğuna metnin özelliklerini gözardı ederek, yalnızca bireysel ilgileri açısından karar vermektedirler (Winograd, 1982, aktaran; Englert & Hiebert, 1984). Metin yapısı açısından konuyu inceleyen araştırmalar ise, öğrencilerin metindeki bilgileri bilgi birimleri arasındaki hiyerarşik ilişkilere göre öğrendiklerini göstermektedir. Buna göre, hiyerarşinin üst kısmındaki bilgilerin, yani önemli bilgilerin anımsanma ve kavranma olasılığı önemsiz bilgilere göre daha yüksektir (Johnson, 1970, Kintsch, 1974, aktaran; Yekovich & Kulhavy, 1976; Kintsch & Keenan, 1973, Mckoon, 1977, Meyer, 1975, aktaran; Williams, Taylor & Ganger, 1981; Wade & Trathen, 1989). Öğrenme görevi açısından konuyu inceleyen araştırmalara göre ise, öğrencilere açık bir öğrenme görevi verildiğinde, görevin kendilerini yönlendirdiği türdeki bilgileri önemli kabul etmekte ve o bilgileri öğrenmeye çalışmaktadırlar (Dee-Lucas & Di Vesta, 1980; Reynolds, Standiford & Anderson, 1979; Schraw, Wade & Kardash, 1993; Wade & Trathen, 1989).

Şimdiye dek ele alınan araştırmalar, öğrencilerin bir metinde önemli buldukları bilgileri önemsiz buldukları bilgilere göre daha iyi öğrendiklerini ve anımsadıklarını ortaya koymaktadır (Brown & Smiley, 1977; Brown & Smiley, 1978; Englert & Hiebert, 1984; Wade & Trathen, 1989; Yekovich & Kulhavy, 1976). Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenciler metin içindeki bilgilerin önem derecesine karşı karşıya oldukları öğrenme görevi, ellerindeki öğretim materyalinin metin yapısı ve bireysel özellikleri temelinde karar vermektedirler. Metindeki bilgilerin öneminin belirlenmesine ilişkin bu üçlü ayırım öğrencilerin çalışma becerileri ile özellikle ilişkili kabul edilmektedir. Çünkü etkili ve verimli çalışma alışkanlıklarına sahip öğrenciler bu üç farklı önem türüne karşı duyarlıdırlar

ve her bir önem türüne göre uygun çalışma ve öğrenme stratejilerini seçip kullanabilmektedirler (Einstein, McDaniel, Owen & Cote, 1990; Scraw, Wade & Kardash, 1993). Öte yandan, metin içinde öğrenme görevi ya da metin yapısına ilişkin ipucu niteliğinde herhangi bir tasarım özelliğine yer verilmediği koşullarda, öğrencilerin bireysel özelliklerine dayalı olarak hangi bilgi türünü önemli buldukları yeterince araştırılmış bir konu değildir. Bu araştırma, öğretim materyalinde herhangi bir öğrenme görevine ya da metnin yapısına ilişkin yönlendirici tasarım özelliklerinin kullanılmadığı durumlarda ve öğrencilerin çalışma alışkanlığı yönelimleri ayırıcı bir bireysel özellik olarak ele alındığında, öğrencilerin hangi bilgi türü ya da türlerini en önemli olarak değerlendirdiklerini saptamayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğrencilerin çalışma alışkanlığı yönelimleri ve cinsiyetleridir. Araştırma ile öğrencilerin yazılı bir öğretim materyalinde yer alan farklı bilgi türleri içinden hangi tür bilgiyi en önemli buldukları üzerinde çalışma alışkanlıkları yönelimlerinin ve cinsiyetlerinin belirleyici bir etkisi olup-olmadığı incelenmiştir.

Çalışma Kümesi

Araştırma, 1997-1998 öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı Tevfik İleri İlköğretim Okulu'nun 7. ve 8. sınıflarına devam eden 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 100 öğrencinin 36'sı (% 36) kız, 64'ü (% 64) erkektir. Grubun yaş ortalaması yaklaşık 14'tür.

Verilerin Toplanması

Öğretim Materyali: Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve her birinde farklı bir bilim alanının tanıtıldığı beş paragraflık yazılı bir öğretim materyali kullanılmıştır. Paragrafların uzunluğu ortalama 8 satırdır. Öğretim materyalinde yer alan her bir paragrafın aynı yapısal biçimi taşımasına özen gösterilmiş, fakat bu yapısal akışı belirginleştirici herhangi bir tasarım özelliğine yer verilmemiştir. Bir diğer ifade ile, materyaldeki her bir paragraf beş farklı kategori (kavram, tanım, açıklama, örnek ve bağlaç) altında toplanan cümlelerden oluşmuştur. Bununla birlikte bu beş

kategorinin yalnızca ilk dördü farklı bilgi türleri olarak değerlendirmeye alınmış, son kategori bir bilgi türü olarak değerlendirilmemiştir. Paragraflar tanıtılan bilim alanının adının kavram olarak vurgulandığı bir cümle ile başlamaktadır. Bu giriş cümleleri *kavram* kategorisi olarak adlandırılmıştır. Tipik bir kavram cümlesi örneği şöyledir; “Klimatoloji’nin sözcük anlamı iklim bilimidir”. Paragraflarda kavram cümlelerinden sonra o paragrafta ele alınan bilim alanının tanımlandığı cümlelere yer verilmiştir. Bu cümleler *tanım* kategorisi olarak adlandırılmıştır. Tipik bir tanım cümlesi örneği şöyledir; “Psikoloji, insanların duygu, düşünce ve davranışları ile bu duygu, düşünce ve davranışlara neden olan iç ve dış etmenleri inceleyen bilim dalıdır”. Kavram ve tanım cümlelerini ele alınan bilim dalının daha ayrıntılı açıklandığı bir cümle izlemektedir. Bu cümleler *açıklama* kategorisi olarak adlandırılmıştır. Tipik bir açıklama cümlesi örneği şöyledir; “Jeoloji, özellikle yer kabuğunun bileşimi, oluşumu, yapısı, yer katmanlarının hareketi, iç ve dış etmenlerin yer kabuğunu etkileyişi ve yer kabuğunun organik ve anorganik gelişimi konuları üzerinde yoğunlaşır”. Paragraflarda yer alan ortak bir cümle kategorisi de *bağlaç* türüdür. Bağlaç cümleler tanım ile açıklama ya da açıklama ile örnek cümleleri arasında geçiş yapmada kullanılan cümlelerdir. Tipik bir bağlaç cümle örneği şöyledir; “Sosyolojiden eğitim, edebiyat, siyaset, iş dünyası gibi farklı alanlarda yararlanılmaktadır”. Paragraflarda yer alan son cümle türü *örnek* kategorisidir ve bu cümlelerde açıklanan bilim alanının inceleme konuları ya da alt uzmanlık alanlarına ilişkin örnekler verilmektedir. Tipik bir örnek cümlesi şöyledir; “Günümüzde biyoloji farklı uzmanlık alanlarına ayrılmıştır, bitkileri inceleyen botanik, hayvanları inceleyen zooloji, hücrelerin yapısını inceleyen sitoloji, dokuların yapısını inceleyen histoloji bunlara örnektir”.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri: Araştırmada öğrencilerin çalışma alışkanlığı yönelimlerini saptamak üzere Uluğ (1981) tarafından geliştirilmiş Çalışma Alışkanlıkları Envanteri kullanılmıştır. Envanterde çalışma alışkanlıklarına ilişkin 10’u kontrol maddesi olmak üzere toplam 60 madde yer almaktadır. Öğrenciler her bir maddeyi okuduktan sonra o ifade kendilerine uymakta ise maddenin yanındaki parantezi işaretlemişler, uymamakta ise maddenin yanındaki parantezi boş bırakmışlardır. Envanterden alınan toplam puanın yüksekliği öğrencinin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu göstermektedir. Envanterin Uluğ (1981) tarafından gerçekleştirilen güvenirlik çalışmaları sırasında test-retest güvenirlik katsayısı .79, bir diğer uygulamada envanter puanları arasındaki

korelasyon katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri bu araştırmada Uluğ'dan alınan izin ile kullanılmış ve alfa güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Çalışma kümesinin envanterden aldığı puanlara ilişkin bazı değerler şöyledir: $M=30.03$, $SD=8.08$, $Range=38.00$, $Mode=32.00$, $Median=30.50$, $Minimum=7.00$, $Maximum=45.00$. Araştırmada öğrencilerin bu envanterden aldıkları puanların değerlendirilmesi sonucu, 7-20 puan arasındakiler ($n=10$) çalışma alışkanlığı yönelimi düşük, 21-32 puan arasındakiler ($n=50$) çalışma alışkanlığı yönelimi orta, 33-45 puan arasındakiler ($n=40$) çalışma alışkanlığı yönelimi yüksek düzeyi gösterir grup olarak kabul edilmişler ve bir istatistiksel çözümleme (envanterden alınan ham puanların cinsiyete göre çözümlenmesi) dışında tüm istatistiksel çözümlemelerde bu üçlü grupta temel alınmıştır.

Uygulama: Araştırmaya katılan 100 öğrenciye öncelikle Çalışma Alışkanlıkları Envanteri uygulanmıştır. Daha sonra yazılı öğretim materyalleri dağıtılmış ve öğrencilerden her bir paragrafı dikkatle okumaları ve o paragraf içinde kendilerine en önemli gelen cümlelerin altını çizmeleri istenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümünde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyonu ve t-testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemeler SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlemelerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı öğretim materyali içinde en önemli olarak altını çizdikleri cümlelerin içerdikleri bilgi türü bakımından frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 1.'de verilmektedir. Buna göre, öğrencilerin % 35'i tanım, % 33'ü açıklama, % 12'si kavram, yine % 12'si ise örnek türü bilgileri en önemli olarak değerlendirmişlerdir. Daha önce de belirtildiği gibi, bağlaç türü cümleler bu araştırmada bir bilgi türü olarak ele alınmamakla birlikte, öğrencilerin % 8'i bu tür cümleleri en önemli olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nden aldıkları puanlar ile metin içinde açıklama türü bilgileri en önemli bilgi

olarak belirlemeleri arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ($r=.25$, $p=.014$). Buna göre, çalışma alışkanlığı yönelimi yükseldikçe açıklama türü bilgileri önemli bulma düzeyi de artmaktadır.

Çizelge 1. Materyalde En Önemli Olarak Altı Çizilen Cümlelerin İçerdikleri Bilgi Türü Bakımından Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgi Türü	f	%
Kavram	58	12
Tanım	173	35
Açıklama	167	33
Örnek	61	12
Bağlaç*	41	8
Toplam	500	100

* Bu kategori bir bilgi türü olarak değerlendirilmemekle birlikte, yalnızca materyalde yer verildiği ve kimi öğrencilerce en önemli bilgi olarak altı çizildiği için çizelgede gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nden aldıkları ham puanlar üzerinde yürütülen çözümlemelere göre ise, kız öğrencilerin envanterden aldıkları puanların ortalaması ($M=31.89$, $SD=8.51$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($M=28.98$, $SD=7.69$) görece biraz daha yüksek olmakla birlikte, ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak üzere uygulanan t-testi sonuçları bu farkın istatistiksel yönden anlamlı olmadığını göstermiştir ($t=1.74$, $p=.084$). Bununla birlikte, yine t-testi sonuçları metin içinde önemsenen bilgi türü üzerinde cinsiyet değişkeninin bazı anlamlı farklılaşmalar oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha çok kavram türü bilgileri ($t=2.44$, $p=.017$) ve bağlaç türü cümleleri ($t=2.01$, $p=.047$) en önemli olarak değerlendirmişlerdir. Ancak, bu her ne kadar istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma da olsa, kız ve erkek öğrencilerin kavram ve bağlaç kategorilerine ilişkin puanlarının ortalamaları incelendiğinde aradaki farkın pratikte önemsenecek kadar küçük olduğu görülmektedir. (bkz. Çizelge 2.) Öte yandan, yine t-testi sonuçları göstermiştir ki, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha çok açıklama türü bilgileri ($t=4.88$, $p=.000$) en önemli olarak değerlendirmektedirler. Tanım ve örnek türü bilgileri en önemli olarak değerlendirmede ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmalar bulunmamıştır.

Çizelge 2. Metin İçinde En Önemli Bulunan Bilgi Türünün Cinsiyet Bakımından Farklılaşp-Farklılaşmadığını Gösteren T-Testi Sonuçları

<u>Bilgi Türü</u> <u>Cinsiyet</u>	Kavram	Tanım	Açıklama	Örnek	Bağlaç
Kız n=36	M=0.25 SD=0.65	M=1.44 SD=1.21	M=2.53 SD=1.40	M=0.58 SD=0.73	M=0.19 SD=0.53
Erkek n=64	M=0.77 SD=1.46	M=1.89 SD=1.87	M=1.14 SD=1.34	M=0.63 SD=0.88	M=0.53 SD=0.93
T-Testi	t=2.44	t=1.45	t=4.88	t=0.24	t=2.01
P Değeri	(p=.017)	(p=.151)	(p=.000)	(p=.810)	(p=.047)

* Her bir bilgi kategorisi için alınabilecek en yüksek puan=5

Yüksek, orta ve düşük düzey çalışma alışkanlığı yönelimine sahip öğrencilerin metin içinde en önemli buldukları bilgi türünün farklılaşp-farklılaşmadığını sınamak üzere uygulanan t-testi sonuçlarına göre ise, tek anlamlı sonuç açıklama türü bilgi kategorisi için bulunmuştur. Buna göre, hem çalışma alışkanlığı yönelimi yüksek düzeyde olanlar (M=1.88, SD=1.57) düşük düzeydekilere göre (M=0.70, SD=0.82), (t=3.26, p=.003); hem de orta düzeyde olanlar (M=1.64, SD=1.52) düşük düzeydekilere göre (M=0.70, SD=0.82), (t=2.78, p=.010) anlamlı olarak daha çok açıklama türü bilgileri en önemli olarak değerlendirmişlerdir. Kavram, tanım, örnek türü bilgiler ile bağlaç cümlelerini en önemli olarak değerlendirmede ise çalışma alışkanlığı yönelimi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmalar bulunmamıştır (bkz. Çizelge 3.).

Çizelge 3. Metin İçinde En Önemli Bulunan Bilgi Türünün Çalışma Alışkanlığı Yönelimine Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığını Gösteren T-Testi Sonuçları

Bilgi Türü	Kavram	Tanım	Açıklama	Örnek	Bağlaç
Çalışma Alışkanlığı Yönelimi					
Yüksek n=40	M=0.35 SD=0.70	M=1.73 SD=1.72	M=1.88 SD=1.57	M=0.58 SD=0.71	M=0.40 SD=0.81
Orta n=50	M=0.70 SD=1.54	M=1.64 SD=1.61	M=1.64 SD=1.52	M=0.56 SD=0.84	M=0.46 SD=0.89
T-Testi	t=1.43	t=0.24	t=0.72	t=0.09	t=0.33
P Değeri	(p=.157)	(p=.810)	(p=.475)	(p=.928)	(p=.741)
Yüksek n=40	M=0.35 SD=0.70	M=1.73 SD=1.72	M=1.88 SD=1.57	M=0.58 SD=0.71	M=0.40 SD=0.81
Düşük n=10	M=0.90 SD=1.29	M=2.20 SD=1.81	M=0.70 SD=0.82	M=1.00 SD=1.15	M=0.20 SD=0.42
T-Testi	t=1.85	t=0.77	t=3.26	t=1.11	t=0.75
P Değeri	(p=.071)	(p=.444)	(p=.003)	(p=.290)	(p=.4)
Orta n=50	M=0.70 SD=1.54	M=1.64 SD=1.61	M=1.64 SD=1.52	M=0.56 SD=0.84	M=0.46 SD=0.89
Düşük n=10	M=0.90 SD=1.29	M=2.20 SD=1.81	M=0.70 SD=0.82	M=1.00 SD=1.15	M=0.20 SD=0.42
T-Testi	t=0.38	t=0.98	t=2.78	t=1.42	t=0.90
P Değeri	(p=.703)	(p=.330)	(p=.010)	(p=.161)	(p=.370)

* Her bir bilgi Kategorisi için alınabilecek en yüksek puan=5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, öğrenciler öğretim materyalinde yer alan farklı bilgi türlerinden en çok tanımları (% 35) ve açıklamaları (% 33) en önemli bilgiler olarak değerlendirmişlerdir. Bunları, kavram (% 12) ve örnek (% 12) türü bilgiler izlemiştir. Paragraflarda

cümleler arasında geçiş yapmada kullanılan ve bir bilgi türü olarak ele alınmayan bağlaç cümleleri de ilginç biçimde bazı öğrencilerce (% 8) en önemli olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin göreceli olarak en çok tanım türü bilgileri en önemli bilgi olarak değerlendirmiş olmaları, Erden'in (1993) üniversite öğrencilerinin açıklayıcı bir metindeki farklı bilgi türleri içinden en çok kavramların tanımlarını önemli bulduklarını ortaya koyduğu araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Bu sonuç ayrıca, Deryakulu'nun (1996) önceden gerçekleştirmiş olduğu ve yüksek akademik başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin atandıkları deneysel grubun özelliğine göre yazılı bir öğretim materyali içinde yer alan farklı bilgi türlerinden en çok kavram ve tanımları seçerek kendi oluşturdukları özet, soru veya benzetmelerde kullandıklarını saptadığı araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Topluca değerlendirildiğinde, ilköğretim, ortaöğretim ya da yükseköğretim düzeyine göre farklılaşmaksızın, öğrencilerin çoğunlukla tanım ve kavram türü bilgileri önemsedikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin eğitim sistemi içinde alışageldikleri öğrenme, öğretme ve sınav yöntemleri ile önemsedikleri bilgi türü arasındaki ilişkinin ileride daha ayrıntılı incelenmesi gereğini vurgular niteliktedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuca göre, cinsiyet değişkeni metin içinde en önemli bulunan bilgi türü üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Buna göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha çok kavram türü bilgileri ve bağlaç cümlelerini en önemli olarak değerlendirmişlerdir. Ancak, bu fark daha önce de belirtildiği gibi istatistiksel yönden anlamlı olmakla birlikte pratikte önemsenmeyecek kadar küçük bir farktır. Öte yandan, kız öğrenciler de erkek öğrencilere göre anlamlı olarak açıklama türü bilgileri daha önemli olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeninin metin içindeki belirli bilgi türlerini önemli bulma üzerinde sahip olduğu etkinin nereden kaynaklanmakta olduğunun ileride yapılacak niteliksel araştırmalarla açığa kavuşturulmasına gereksinim vardır.

Araştırmayla ulaşılan bir diğer sonuca göre ise, çalışma alışkanlığı yönelimi yüksek ve orta düzeyde olan öğrenciler, çalışma alışkanlığı yönelimi düşük düzeyde olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, anlamlı olarak açıklama türü bilgileri en önemli olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca, Çalışma Alışkanlığı Envanteri'nden alınan puan ile metin içindeki açıklama türü bilgileri en önemli bulma arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Açıklama türü bilgiler, bu araştırmada kullanılan öğretim

materyalindeki en karmaşık bilgi türüdür. Öğrencilerin etkili ve verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olma düzeyi yükseldikçe, önemli buldukları bilgi türü de karmaşıklaşmaktadır. Burada öğrenciler, metin içinde hangi bilgi türünün daha önemli olduğuna önce de belirtildiği gibi bireysel özellikleri temelinde karar vermişlerdir. Fakat, yalnızca çalışma alışkanlığı yönelimleri bireysel özelliklerinden birini gösteren bir bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Ancak yine de öğrencilerin bireysel özellikleri temelinde hangi bilgi türünü daha çok önemsediklerine ilişkin bir yargıda bulunabilmek için, öğrencilerin belirli bir bilgi türünü önemli bulmaları üzerinde çalışma alışkanlıklarının yanı sıra etkili olabilecek diğer bireysel özelliklerini de (örneğin, ilgileri, güdülenmişlik düzeyleri, ön-bilgi düzeyleri vb. gibi) bir bağımsız değişken olarak ele alan ayrıntılı araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

- Brown, A.L., & Smiley, S.S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. **Child Development**, 48, 1-8.
- Brown, A.L., & Smiley, S.S. (1978). The development of strategies for studying texts. **Child Development**, 49, 1076-1088.
- Cook, L.K., & Mayer, R.E. (1983). Reading strategy training for meaningful learning from prose. M. Pressley & J. Levin (Eds.), **Cognitive strategy training**. N.Y.: Springer-Verlag.
- Dee-Lucas, D., & Di Vesta, F.J. (1980). Learner-generated organizational aids: Effects on learning from text. **Journal of Educational Psychology**, 72 (3), 304-311.
- Derry, S.J. (1990). Learning strategies for acquiring useful knowledge. B.F. Jones & L. Idol (Eds.), **Dimensions of thinking and cognitive instruction**. (347-379). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deryakulu, D. (1996). **Türetimci öğrenme etkinlikleri ve dikkat odaklama araçlarının öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Di Vesta, F.J., & Rieber, L.P. (1987). Characteristics of cognitive engineering: The next generation of instructional systems. **Education Communication and Technology Journal**, 35(4), 213-230.

- Einstein, G.O., McDaniel, M.A., Owen, P.D., & Cote, N.C. (1990). Encoding and recall of texts: The importance of material appropriate processing. **Journal of Memory and Language**, 29, 566-581.
- Englert, C.S., & Hiebert, E.H. (1984). Children's developing awareness of the text structures in expository materials. **Journal of Educational Psychology**, 76(1), 65-74.
- Erden, M. (1993). Açıklayıcı bir metinde yer alan bilginin önemi ve türünün bilginin hatırlanması üzerindeki etkisi. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9, 173-181.
- Gagne, E.D. (1985). **The cognitive psychology of school learning**. Boston: Little, Brown.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. **Review of Educational Research**, 60(4), 517-529.
- Garner, R., Alexander, P., Slater, W., Hara, V.C., Smith, T., & Reis, R. (1986). Children's knowledge of structural properties of expository text. **Journal of Educational Psychology**, 78(6), 411-416.
- Garner, R., Gillingham, M.G., & White, C.S. (1989). Effects of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adults and children. **Cognition and Instruction**, 6, 41-57.
- Johnson, R.E. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of the linguistic units. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 9, 12-20.
- Kintsch, W. (1974). **The representation of meaning in memory**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W., & Keenan, J.M. (1973). Reading rate as a function of the number of propositions in the base structure of sentences. **Cognitive Psychology**, 5, 257-274.
- Mayer, R.E. (1988). Learning strategies: An overview. C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.). **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation**. (11-22). San Diego, CA: Academic Press.
- McKoon, G. (1977). Organization of information in text memory. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 16, 247-260.
- Meyer, B. (1975). **The organization of prose and its effect upon memory**. Amsterdam, The Netherlands: North Holland.

- Meyer, B.J.F. (1977). The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for educational practice. R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (Eds.) **Schooling and the acquisition of knowledge**. (179-200). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Novak, J.D., & Gowin, B.D. (1984). **Learning how to learn**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reynolds, R.E., & Shirey, L.L. (1988). The role of attention in studying and learning. C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.). **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation**. (77-100). San Diego, CA: Academic Press.
- Reynolds, R.E., Standiford, S.N., & Anderson, R.C. (1979). Distribution of reading time when questions are asked about a restricted category of text information. **Journal of Educational Psychology**, 71(2), 183-190.
- Schraw, G., Wade, S.E., & Kardash, C.A.M. (1993). Interactive effects of text-based and task-based importance on learning from text. **Journal of Educational Psychology**, 85(4), 652-661.
- Stevens, R.J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. **Journal of Educational Psychology**. 80(1), 21-26.
- Uluğ, F. (1981). **Verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yekovich, F.R., & Kulhavy, R.W. (1976). Structural and contextual effects in the organization of prose. **Journal of Educational Psychology**, 68(5), 626-635.
- Wade, S.E., & Trathen, W. (1989). Effect of self-selected study methods on learning. **Journal of Educational Psychology**. 81(1), 40-47.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1985). The teaching of learning strategies. M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. (3rd ed.), (315-327). N.Y.: Macmillan.
- Williams, J.P., Taylor, M.B., & Ganger, S. (1981). Text variations at the level of the individual sentence and the comprehension of simple expository paragraphs. **Journal of Educational Psychology**, 73(6), 851-865.
- Winograd, P.N. (1982). **An examination of strategic difficulties in summarizing texts**. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois.