



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETME SÜRECİNDEKİ
DİKKAT TOPLAMA STRATEJİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

İlyas KARAHAN
(254102216-2D)

İstanbul - 2008



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETME SÜRECİNDEKİ
DİKKAT TOPLAMA STRATEJİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

İlyas KARAHAN
(254102216-2D)

Danışman

Prof. Dr. Semra ÜNAL

İstanbul – 2008

T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

İlyas KARAHAN tarafından hazırlanan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Sürecindeki Dikkat Toplama Stratejileri başlıklı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

ONAY

Yüksek Lisans Tezi Onay Tarihi: 07 / 04 /2008

JÜRİ:

Başkan: Prof. Dr. Semra ÜNAL

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Üye: Dr. Mustafa Farsaklıoğlu

İmzalar

.....
.....
.....

.....
.....

.....
.....

ÖNSÖZ

Hayatımızda dikkat etmeyip kaçırdığımız birçok fırsatlar olmuştur. Bu fırsatları kaçırmamıza neden olan dikkatsizliğimizi belirli bahanelere bağlar tekrar karşılaştığımızda dikkat etmeye kendimizi programlarız. Çocuğumuza, sevdiklerimize, öğrencilerimize sürekli “dikkatli olun, dikkatli gelip gidin, dikkatli ders dinleyin vb.” gibi sürekli telkinlerde bulunuruz.

Reklâm piyasası en fazla dikkat çekici organizasyonlara imza atmak için yarış içerisinde dirler. Daha fazla kişinin dikkatlerini çekmek için akıl almadık cambazlıklar yapmaktadırlar. Dikkat çekmenin bu kadar önemli olduğu reklâmların vazgeçilmez olduğu günümüzde eğitim alanında öğretmenlerin konunun reklâmını yapması dikkat toplamak için emek sarf etmesi kaçınılmazdır. Bundan dolayı öğretmenlerimiz sürekli dikkat toplama eğitimi için kendilerini geliştirmelidir. Öğretmenlerin bu gelişimine katkıda bulunması amacıyla “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Sürecinde Dikkat Toplama Stratejileri” isimli bu çalışma yapılmıştır. Bu araştırmayı yaparken emeği geçen kişilere Yüksek Lisans Programım süresince hiçbir zaman katkılarını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Semra ÜNAL’a ve bu araştırma esnasında bana yardımını esirgemeyen eşim Sultan Karahan’a teşekkürü bir borç bilirim.

İlyas KARAHAN
Mart 2008
İstanbul

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	vii
TABLO LİSTESİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	8
1.3. Alt Problemler	8
1.4. Araştırmanın Amacı.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	9
1.6. Sayıtlar	9
1.7. Sınırlılıklar.....	9
1.8. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	11
İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI VE ARAŞTIRMALAR	11
2.1. ÖĞRENME VE ÖĞRENME SÜRECİ	11
2.1.1. BAĞLAŞIMCI KURAM	12
2.1.2. BİLİŞSEL ALAN-GEŞTALTÇI KURAM.....	13
2.1.3. GÜDÜLEME, KİŞİLİK, TOPLUMSAL, PSİKOJİK AĞIRLIKLIL KURAM	14
2.1.4. BİLGİ İŞLEM SÜRECİ KURAMI	15
2.1.5. EĞİTİMİN BİYO-TEKNOLOJİK KURAM	17
2.2. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN KOŞULLAR	18
2.3. ÖĞRENME İLE İLGİLİ BAZI KAVRAMLAR	19
2.3.1. İçgüdü.....	19
2.3.2. Refleks.....	19
2.3.3. Davranış.....	19
2.3.4. Performans.....	19
2.3.5. Uyarıcı	20
2.3.6. Tepki	20
2.3.7. Güdü (Motivasyon).....	20
2.3.8. Dikkat	21
2.3.9. Eski Yaşantıların Aktarılması.....	21
2.3.10. Genel Uyarılmışlık Hali	22

2.3.11. Kaygı	22
2.4. ÖĞRENME ADIMLARI	22
2.5. ÖĞRETME SÜRECİNDE PROGRAMLANDIRMA	24
2.5.1. DİKKAT ÇEKME(Attention)	24
2.5.2. GÜDÜLEME, İSTEKLİ KILMA(MOTİVATION).....	26
2.5.3. GÖZDEN GEÇİRME (OVERVIEW):	26
2.5.4. GEÇİŞ (TRANSİTİN)	27
2.5.5. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ(Lesson Development).....	27
2.5.6. ÖZET(Summary)	27
2.5.7. TEKRAR GÜDÜLEME-TEKRAR İSTEKLİ KILMA(Remotivation)	27
2.5.8. KAPANIŞ(Closure)	28
2.5.9. DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ	28
2.6. ÖĞRENME STRATEJİLERİ	28
2.7. DİKKAT VE DİKKAT TOPLAMA STRATEJİLERİ	34
2.7.1. UYGUN OLAMAYAN AYDINLATMANIN DİKKATE ETKİLERİ	38
2.7.2. VÜCÜT DURUMLARINA AİT YORGUNLUK VE DİKKATE ETKİSİ ...	39
2.7.3. GÜRÜLTÜ VE DİKKATE ETKİSİ.....	40
2.7.4. EĞİTİM ORTAMININ TEMİZLİĞİ VE DİKKATE ETKİSİ	40
2.7.5. DEVAMLİ ZİHNİ ÇALIŞMA VE DİKKATE ETKİSİ.....	41
2.7.6. EĞİTİM ORTAMININ ISISI VE DİKKATE ETKİSİ.....	42
2.7.7. DİKKAT ZAMANLARI VE VERİM	43
2.8. DİKKAT TOPLAMANIN GELİŞİMİ	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	58
YÖNTEM	58
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	58
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	58
3.3. VERİLERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ ve ANALİZ.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	60
BULGULAR.....	60
4.1. Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları	60
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	63
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	100
TARTIŞMALAR VE SONUÇLAR.....	100
5.1. TARTIŞMA.....	100
5.2. SONUÇLAR.....	113
ALTINCI BÖLÜM.....	119
ÖNERİLER.....	119
6.1. ÖNERİLER	119

KAYNAKLAR	121
ÖZGEÇMİŞ	125
EKLER	126

ÖZET

Bu çalışma İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin öğretme sürecindeki dikkat toplama stratejilerini belirlemeye yönelik bir araştırmadır. Böyle bir çalışma ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, etkin öğretim için gerçekleştirmeleri gereken dikkat toplama stratejilerini temel alarak çalışmalarında verimli kullanabilmesi açısından önemlidir.

Araştırmada saha araştırması tekniği kullanılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anketler 2007–2008 öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye, Üsküdar ve Küçükçekmece ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere tesadüfi örneklem yöntemiyle uygulanmıştır.

Araştırmada anket aracılığıyla ile toplanan veriler bilgisayar ortamına girilerek istatistiksel olarak analizi Windows SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde “Öğretmenlerin Dikkat Toplama Stratejileri ” anketinde yer alan sorularla ilgili öğretmen görüşlerinin aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi uygulaması yapılmıştır. Elde edilen bulgular tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin dikkat toplamak için konunun anahtar kelimeleri sık sık tekrarlamakta olduğu ayrıca öğrencilere ismiyle hitap ederek dikkat toplamaya çalışıldığı, dikkat toplamakta beden diline önem verdikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın ilköğretim öğretmenleri tarafından, öğretim durumlarında gerçekleştirilen dikkat toplama davranışların etkin kullanılmasında, eksiklerin yapılan öneriler doğrultusunda giderilmesinde, ayrıca dikkat toplama veya dikkatlerinin dağılmasını önlemede öğretmenlere yararlı olacağı umulmaktadır.

İlyas KARAHAN
Mart 2008
İstanbul

Anahtar Kelimeler: Dikkat, dikkat toplama stratejileri

MASTER OF ARTS THESIS SUMMARY

HAVING ATTENTION STRATEGIES IN TEACHING PROCESS OF
WORKING TEACHERS AT PRIMARY SCHOOLS

İlyas KARAHAN

Thesis Director: Prof. Dr. Semra ÜNAL

İstanbul
March 2008

This is a research work about how the primary school lecturers should set their strategies to achieve the desired level of attention of the students during their classes. This work is significantly beneficial to achieve their goals.

In this work, a field search technique and a questionnaire were processed and applied respectively. For this questionnaire, the selection of the lecturers who work in Ümraniye, Üsküdar and Küçükçekmece primary schools were made randomly.

During the research, the analysis of the gathered datas were prepared by using Windows SPSS. t test and variance analysis were implemented to discover if there is any significant differences between the ways of thinking of subjects. Outcome of the questionnaire was discussed and brainstormed.

In conclusion, it was discovered that the subjects were using the ways of emphasises on the keywords, body language and communicates with the students by using their names to get the desired level of attention.

To conclude, this work obviously will remedy and help any kind of inefficiency on having attention.

Key words: Attention, strategies of having attention

KISALTMALAR LİSTESİ

N : Frekans

Sd : Serbestlik Derecesi

ss : Standart Sapma

X : Aritmetik Ortalama

% : Yüzde

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s : Sayfa

vb : Ve Benzeri

vd : Ve Diğerleri

SPSS : Statistical For Social Sciences

TABLULAR LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1- Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	60
Tablo 2- Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları	60
Tablo 3- Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımları	61
Tablo 4- Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları	61
Tablo 5- Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları	62
Tablo 6- Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Dağılımları	62
Tablo 7- Öğretmenlerin Dikkat Toplama Stratejilerine İlişkin Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımları	63
Tablo 8- Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin En Basit Konularda Bile Kavram Haritalarını Kullanırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	65
Tablo 9- Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Konularla İlgili Resimler Göstererek Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	65
Tablo 10- Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Yüksek Ses Tonu İle Konuşurum.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	65
Tablo 11- Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Mizahi (şaka vb.) Olgulardan Yararlanırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	66
Tablo 12- Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Öğrencilere Kendilerine Ve Başarılarına İnanmaları İçin Yönergeler Veririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	66
Tablo 13- Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Konunun Önemli Yerlerini Sık Sık Tekrarlarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	67
Tablo 14- Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun Ve Rol Yaptırma Çalışmaları Yaptırırım.”	67
Tablo 15- Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Öğrencilere Öğrenmesi Gerekenleri Öğrenmediği Zaman Ne Gibi Olumsuzluklarla Karşılaşabilecekleri Hakkında Bilgiler Veririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları.....	68
Tablo 16- Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Selamlama Ve Yoklama Yaparak Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	68

Tablo 17 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Derse Girdiğimde Öğrencilerin Ayakta Karşılalarına Özen Gösteririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	69
Tablo 18 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Derse Başlamadan Önce Düşünmeye Sevk Edici Sorular Sorarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	69
Tablo 19 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konularla İlgili Resimler Göstererek Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	69
Tablo 20 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Öğrencilere Öğrenmesi Gerekenleri Öğrenmedikleri Zaman Ne Gibi Olumsuzluklarla Karşılaşabilecekleri Hakkında Bilgiler Veririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	70
Tablo 21 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konularda Geçen Kavramları Şekillerle İfade Etmeye Çalışırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	71
Tablo 22 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konuyla İlgili Bir Fıkra Aklıma Gelirse Anlatırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	71
Tablo 23 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Ders Boyunca Aynı Ses Tonu İle Konuşurum.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	71
Tablo 24 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin En Basit Konularda Bile Kavram Haritalarını Kullanırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	72
Tablo 25 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konularda Geçen Kavramlara Benzer Ve Zıt Örnekler Veririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	73
Tablo 26 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Tahtaya Yazı Yazarken Renkli Tebeşir Kullanırım .” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	73
Tablo 27 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konuları Öğrencilerin Kapasitesine Uygun İşlemeye Çalışırım .” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	74
Tablo 28 -Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Dramatizasyon, Oyun Ve Rol Yaptırma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları	74
Tablo 29 - Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Selamlama ve Yoklamadan Sonra Derse Hemen Başlama” İfadesi için yapılan varyans analizi	74
Tablo 29A - Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Selamlama Ve Yoklamadan Sonra Derse Hemen Başlama” İfadesi İçin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	74

Tablo 30- Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Dikkat Çekmek İçin Konularla İlgili Resimler Göstererek Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	76
Tablo 30A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Konularla İlgili Resimler Göstererek Derse Başlarım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	76
Tablo 31- Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Materyallerinin Fiziksel Özelliklerini(Renk, Zıtlık, Yenlik, Şiddet, Parlaklık, ...) Konuya Göre Ayarlamaya Özen Gösteririm.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi Ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri	78
Tablo 31A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Konusunu, Anahtar Kavramları Ve Başlıkları Tahtaya Yazarak Derse Başlarım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Testi Analiz Sonuçları	78
Tablo 32- Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Konusunu, Anahtar Kavramları Ve Başlıkları Tahtaya Yazarak Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri	79
Tablo 32A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Konusunu, Anahtar Kavramları Ve Başlıkları Tahtaya Yazarak Derse Başlarım.”İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Analiz Sonuçları.....	80
Tablo 33- Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Tahtayı Kullanırken Dikkat Çekmek İçin Şekilde Veya Yazıda Bilinçli Hatalar Yaparım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	81
Tablo 33A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Tahtayı Kullanırken Dikkat Çekmek İçin Şekilde Veya Yazıda Bilinçli Hatalar Yaparım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 34- Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Dikkat Çekmek İçin Teknolojiden (Bilgisayar, VCD, Tepegöz...) Faydalanırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	82
Tablo 34A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Teknolojiden (Bilgisayar, VCD, Tepegöz...) Faydalanırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Analiz Sonuçları	82
Tablo 35- Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Dikkat Çekmek İçin Sınıf İçi Eğitsel Oyunlardan Faydalanırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 35A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Sınıf İçi Eğitsel Oyunlardan Faydalanırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Testi Analiz Sonuçları	83
Tablo 36- Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Dikkat Çekmek İçin Tahtaya Yazı Yazarken	

Renkli Tebeşir Kullanırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	84
Tablo 36A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Tahtaya Yazı Yazarken Renkli Tebeşir Kullanırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 37- Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun Ve Rol Yapma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	87
Tablo 37A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun Ve Rol Yapma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Testi Analiz Sonuçları	87
Tablo 38- Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders İçinde Yüksek Ses Tonu İle Konuşurum.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi Ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri	89
Tablo 38A- Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders İçinde Yüksek Ses Tonu İle Konuşurum.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları	89
Tablo 39- Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Dikkat Çekmek İçin Çalışma Ortamının Başarı Üzerindeki Etkisini Hatırlatırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri	90
Tablo 39A- Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Çalışma Ortamının Başarı Üzerindeki Etkisini Hatırlatırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları.....	91
Tablo 40- Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Öğrencilerden Habersiz Sınıf İçindeki Eşyaların Yerini Değiştirerek Dikkat Çekmeye Çalışırım.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri	91
Tablo 40A- Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Öğrencilerden Habersiz Sınıf İçindeki Eşyaların Yerini Değiştirerek Dikkat Çekmeye Çalışırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları	91
Tablo 41- Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders İçinde Yüksek Sesle Konuşurum.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri	93
Tablo 41A- Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders İçinde Yüksek Sesle Konuşurum.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları	93
Tablo 42- Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Dikkat Çekme İçin	

Öğrencilere Kendilerine Ve Başarılarına İnanmaları İçin Yönergeler Veririm.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 42A- Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Dikkat Çekme İçin Öğrencilere Kendilerine Ve Başarılarına İnanmaları İçin Yönergeler Veririm..” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları	95
Tablo 43- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Derse Başlamadan Önce Günlük Önemli Haberleri Sınıfa Aktarırım.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	95
Tablo 43A- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Derse Başlamadan Önce Günlük Önemli Haberleri Sınıfa Aktarırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	95
Tablo 44- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Esnasında Sınıf İçinde Dolaşırım.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	97
Tablo 44A- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Esnasında Sınıf İçinde Dolaşırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları	97
Tablo 45- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun ve Rol Yaptırma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	98
Tablo 45A- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun ve Rol Yaptırma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları.....	98

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem ve alt problemleri, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Öğretmenlerin sık sık kullandıkları kavramlar arasında dikkat kelimesi oldukça yer tutmaktadır. Dikkat kelimesi Türk Dil Kurumu sitesinde(www.tdk.gov.tr) : “Duygularla düşünceyi bir şey üzerinde toplama, uyanıklık.” şeklinde tanımlanmıştır. Zaman zaman öğretmenlerden öğrencilerin dikkatsiz davranmaları hakkında yakındıklarını işitiriz. Dikkat toplamak öğretmen için oldukça önemli bir kavramdır. Öğretime başlayabilmesi için öğretmenin dikkate alınması, konuya dikkat verilmesi gerekmektedir. Dikkat bir çok araştırmacı için öğretim sürecinde ilk başlarda yer almaktadır.

Skinner’in edimsel öğrenme kuramında aç farenin dolaşırken manivelaya basması ve yiyeceğin ortama sokularak farenin açlığını gidermesini sağlanarak manivelaya basması öğretilmeye çalışılmaktadır. Fare eğer manivelaya bastığında yiyeceğin ortama sokulduğunu çabuk fark edemez ise sürekli turlar atmaya devam edecek, turların yiyeceği getirdiğine inanacaktır. Farenin dikkatli olduğunu düşünürsek o zaman fare beyhude dolaşmadan, acıktığında manivelaya basıp karnını hemen doyuracaktır. Dolaşmayı mümkün oranda geniş alanda yaptığını düşünelim, farenin belirli turluk bir besin stoku olduğu varsayalım. Bu durumda farenin ilk turunda bastığı manivelayı hatırlaması hem besin tüketimini azaltacak hem de açlığını en kısa sürede gidermeyi öğrenecektir.

Başarı öğrenmek mi yoksa daha az zamanda öğrenmek mi? Bu soruyu elbette her öğrenme durumu için söyleyemeyiz. Ama öğrenmenin maliyetinin düşürmek elbette ki başarı sayılacaktır.

Öğrenmeyi bilgi işleme kuramı savunucuları Gagne ve Briggs’in görüşlerine göre Sönmez şu şekilde özetlemiştir: çevreden gelen uyarıcılar önce duyu organlarından alınır ve buradan Duyusal Kayıta geçerler. Duyusal kayıta kısa süre kalan bilgi, Kısa Süreli Belleğe gelir. Kısa süreli bellekte anlamlandırılan bilgi Uzun Süreli Bellekte depolanır. Kısa süreli bellekte kullanılmaz ve tekrarlanmazsa kısa zamanda silinir. Uzun süreli bellekte ise bilgi kodlanıp, depolanır ve uyarıcı gelince tekrarlanır(Sönmez,2001).

Planlı çalışmanın üzerinde durmak bir eğitimci olarak hiç gözden kaçırılmayacak bir konu. Plan yapmadan yapılacak işlerde aksaklıklar oldukça fazladır. Bu oranı düşürmek aşamalarda yapılacak işlerin maddeleştirilmesine bağlıdır. Nerede eksiklik ve yanlışlık yapıldığını plan üzerinden görmek yapılmış işleri tekrar yapmamayı sağlar. Eğitimde planlamanın önemi oldukça büyüktür. Plan yapmak hedefe odaklaşmayı dikkati artırmayı sağlayacaktır. Bu noktada Yapıcı (2003) ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorulara değinirken Temel unsurunun insan olması nedeniyle, eğitim kurumlarında sorunların yaşanması doğal karşılanmalıdır. Bu sorunların tamamen yok edilmesi ise olanaksızdır. Eğitim kurumlarında asıl yapılması gereken; sorunların kaynağını tespit ederek, aynı sorunların yaşanmasının önüne geçebilmektir. Bunun için de; eğitim kurumlarında dolaylı ya da doğrudan rol alan herkesin sorunların çözümünde ortak hareket edebilmesi çok önemli görünmektedir.

Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi meslekî geleceğini ve meslektaşlarını etkiler(Bilen, 1996). Bu etkilerin olumlu ya da olumlu olmasını sağlayan temel faktör; öğretmen yetiştirme sisteminin demokratik olup olmaması ile ilişkilidir. Demokratik atmosferden yoksun bir eğitim sisteminde sorunların tespiti de zor olacaktır, çözümü de öğretmenle öğrenci arasındaki duygusal iletişimin, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği öğrencinin sevdiği ve saydığı öğretmenin dersini kolay ve daha etkili biçimde öğrendiği kabul edilmektedir. Flanders, Allport, Cogan ve Anderson'un araştırma bulgularından hareketle Küçükahmet literatürde yer alan araştırma sonuçlarının; öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencinin kişiliğini şekillendirdiği yönünde olduğunu belirtmektedir. Başar, öğretmenin değerlendirilmesinde en çok kullanılan değişkenin öğretmenin özellikleri olduğunu ve araştırma sonuçlarının, öğretmenin kişiliğinin öğrencilerdeki değişimle ilgili olduğunu gösterdiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları önemli sorunlardan birisi, öğrenmeyi ve davranışları yönetmedir. Davranışların ve öğrenmenin iyi yönetildiği sınıflarda öğrenciler, öğretim araçlarını gerçekleştirirler ve araçların gerçekleşmesini engelleyen davranış sorunları giderek azalır. İlköğretim kademesi öğretmenlerinin sınıf ortamında en çok rahatsızlık duydukları sorunlardan bazıları şunlardır: öğrencilerin etrafı rahatsız ederek sınıfa girip çıkmaları, parmak kaldırmadan söz istemeleri, öğretim sırasında uygun olmayan oturma

pozisyonlarında olmaları, yerinden kalkmaları ve arkadaşlarına zarar vermeleridir. (vurma, saçını çekme, itirme vs.) Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için en önemli sorunlar şunlardır: iş tanımının açık olmaması, gelecek güvencesinin olmaması, emeklilik yaşının yüksek olması, yeterli tatil olmaması, kendini geliştirme için yeterli zaman ve olanak olmaması, konferans ve seminerlere katılmama, yönetim ile ilgili sorunların yaşanması ve yeterli hizmetli olmaması. Tatlıdil'e göre ise; eğitim sistemimizdeki en önemli sorunlar niteliğe önem verilmemesi, eğitim politikalarının sürekli olmaması, öğretmene değer verilmemesidir (Yapıcı, 2003).

Ergün ve Özdaş (1997) günlük planda dikkat edilecek hususları anlatırken öğretmenin her çocuğun değişik ilgi, ihtiyaç ve kabiliyetleri doğrultusunda yapılması gerektiğini, aynı davranış ve öğrenme durumunun her öğrenciden aynı şekilde istenmemesi gerektiğini belirtirler. Öğrenmenin bireysel oğlunu bireyde gerçekleştiğini bilmek öğretici rolünü üstlenmiş öğretmenler için bir rehber olacaktır.

Sönmez (2001) Öğretmenin Elkitabı'nda; ders planı olarak bir planı taslağı sunmuş ve bu planda biçimsel bölüm, giriş bölümü, geliştirme bölümü, sonuç bölümü, değerlendirme bölümlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Planın unsurlarını dersin adı, sınıf, ünite adı, süre, öğrenme-öğretme strateji ve yöntemleri, araç-gereçler, konun örüntüsü, ana nokta, yardımcı noktalar, hedeflerden sonra giriş bölümü olarak belirlemiştir. Burada giriş bölümüne dikkat edilirse tek bir parçadan oluşmamaktadır. Giriş bölümü dikkati çekme, gözden geçirme, güdüleme ve derse geçiş kısımları olarak bölümlenmiştir. Derse doğrudan girilmemesi gerektiğine burada yer verilmiştir.

İnsanlar iletişim kurarken bazen farkında olmadığı uyarılara cevap veremez. Farkına varılan uyarılara tepki vermek ise uyarıların birey üzerindeki etkisine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Birey için önemli olarak algılanan bir uyarıcı düşüncelere, duygulara ve davranışa etki ederek karşılık bulabilecektir.

İnsanlar duyu organlarına gelen belirli orandaki uyarılara tepki verir. Örneğin insan kulağı 20-20000 Hz. aralığındaki sesleri duyar. Fizyolojik olarak belki bu aralığı sağlamak algılamayı sağlayabilir fakat öğrenme için yeterli olmayabilir. Duyduğu sesin bireyin ilgisini çekecek, ihtiyacını karşılayacak, korkusunu giderecek, duymasının kendisi için önemli olduğunu öngörecektir, duyduğu şeyin ilginç olduğunu, iyi ki duymuşum diyebilecek bir etki yaratması bireyin öğrenmesine yön verecektir.

Senemoğlu öğrenmenin oluşumundan bahsederken öğrenmenin ilk basamağının dikkat olduğunu söyler. Dikkatin de bireyin bilinçli içsel süreçleri ve çevresel uyarıcılar tarafından kontrol edilebildiğini vurgulamaktadır.

İnsanlar bir anda tek bir şeye dikkat edebilmektedirler. Bu nedenle, dikkatin öğrenilecek konu, davranış ve yapılacak etkinlik üzerine yoğunlaşması çok önem taşımaktadır. Kişinin amaçları da dikkati kontrol eden önemli iç kaynaklardandır. İşlevlerin etkili olarak sürdürülebilmesi için, süreçte yer alan bazı uyarıcıların seçilmesi ve diğer bir kısmının ise elenmesi gerekmektedir (Karaduman,2004).

Öğrenciler derslerde zaman zaman düşüncelerinin etkisinden kurtulamaz ve hisleriyle öğrenme sürecinde değişikler yapabilir. Öğrenmeye başlamadan başlığa takılıp öğrenmemeyi tercih edebilir, anlatan kişi yada zaman yer mekana takılıp dikkatlerini öğrenilen konu üzerinde değil daha farklı durumlara kaydırabilirler. Zaman zaman öğrenmeyi renklendirmek için öğrenme ortamına sokulan materyaller bazen öğrenmenin hedefini kaybetmesine yada öneminin değişmesine neden olabilir.

“Çağdaş eğitim bilgiyi değil öğrenciyi odak noktası olarak almaktadır. Yani öğrenci bilmek için değil, bilgi öğrenci içindir. Amaç, öğrencinin beynine bilgi yığmak değil, öğrencinin bilgiye araştırı ve sorgulayıcı bir yaklaşımla kendisinin ulaşması, gerektiğinde kendi başına bağlantılar kurarak bilgi üretebilmesidir” (Çivi, 2002).

“Günümüz dünyasında bilgi ve hız önem kazanmıştır. Öğrenmeye ve ilim sahibi olmaya başlamadan önce, öğrenmeyi öğrenmek gerekiyor. Kişi bilgiyi öğrenmeden önce bunları iyi ve daha hızlı çabuk nasıl öğreneceğini bilmelidir” (Durmuş,2003).

Öğrenmenin hızlı ve etkili olmasını sağlamak öğrencilerin dikkatini çekmekle başlayacaktır. Dikkatini çektikten sonra maksimum seviyede dikkat sürelerini uzatmak ve öğrenme süresini en verimli hale getirmekle devam edecektir.

Bir olayı, o “olay”a ilişkin düşünceler, yorumlar, inançlar, beklentiler, atıflar, izler. Bunlar parmak izleri gibidir, ancak kişinin yaşam öyküsü ışığında anlamlandırılabilirler (Bilim ve Teknik, Mayıs, 2001, s. 54).

Öğrenmeyi sağlarken öğretmen, öğrenme oluşturmamakta, öğrenmeye rehberlik etmektedir. Öğrenme bireyde gerçekleşen bir süreçtir. Öğretmen konu üzerinde öğrencilerin düşüncelerini, yorumlarını, inançlarını, beklentilerini ve bu konuya ilişkin öngörülerini ele alarak onların dikkatini çekmeyi sağlamaya çalışmalıdır.

Bir Fransız atasözü “Bir atı suya götürebilirsiniz ama ona zorla su içiremezsiniz”

der. Gerçekten de birisini bir şey yapmaya zorlayabilirsiniz, ama o kişiyi bu şeyi yapmak istemeye kesinlikle zorlayamazsınız. İstemek için gereken arzu içimizden gelir. Öğrencilerden öğrenmelerini istemek, öğrencilerin öğrenmeyi istemeleri arasında fark vardır. Öğretmen öğrencilerin öncelikle öğrenmeyi öğrenmelerini, sonrada öğrenme isteği oluşturmalarını sağlamaya çalışan bir rehber konumunda olmalıdır.

İnsanlar çoğu zaman akıldan ziyade duygularına göre tercihlerini ve kararlarını oluştururlar. Çünkü insanın hissiyatı, algılamayla doğrudan bağlantılı olan dikkati, toplamakta ve dağıtmaktadır. Dikkatin toplanması ve dağılması ise doğrudan öğrenme, hafıza ve davranış üzerine belirleyici bir tesir yapmaktadır. Bu noktadan hissiyatımız, yaptığımız her türlü faaliyetleri başlatan veya tetikleyen mekanizmaların başında gelir (Goleman,1998).

Öğrenmede esas olanın öğrenmeyi öğretmek olduğu dikkate alındığında, bunun sorgulayıcı bir temelde yapılması gerekmektedir. Sorgulamada, başta Gagne'nin olmak üzere pek çok öğrenme kuramında da desteklendiği gibi 'dikkati çekme' etkinlikleri ile öğrenenin zihninde soru işaretlerinin oluşturulması amaçlanmaktadır (Turgut, Baker, Cunnigham ve Piburn, 1998; aktaran; Öztürk, 1999). Bunun için derse girişte, öğrencilerin zihninde cevabını ancak dersin sonunda bulabilecekleri bir soru işaretinin oluşturulması önerilmektedir. Bu amaçla, herhangi bir olay, anı, fıkra, bir resim, açık uçlu bir soru gibi uyarıcı durumlar derste kazandırılması gereken davranışlara uygun olarak etkinlikler sunulabilir (Yiğit ve Akdeniz, 2001). Çeşitlilikten yoksun bir eğitimin başarıyı olumsuz etkilediği, değişik yöntemler kullanıldığında ise başarının arttığı düşünüldüğünde, derse girişte uygulanan etkinliklerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri de olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Büyükkaragöz ve Sünbül, 1999; Battal, Ergin ve Çardak, 1999; Aydoğdu, 2000; Şahin ve Cansoy, 2001; Yiğit ve Akdeniz, 2001).

Dersin hedef davranış düzeyine göre bu tür etkinliklerin kullanılmasının, öğrencilerin tutumlarını ve başarılarını olumlu olarak etkilemesine karşın ülkemizde bu konuda uygulanabilir etkinlikler geliştirmeye yönelik yeterince çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, mevcut öğretmenlerin öğretim sürecinde bu denli önemli etkinliklerden yararlanmadıkları belirtilmektedir (Battal, Ergin ve Çardak, 1999; Öztürk, 2001). Bu sorunun, özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki uygulamalarla giderilebileceği düşünülmektedir. Böyle çalışmalarla, öğretmen yetiştiren kurumlarda program geliştirme kapsamında, derslerin eğitim durumlarının belirlenmesi ve

düzenlenmesinde örnek olması açısından katkıda bulunulacağına inanılmaktadır (Yiğit ve Akdeniz, 2001).

Öğretim yaparken tek düze ses tonunu ve aynı ses şiddetini sürdürmek dikkati dağıtacak bir ortam oluşturacaktır. Algı eşiği her zaman hareketli olan tepki vermekte daha başarılıdır. Öğretmen tek düze bir öğretim sunmak yerine farklı yöntemlerle öğrencilerin dikkatlerini çekebilmelidir.

Araştırmaya konu olan dikkat toplama sürecine önce bu sürecin olumsuz sonuçlarına değinerek harekete yön vermek sorunlara getireceğimiz çözüm yolları için daha verimli olacaktır.

Dikkat eksikliği bir çok araştırmaya konu olmuş gerek tıpçılar gerek eğitimciler bu konu üzerinde birçok makale ve eser yayımlamışlardır.

Bu eserlerde dikkat toplama problemlerinin nedenlerini ortaya çıkış nedenlerine göre üç gruba ayırmaktadırlar.

Bedensel nedenler; Vejetatif düzensizlik, sinir sistemi ve beyinde meydana gelmiş olan bazı rahatsızlıklar, metabolizmanın düzensiz çalışması, organik gelişim bozukluklarıdır.

Eğitimsel nedenler; Katı eğitim tutumu, aile yaşantısı ile ilgili problemler, aşırı zorlama, erken çocukluk dönemindeki eğitim hataları, öğretmenin olumsuz tutumu, okul ve öğretim yönteminin değişmesi, büyük sınıflar, çok erken ya da geç okula gitme, öğrencilere yönelik bireysel rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması, başarı konusunda baskı yapılması, ders işleniş biçiminin konuşulmaması gibi nedenlerdir.

Çevresel nedenler; Yoğun uyaran akışı (görsel ve yazılı basın, kent yaşamı, aşırı oyuncak bolluğu gibi), psikolojik sarsılmalar, anne babanın boşanması, heyecan, öfke, korku, çevre koşullarında yaşanan yoksunluklar ya da aşırılıklar gibi nedenlerdir.

Dikkat toplama problemlerinin içten ve dıştan kaynaklanan nedenlerinin olduğu bilinmektedir. Dikkat toplama problemlerinin nedenleri arasında, çevre şartlarının neden olduğu gürültü, medyanın zararları (fazla televizyon izleme), yorgunluk, yanlış cezalandırma ve uzun süren hastalıklar sayılabilir. Dikkat toplama bozukluğuna neden olan bu tür dış faktörler, kolaylıkla tanınabilir ve ortadan kaldırılabilir. Fakat dikkat toplama problemlerine neden olan psikolojik koşullar olan içsel nedenler ise oldukça karmaşıktır.

Bunun yanı sıra öğrencilerin okulda dikkatlerini yeterince toplayamamalarının

nedenleri arasında yetersiz ilgi, başarı güdüsünün düşük olması, okul ve sınav korkusu, verimsiz çalışma teknikleri sayılabilir. Bu sorunu belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; 100 ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenine öğrencilerdeki dikkat toplama problemlerinin nedenleri sorulmuştur.

Öğretmenler nedenleri aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- Çevrede çok ve çeşitli uyaranların var olması,
- Öğrencinin aile yaşantısındaki bozukluklar,
- Öğrencinin dikkat toplama becerisini kullanmadaki yetersizlikleri,
- Öğrencinin isteksizliği,
- Öğrencinin birlikte çalıştığı arkadaşlarından dolayı dikkatinin dağılması,
- Bedensel rahatsızlıklar,
- Öğrencinin kendi kapasitesinin çok altında ya da üstünde beklenti içerisinde olması.
- Öğretmenin öğrenciden, kapasitesinin çok üzerinde ya da altında bir beklenti içerisinde olması,
- Öğretmenin ders işleyiş tarzı (duygusal anlamda yakın olmayan bir iletişim),
- Öğretmenin dersi öğrencileri motive edici zenginlikte

işleyememesidir.

Sonuç olarak, dikkat toplama problemlerinin çok az bir bölümünün (%2' sinin) doğuştan olduğu ve çoğu durumlarda dikkat toplama problemlerinin sonradan ortaya çıkan faktörlerden büyük ölçüde etkilendiği belirtilmektedir (http://orgm.meb.gov.tr/yayinlar/DEHB_ogretmen_el_kitabi/DEHBogretmenelkitabi_3bolum.doc).

Araştırmacı bu araştırmada öğretimde dikkat toplama stratejilerinin önemini inceleyerek olumsuzluk yaratan etkileri ortadan kaldırmakla daha verimli olmayı hedeflemiştir. Yukarıdaki kaynakta aktarıldığı gibi dikkat toplayamamanın büyük çoğunluğun doğuştan gelmediğini sonradan olumsuz etkilerin neden olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada bu olumsuz etkilere yer vererek dikkat toplama stratejilerine destek sağlanmıştır. Ayrıca Dreesmann'a (1986)göre, çocuğun sınıfta dikkatini toplayamamasında çevresel koşulların örneğin, sınıftaki gürültü ve ısının önemli rol oynadığını belirtmektedir. Kişinin yaşadığı çatışmalar, ailedeki aksaklıklar, uyarıcı yoğunluğu ve aşırı başarı beklentisi gibi durumlar da dikkati toplamayı olumsuz yönde

etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğrencilerin dikkatlerinin sürekliliğini bozacak unsurlara değinerek daha dikkatli bir öğretim sunulmasına yardımcı olma gayreti güdülmektedir..

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler Derslerde Öğrencilerin Dikkatlerini Toplamak İçin Hangi Davranışları Gerçekleştirmektedir?

1.3. Alt Problemler

İlköğretim okullarındaki öğretmenler hangi dikkat toplama stratejilerini kullanmaktadırlar?

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin derslerde kullandıkları dikkat toplama stratejilerinde:

- **Cinsiyet**
- **Medeni durum**
- **Branş**
- **Yaş**
- **Kıdem**
- **Öğrenim durumu**
- **Çalıştıkları kademe**

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada elde edilecek veriler ışığında dikkat toplama stratejilerinin doğru belirlenmesi ve bu stratejilerin en verimli bir şekilde kullanılabilmesine yardımcı olabilmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Dikkat toplama stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkilerini vurgulamak, dikkat toplamak için yapılması mümkün davranışların etkilerini incelenerek eğitimcilere bir takım fikirler verebilmek araştırmanın amaçları arasındadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma; öğretmenlerin dikkat toplama stratejilerini ortaya koymaya

çalışacaktır. Dikkat toplama stratejilerini kullanan öğretmenlerin bu çalışmayla dikkat toplamada yapılan stratejileri daha ayrıntılı incelemesine ve stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olunacaktır.

1.6. Sayıtlar

Bu çalışmada:

Kullanılan ölçme aracıyla, izlenen yöntemler araştırma için yeterlidir.

Ölçme aracının geçerliliğinin sağlanmasında uzman görüşü yeterlidir.

Ölçme aracına öğretmenler samimi cevap vermişlerdir.

Örneklem çalışma evrenini temsil edebilecek nitelik ve niceliktedir.

Araştırma konusunda yapılan literatür taraması yeterli

olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma İSTANBUL ili Ümraniye, Üsküdar ve Küçükçekmece ilçelerinde 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma Ümraniye, Üsküdar ve Küçükçekmece ilçelerindeki ilköğretim okulu ve bu okullardaki öğretmenleri kapsamaktadır.

1.8. Tanımlar

Bu çalışmada karşılaşılan terimler, aşağıda tanımlandığı anlamda kullanılmıştır.

Dikkat: Duygularla düşünceyi bir şey üzerinde toplama, uyanıklık

"Dikkatle bakınca güvertedeki insanların gidip gelişini kolaylıkla seçebiliyor."

-Y. K. Karaosmanoğlu. (Türk Dil Kurumu, Genel Türkçe Sözlük.)

Dikkat etmek : gözüne çarpmak veya ilgisini çekmek(Türk Dil Kurumu,Genel Türkçe Sözlük)

İlköğretim okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan ilköğretim kurumu.

Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf Öğretmenliği olan öğretmenler.

Branş Öğretmeni: Bir veya bir grup dersin öğretmeni.

Eğitim: Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecine denmektedir (Demirel, 2003, s. 6).

Eğitim Ortamı: Eğitsel etkinliklerin olduğu, bireyin iletişim ve etkileşimde

bulunduğu, personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin oluşturduğu bu çevreye eğitim ortamı denir(Alkan, 1992,s.6).

Öğretim: Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim (Türk Dil Kurumu)

Öğretim stratejisi: Dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan genel bir yaklaşımdır.

Öğretim Materyali: Genel olarak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla araçlardan faydalanarak yapılan ders sunum içerikleridir

Sınıf : Eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır (Aydın, 1998,s.1).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme ve dikkat ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ulaşılabilen ilgili araştırmalardan özetlenecektir.

2.1. ÖĞRENME VE ÖĞRENME SÜRECİ

Öğrenme kavramı üzerinde bir çok tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak öğrenmenin bir süreç olduğunu bu süreci tetikleyen, hızlandıran ve öğrenmenin oranını düşüren veya tamamen engelleyen bir çok etkinin oğlunu söyleyebiliriz.

Çakmak(2007), insan beyninin yaratılış itibariyle bir öğrenme programıyla yüklü olarak geldiğini, ancak bu programın yanında “ kullanıcı el kitabı” mevcut olmadığını ve zaman geçtikçe öğrenilen bilgi ve becerilerin modasının geçtiğini ve kullanılmaz olduğunu hiç modası geçmeyecek olanın ise “ öğrenilmenin öğretilmesi” olduğunu söyler. Bir çok eğitim bilimci de bu konuda hem fikir olduğundan öğrenme üzerinde bir çok tanımlamalar yapmışlardır. Aşağıda bunlardan bazılarına yer verilmiştir.

Bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda kalıcı olan davranış değişmesidir (Bilen,1993, s.11).

Öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir(Özden,1997, s.21).

Öğrenme, insanın çevresiyle etkileşimi sonucunda kişide oluşan kalıcı izli davranış değişmeleridir(Fidan, 1986).

Öğrenme, bireyin olgunluk düzeyine uygun olarak, çevresi ile etkileşimi sonucu gerçekleşir. Doğumla başlar, yaşamın sonuna dek sürer. Kısaca öğrenmek demek, değişmek demektir(Saban, 2000).

Öğrenme insan yeteneklerinde büyüme sürecinin bir sonucu olmayan nispeten sürekli bir değişmedir. Öğrenme, bir ürün (öğrenilen şey) ya da ürünü ortaya koyan süreçtir (Ersöz, 2001,<http://www.sitetky.com/frameset/ot/otmak15.html>).

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyi ve çevresiyle etkileşimi soncu davranışlarında oluşan kalıcı değişmelerdir (Tan; Erdoğan; 2001,s.8).

İnsanların konuşması, çeşitli tutum ve alışkanlıktan kazanması, kısaca hayatın her aşaması öğrenme ile ilgilidir. Eğitimde insan hayatının aşamalarından biridir ve sağlıklı

bir eğitimin yapılabilmesi öğretmenlerin öğrenme hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarına bağlıdır (Selçuk,1999).

Öğrenmenin tanımının nasıl yapılacağı öğrenmeye hangi açıdan bakıldığına göre değişir. Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar vardır. Sönmez (2001) öğrenmeyi açıklayan kuramları beş başlıkta toplamıştır. Bu kuramlar:

- Bağlaşımıcı kuram
- Bilişsel alan-Geştaltçı kuram
- Güdüleme, kişilik, toplumsal ağırlıklı kuram
- Bilgi işlem kuramı
- Biyo-eknelojik kuram

2.1.1.BAĞLAŞIMCI KURAM

Bu kurama giren düşünür ve bilim adamları (Palov, E.C.Tolman, Thordike, Guthrie, Skinner,Hull vd.) öğrenmeyi uyarıcı (stimulus) ile davranım (response) arasında bir bağ kuma olarak ele almaktadır. Bu kurama göre öğrenme ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1-Öğrenci yaparak öğrenir. Yani ne yapıyorsa, onu öğrenir. Bu nedenden dolayı öğrenci, öğretim ortamına etkin bir biçimde katılmalıdır.

2-Öğrenmede tekrarın önemi büyüktür. Kişi bazı bilgi ve özellikle becerileri tekrarlayarak öğrenir. Tekrar, uyarıcı ile davranım arasındaki bağı kuvvetlendirir(Guthrie bu görüşte değildir. Ona göre öğrenme bir defada olur.)

3-Genel olarak doğru davranım pekiştirilmelidir. Bazıları ise cezayı savunurlar fakat “olumlu pekiştireç verme, doğru yanıtın oluşmasında daha etkilidir.” Görüşü ağırlık taşır; çünkü cezanın olumsuz yanları vardır.

4-Güdüleme,öğrenmeyi önemli derecede etkiler. Bu nedenden dolayı, güdüleme koşulları tutarlı biçimde ayarlanmalıdır.

5-Genelleme ve ayırt etmeyle ilgili kazanılan davranımlar, değişik ve çok çeşitli durumlarda öğrenilmeli ve kullanılmalıdır; çünkü bu tür öğrenme sonucu kazanılan davranımın geçerliği ve güvenilirliği artar (Hilgart, Bower 1966:607, 618; Fidan 1985, s.22,23).

Tüm bu ilkeler dört ana başlık altında toplanabilir. 1. Hazır bulunuşluk, 2. Sınama, Yanılma, 3. Pekiştirme, 4. Tekrar. Bu kuramı savunanlar, öğrenmeye bir ürün olarak ele almışlardır denebilir.

2.1.2. BİLİŞSEL ALAN-GEŞTALTÇI KURAM

Bu kurama göre öğrenmeyi,yalnız U-D bağıntısı ve şartlanma ile açıklamak yeterli değildir;çünkü öğrenmede, “bilme, kavrama, sezme” gibi zihinsel etkinlikler daha baskındır. Öğrenme hem zekanın, hem güdülemenin, hem de transferin ürünüdür(Max, Wertheimer, W.Köhler,K.Kofka, Ausubel). Bu kuramcılarca oluşturulan öğrenme ilkeleri şöyle sıralanabilir

1-Öğrenilecek içerik yada üstesinden gelinecek sorunun yapısında; öğeler, öğeler arası ilişkiler bulunmalıdır. Öğrenci bunları görsün; inceleyip açıklayabilsin. Yani içerik ve sorunun yapılandırılması tutarlı olmalıdır, çünkü öğrenmede içeriğin sorunun doğru algılanması çok önemlidir.

2-Kazandırılacak davranışlar ve onlarla ilgili içerik tutarlı bir biçimde düzenlenirken öğrencinin gelişim düzeyi göz önüne alınmalı; davranış ve onlarla ilgili içerik basit ve anmalı bütünlerden daha karmaşık bütünler doğru sıralanabilir.

3-Anlayarak kavrayarak öğrenme, ezbere dayalı öğrenmeden daha kalıcıdır. Üstelik aşka alanlara transfer edilebilme olasılığı daha yüksektir.

4-Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkiler kendisi bulmalıdır. Ayrıca ona, buldu ilişkileri uygulama olanağı da sağlanmalıdır. Böyle bir tutum sonucu davranışlar kalıcı olur. Üstelik, öğrendikleri benzer başka alanlara kolayca transfer edebilir.

5-Öğrenciye her eğitim durumunda dönüt verilmelidir. Yani öğrencinin ne derece öğrendiğini bilmesi gerekir. Öğrenciye hataları, eksikleri, tam olarak öğrendikleri bildirilmelidir; çünkü böyle bir yaklaşım sonucu öğrenci, öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirebilir. Eksiklerini giderme, hatalarını düzeltme olanağı sağlar, böylece istedik davranışı tam olarak öğrenebilir.

6-Hedefler yani öğrenciye kazandırılacak davranışlar, onun hazır bulunuşluk düzeyine göre saptanmalıdır. Öğrenci derste kazanacağı davranışlardan haberdar edilmelidir, çünkü böyle bir yaklaşım öğrenciyi güdüleyebilir ve başarılı olmasını sağlayabilir.

7-Öğrenme tek bir yaşantıyla gerçekleşmez. Üstelik öğrencinin geçmiş yaşantılarının öğrenmesi üzerine etkisi vardır. Bu nedenden dolayı, yeni bir öğrenme, öğrencinin daha önceki öğrendiklerinden hareket edilerek kazandırılmalıdır (Hilgard, Bower, 1966:614; Fidan 1985: s.22,24).

Bu kuramı savunanlar öğrenmeyi bir ürün olarak değil de daha çok bir süreç olarak ele almışlardır denebilir (Sönmez,2001).

2.1.3. GÜDÜLEME, KİŞİLİK, TOPLUMSAL, PSİKOJİK AĞIRLIKLI KURAM

Bu kurama göre öğrenme, kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine içinde yaşadığı toplumdaki kültüre, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlıdır (Miler, Dollard, Piaget). Gelişimsel yaklaşımcılar olarak adlandırılabilir bu kuramcılara göre, öğrencinin belirli özellikleri vardır. Bu özellikler, bütün-parça-bütün, bilinenden bilinmeyene, sona yönlendirme ve öğrenciyi merkeze almalıdır. Savunulan öğretim teknikleri ise, 1. Açıklama, yani nesnenin, olgu, olay, kavram, yada durumun ne ve nasıl olduğunu, nasıl çalıştığını sunma işidir. Burada bütün-parça-bütün ile bilinenden bilinmeyene ilkeleri kullanabilir. 2-Değerlendirme; öğrenciye hedefe ulaşmış olup olmadığını, ulaştıysa ne derece ulaştığını saptamak ve bir yargıya varmak için yapılır. 3. Uygulamada, öğrenciye verilen açıklama, becerilerini geliştirebilir. 4. Güdüleme; kazanılan davranışların yaşamda ne işe yarayacağını, hani sorunların üstesinden gelinebileceğinin belirlenmesi gereklidir; çünkü öğrenci, işe yarayan davranışları daha kolay öğrenebilir. Bu kuralları savunan öğrenme ilkeleri şöyle özetlenebilir.

1-Hedef davranışlar öğrencinin yeteneğine göre olmalıdır. Öğretim durumları yavaş ve hızlı öğrenenlere göre düzenlenmelidir; çünkü öğrencinin yeteneği, öğrenmemede önemli bir etkidir.

2-Öğrencinin fiziksel ve kültürel gelişimi bulunmalıdır. Özellikle onun doğum sonrası gelişmesi çok önemlidir.

3-Öğrenme, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel gerçeğe göredir. Bu kültürel içerik onun neleri, nasıl öğreneceğini etkiler.

4-Öğretim ortamında kullanılan yüreklendirme ve destekleme öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır; çünkü öğrencinin kaygı düzeyi, öğrenmeyi etkiler. Yüksek kaygılı öğrencilere ne derece iyi, yada kötü yaptıkları hatırlatılmamalıdır. Düşük kaygılarına ise gelişimleri hakkında bilgi verilmelidir. Bu tutum, düşük kaygılı öğrencilerin başarısını artırır.

5-Öğrenci ilgi duyduğu alanda daha başarılı olur; çünkü sahip olduğu simge ve değer yargıları öğrenmeyi etkiler. Böylece, uzun dönemde ulaşmak için peşine düştüğü

hedefi gerçekleştirmek üzere kısa ve karar etkinliklere girebilir.

6-Öğretme tamamının yapısı ve havası (yarışma, işbirliği, bireysel yada grupla çalışma, bilimsel çalışmaya yüklediği değer vd.) öğrenmeyi etkileyen değişkendir. (Fidan 1985, s24).

2.1.4. BİLGİ İŞLEM SÜRECİ KURAMI

Bu kurama göre (Alten Nevell, HerbertA.Simon, Gagne ve Briggs) öğrenme bilgi işlem sürecine benzer bir biçimde oluşmaktadır. Yani girdiler belli bir zamanda istendik ürüne dönüştürülür. Ürünün niteliği ve niceliği denetlenir. Bilgiişlem süreci Girdiler-İşlemler-Çıktılar ve Dönütten oluşur.

Gagne ve Briggs'in görüşü kısaca şöyle özetlenebilir. Çevreden gelen uyarıcılar önce duyu organlarınca alınır ve buradan Duyusal kayıta geçerler. Duyusal kayıta çok kısa süre kalan bilgi, Kısa Süreli Belleğe gelir. Kısa süreli bellekte anlamlandırılan bilgi Uzun süreli belleğe depolanır. Kısa süreli bellekteki bilgi tekrarlanmaz ve kullanılmazsa, kısa zamanda silinir. Uzun süreli bellekte ise bilgi kodlanıp, depolanır ve uyarıcı gelince tekrarlanır. Gelen uyarıcıya verilecek yanıt için davranışlar seçildikten sonra ya kısa süreli belleğe, yada davranış düzenleme mekanizmasına başvurulur. Tüm bunların sonunda dönütün kullanılması gerekir. Gagne (1987, 49, 78) ayrıca her öğretilen davranış insan zihninde sekiz aşamalı evreden geçerek oluşur. Bunlar: 1. Güdüleme, 2. Farkına varma, . Kazanma, 4. kodlama, 5. Hatırlama, 6.Genelleme, 7. Davranma, 8. Pekiştirme başlıkları altında aşamalı olarak toplanabilir.

Bu aşamalı sıradan hareket eden Gagne ve Briggs öğretme ortamının düzenlenmesinde şu sıranın izlenmesini savunmaktadır (Sönmez, 2001).

1.Dikkati çekme: Öğrencinin öğretilen davranışa dikkatinin çekilmesi gerekir. Öğrencinin dikkatini kazandırılacak davranışın üzerinde toplamasına etki eden iç ve dış koşullar ayarlanmalıdır.

2. Öğrenciye kazandırılacak davranışlar dersin başında bildirilmelidir. Dersin başında, öğrenci kazandırılacak davranışın üzerinde toplanmasına etki eden iç ve dış koşullar ayarlanmalıdır.

3.İlgili ön öğrenmenin hatırlatılması: Kazandırılacak davranış, daha önceden kazanılmış davranışlara bağlıdır. Bu nedenden dolayı, ilgili ön öğrenmelerin öğrenciye

hatırlatılması gerekir. Bunlardaki eksikler, yeni öğrenilecek davranışı olumsuz yönde etkiler.

4.Uyarıcı araç-gerecin sunulması: Davranışı her bir öğrenciye kazandırmak için gerekli araç-gerecin, ilgili tekniklerle yeri geldiğinde sunulması aşamasıdır.

5.Öğrenciye rehberlik etme: Öğrenciye yeri geldiğinde ya öğretmen, yada bilen öğrencilerce yol gösterilmesi gerekir. Bunlar; örnek verme, açıklama, yapma, birebir yardım olabilir.

6. Davranışın gözlenmesi: Bu basamakta, şimdiye dek geçilen aşamalar sonunda kazandırılacak davranışın, her bir öğrenci tarafından istenilen nitelikte yapılıp yapılmadığı gözlenmelidir. Bu basamakta öğrencinin istedik davranışı yapması gerekir.

7.Dönüt verme: Eğer öğrenci istedik davranışı yapamıyor, yada yarım yamalak yapıyorsa, eksikleri varsa, onu eksikleri ve hataları hakkında bilgi verilmelidir.

8.Değerlendirme: Öğretme durumunun sonunda her bir öğrencinin istedik davranışı ne derece kazandığının belirlenmesi gerekir. Yanlışlar düzeltilir, eksikler giderilir. Bu iş ya her dersin sonunda yada ünitenin bitiminde yapılmalıdır.

9.Kalıcılığı sağlama: Kalıcılığı sağlamak için öğrenciye değişik ve uygun zamanlar da davranışı tekrar etme uygulama olanağı verilmelidir.

Gagne, öğrenmeyi insanın sinir sisteminde oluşan karmaşık bir süreç olarak görür ve ona göre sekiz tür öğrenme vardır:

1.İşaret öğrenme (Signal learning): Öğrenmenin en alt basamağıdır. Çocuğun sesin, ışığın, rengin farkına varmasında olduğu gibi.

2.Uyarıcı-davranım bağı öğrenme (stimulus-response lening) Kişi bu basamakta uyarıcıyla davranım arasındaki bağı öğrenir. Kırmızı ışık yanınca durmada olduğu gibi.

3.Uyarıcı-davranım bağlarını kurarak uyarıcı-davranım zincirleri oluşturma: (Chain learning): bu basamakta kişi, zincirleme davranımlar oluşturur. Teybi çalıştırıp kaset doldurma, bir arabayı, yada makineyi çalıştırmada olduğu gibi.

4.Sözlü karşılıklarıyla uyarıcı-davranım zincirlerini öğrenme (Verbal associastion learning): Sözcüklerin anlamlarını öğrenme ve iki sözcük arasında ilişki kurmada olduğu gibi.

5.Ayırt etmeyi öğrenme (Multiple discrimination learning): Kişi bu basamakta nesnelere, ilişkileri, hayvanları, olguları birbirlerinden ayırt eder. Kediye köpekten, anneyi babadan, masayı sandalyeden ayırt etmeyi öğrenmede olduğu gibi.

6.Kavram öğrenme (Concept learning): Kişi bu basamakta kavramların e anlama geldiğini öğrenir. Devlet, Okul, eğitimi, öğretim, pekiştireç gibi kavramların anlamlarını bilme gibi.

7.İlke öğrenme (principle learning): Kavramlar arasındaki ilişkileri, neden-sonuç, öncelik-sonralık bağlarını kişi bu basamakta öğrenir. Kanun, kuram, ilke, sayıltı, genellemelerin nerede ve nasıl kullanılacağını bilmede olduğu gibi.

8.Problem çözme (Problem solving): Kişi bu basamakta ilgili kanun, ilke kural, genellemeleri kullanarak bir problemi çözmeyi öğrenir. Matematik, fizik, kimya, biyolojik, felsefe, sosyoloji vb. alanlarda verilen problemleri çözmeye olduğu gibi.

Bu sekiz tür öğrenmeyle ilgili ürünlerin kazanılmasında çok çeşitli yollar vardır. Üstelik her tür öğrenme için kullanılan yollar, birbirinden farklıdır. Bunlar, aşamalı özelliğine de sahiptir. Yani birinci tür öğrenme olmadan ikinci, birinci ve ikinci tür öğrenme olmadan üçüncüsü ve ilk yedisi olmadan problem çözme olamaz. Bu nedenden dolayı, Gagne'ye göre öğrenme, birikik bir üründür. Tüm bunların dışında öğretme durumunda, öğrencinin etkin katılımı da gereklidir; fakat her öğretme durumuna, her öğrenci aynı etkinlikle katılamayacağından bireyselleştirilmiş eğitime gidilmelidir. Ayrıca Gagne, öğrenme ürünlerini aşamalı olarak “zihinsel beceriler, sözel bilgiler, tutumlar, beceriler, bilişsel stratejiler” olmak üzere beş grupta toplar. Bunların her birinin öğrenilmesi için gerekli koşulları belirtir(Gagne and Briggs: 1979: 153-169; Gagne 1987:64; aktaran, Sönmez,2001).

2.1.5. EĞİTİMİN BİYO-TEKNOLOJİK KURAM

Öğrenme fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyo-kimyasal bir değişme biçiminde tanımlanabilir. İstendik davranışlar nitelik ve nicelik olarak belirlendikten sonra, bunların insana, organizmaya kazandırılmasına geçilebilir. İnsanın, organizmanın çevresinde istendik davranışları sağlayacak belli uyarıcılar oluşturulur; yani çevre ayarlamasına gidilebilir. Bu uyarıcılar insan ya da organizmanın sinir sisteminde belli biyo-kimyasal değişikliklere yol açabilir. Bu durum öğrenme olarak tanımlanabilir.

Tüm organizmalar genetik malzemenin kuşaktan kuşağa geçmesini sağlayan kromozomlara sahiptirler. Kalıtsal moleküller ise nükleik asitlerdir. Genelde kalıtsal nükleik asit DNA'dır. Bu insan kromozomunda yay şeklinde sıralanmış çok uzun bir DNA molekülü bulunur. DNA molekülü bir ip merdiveninin kenarları ve küçük

basamakları gibi ufak yapı bloklarından oluşur. Bu bloklara nükleotidler denir. Nükleotidler dört türdür. Purin bazlardan adenin ve timin; primidin bazlardan sitozin ve guanindir. DNA ve histon miktarları tüm hücrelerde aynıdır. Kalıtsal bilgi bu dört farklı nükleotidin belli bir sıralaması sonucu oluşur (Sönmez, 2001).

2.2. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN KOŞULLAR

Öğrenilecek olan davranışın kazanılması için gerekli olan donanıma ve alt yapıya sahip olmak gerekir. Öğrenmenin gerçekleşmesi, büyük ölçüde geçmiş yaşantılara bağlıdır. Ayrıca öğrenme sürecinde bireyin kullandığı farklı teknik ve yollar vardır. Bireyin öğrenme sırasında gerçekleştirdiği süreçlerin farkında olup onları yönlendirmesi biliş bilgisi olarak adlandırılır (Şişman, 2002). Bu bilgi, bireyin neyi, nasıl, ne zaman, ne kadar hızla öğrenebileceğine yönelik bilgi olarak görülebilir. Tabi ki bu da bireyin kapasitesini kullanması ve öğrenme süreci için önemlidir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde bireyin kendi yetenekleri kadar aile ortamı, öğrenme-öğretme yöntem ve araçları da etkilidir.

Sistemantik bir öğrenme etkinliği, hazırlanmış bir yaşantı kesiti içinde, bireyin çevresiyle etkileşimine bağlıdır. Elbette ki bu etkileşim, kendiliğinden oluşan bir düzensizlik içinde yeterince oluşamaz. Bu yüzden, seçilmiş ve kurgulanmış yaşantılar yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi, bu amaçla kurulmuş okul sisteminin sorumluluğundadır (Saban, 2002).

Öğrenciler, öğrenmek için belirli davranış ve düşünme süreçlerine ihtiyaç duyarlar. En ciddi öğrenme sorunlarının başında öğrenirken karşılaşılan güçlükler gelir. Bu güçlükler öğrencilerin en çok dile getirdikleri sorunlardır. Bazı öğrenciler istedikleri halde çalışamazken; bazıları çok uzun süreler çalıştığı halde öğrenememekten şikayet etmektedirler. Ayrıca daha kısa süre çalışarak uzun süre çalışanlar kadar başarılı olan öğrencilerde vardır. Bu sorunlar, büyük ölçüde öğrencilerin etkili bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanamamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanır (Açıkgöz, 2003).

Bilişötesi öğrenme stratejilerinin giderek önem kazanması, bilişötesi öğrenme stratejilerinin ne olduğu, öğrencilere nasıl öğretilbileceği, etkililiği gibi konuları da gündeme getirmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler, nelerin, nasıl öğrenileceğinin öğrencilerin yaş ya da sınıf düzeylerine uygun olması gerektiği görüşüyle

belli yaş ya da sınıf düzeylerine ayrılmaktadır.

2.3. ÖĞRENME İLE İLGİLİ BAZI KAVRAMLAR

2.3.1. İçgüdü

Doğuşta organizmada var olan karmaşık ve öğrenilmemiş, türe özgü olan, kişiliğin gelişmesinde rol oynayan temel ruhsal güçtür. Beslenme, korunma, cinsellik gibi içgüdüler mevcuttur. Kuşların ve yaban arılarının yuvalarından uzaklaşmalar bile yuvalarına rahatlıkla geri dönebilmeleri, annelerin bebeklerine karşı gösterdikleri bazı tepkiler, bebeklerin emme davranışı hep içgüdüsel davranışlara girmektedir. Öğrenilmemiş olması bakımından içgüdü, öğrenmenin dışında görülmektedir.

2.3.2. Refleks

Alışlagelmiş klasik refleks kavramı doğum ile birlikte getirilen ve genellikle hayat boyu sürüp giden basit uyarın-tepki ilişkisini içerir. Göze gelen ışığın etkisi ile gözbebeğinin daralması gibi (Teber, 1982, s.274). Şu halde, refleks bir uyarıcıya karşı gösterilen oldukça hızlı ve tutarlı tepkiler olarak tanımlanabilir. Bu tepki genellikle bilinçsiz ve kontrolsüz bir biçimde yapılır. Tepki uyarıcı var olduğu müddetçe devam etmektedir. Örneğin, ani bir gürültü neticesinde organizmanın irkilmesi ve sesin kesilmesiyle birlikte irkilmenin de sona ermesi gibi. Refleksler içgüdüye göre daha basit bir tabiata sahiptir.

2.3.3. Davranış

Organizmanın dışardan gözlenebilen yada kendisince hissedilebilen tepki ve hareketlerinin tümüne birden davranış denir. El ve kol hareketleri, konuşma, düşünceler, mimikler vs. hepsi birer davranış örneğidir. Refleksler dışındaki davranışların hemen hemen tümü öğrenilmiştir. Ancak öğrenilen her davranış uygulamaya sokulmayabilir. Yahut öğrenilen bir davranış sonradan sönebilir. Davranışlar dışardan gözlenecek şekilde açık yada sadece kişinin kendisince fark edilebilecek tarzda gizli olabilir.

2.3.4. Performans

Bu kavrama İcra veya Edim de denilmektedir. Performans organizmanın bizzat yaptığı şeyler olup, öğrenme, güdü yorgunluk gibi çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır.

Öğrenilmiş veya öğrenilmemiş birçok etken performansı etkilemektedir. Performans ile öğrenme arasında bazı farklar bulunmaktadır: İlk olarak, öğrenme performansı oluşturan unsurlardan sadece biridir. İkinci olarak, performans doğrudan gözlenip ölçülenebilirken, öğrenme doğrudan doğruya ölçülememektedir. Performans ve öğrenme arasındaki bir başka fark ise, performansın organizmanın ne yaptığını, öğrenmenin ise ne yapabileceğini ifade etmesidir.

2.3.5. Uyarıcı

Duyu organlarını harekete geçiren ve tepkiye yol açan herhangi bir nesne yada enerjiye uyarıcı denir. Uyarıcılar kas hareketleri, susama, acıkma gibi içsel veya bir ışık, ses gibi dışsal olabilmektedir.

2.3.6. Tepki

Uyarıcıların organizmayı etkilemesi sonu organizmanın gösterdiği her hangi bir davranışa tepki denilmektedir. Tepkiler basit yada karmaşık olabilmektedir. Yalın bir kas harekete basit bir tepkiye, hissedilen soğuk hava neticesinde pencerenin kapatılması ise karmaşık bir tepkiye örnek verilebilir. Tepkiler de davranış gibi açık yahut gizli olabilir ve nispi olarak ölçülebilir.

2.3.7. GÜDÜ (Motivasyon)

“Güdü kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma vb. birçok duyguyu içeren karmaşık yapıli bir özelliktir” (Açıkgöz, 1996, s.183).

Psikolojide güdü, organizmayı etkileyecek bir amaç için harekete geçmeye sevk eden şeydir. Burada sözü edilen “şey”, bir dürtü, istek, ihtiyaç, hırs vs. olabilmektedir. Gdüler genellikle içsel veya dışsal uyarıcılar tarafından uyandırılmaktadır. Gdüünün uyandırılması sonucunda organizmayı bu güdüyü doyumak için harekete geçmektedir. Örneğin susuzluk dürtüsü, organizmayı su ihtiyacını tatmin etmek için hareket etmeye zorlar. Organizmada harekete geçerek su aramaya başlar. Suyun içilmesiyle birlikte susuzluk dürtüsü doyurulmuş olmaktadır. Bu mekanizma

- a) bir ihtiyacın hissedilmesi
- b) bu ihtiyacın giderilmesi için harekete geçme ve
- c) ihtiyacın giderilmesiyle rahatlama şeklinde sürüp gitmektedir.

Güdü öğrenciyi harekete geçiren önemli etmenlerden biridir. Öğrenmeye karşı

güdülenmiş öğrenciler daha istekli olurlar, konu üzerinde odaklaşırlar. Öğrencileri güdülemek için eğitim ortamında pek çok etkinliğe yer verilebilir. Bu etkinliklerle öğrencilerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi onları güdüler. Öğrenciye gelişim düzeyine göre başarılı olma fırsatı verilmelidir. Başarılı olma öğrencinin sosyal yönden gelişimine katkı sunar (Erden, 1998).

2.3.8. Dikkat

Bilincin belirli bir noktada toplanması haline dikkat denilmektedir. Diğer bir ifade ile bilinçli ve bilinçsiz olarak bir olayı daha canlı duruma getirmek için tümü ya da bir bir parçası üzerinde zihinsel gücün toplanması Psiko-fizik enerjinin bir nokta üzerine toplanması insan duyu organlarına gelen uyarıcıların bazı kısımlarını almaya ve işletmeye yönelmesi olarak tanımlanır.(Fidan,1996, s.124).

Dikkat, aynı zamanda bireyin zihinsel uyanıklık gücünü vurgulamaktadır. Etkili bir öğrenme, dikkatin çalışılan konuya çekilmiş olmasını gerektirir. Bu nedenle, bireyin öğrenme yeterliliği üzerinde doğrudan etkili olan değişkenlerden birisidir (Uluğ, 1991).

Ettrich'e (1998) göre dikkat toplama, “ insanın dikkatini bilinçli olarak belirli bir noktaya toplayabilme becerisidir ve dikkat toplama sürecinde bireyin zihinsel gelişimi, yaşı ve bireysel özellikleri önemli rol oynar ”.

Lauster (1999), dikkat toplamayı, zihinsel bir odaklanma ve üst düzeyde bir dikkat olarak tanımlamaktadır.

İnsanlar belirli bir anda duyu organları vasıtasıyla sayılamayacak kadar çok uyarıcıyla karşı karşıya kalmaktadır. Ancak bu uyarıcılardan sadece birkaçı algılanmaktadır. Güdü, olgunlaşma gibi çeşitli etkenler neyin algılanacağı konusunda etkili olmaktadır.

Dikkatli yoğunlaştırma öğrenciler açısından güçlü bir pekiştiricidir. Öğrenci bu pekiştirece öğretmen yada anlattığı konu vasıtasıyla ulaşamazsa istenmeyen davranışlara yönelerek bu pekiştireci elde etmek isteyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini toplamak için gerekli çabayı göstermesi gerekir.

2.3.9. Eski Yaşantıların Aktarılması

Yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, önemli ölçüde, bunlara dayanak sağlayacak bazı ön yaşantıları gerektirir. Yani her yeni öğrenme, eski öğrenilenlerin üzerine bina edilir. Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi yıllarda yeterli yaşantı geçirmemiş olan bir çocuğun, ilkokulda başarısız olması gayet normal bir sonuç olarak görülebilir. Hayatında

ilk defa çiftliğe giden bir çocuğun”... burası çok tuhaf bir yer; elmaları ağaçta, sütü ise inek denilen bir hayvanın karnında muhafaza ediyorlar” demesi o çocuğun köy hayatı için gerekli ön yaşantılara sahip olmadığını gösterir. Eski yaşantıların aktarılması, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki şekilde olabilmektedir. Eğer, eskiden öğrenilmiş olan bilgiler halihazırdaki öğrenmeye katkıda bulunuyorsa olumlu aktarma, engelleyici ve güçleştirici bir etkiye sahipse olumsuz aktarma söz konusu olmaktadır. İki parmakla daktilo öğrenmiş olan birisinin sonradan 10 parmakla daktilo öğrenmeye çalışmasında olumsuz aktarma söz konusudur (Selçuk, 1999) .

2.3.10. Genel Uyarılmışlık Hali

Genel uyarılmışlık hali, organizmanın verimli bir öğrenme sağlayabilmesi için hazır ve tetikte bulunmasıdır. “Canım ders çalışmak istemiyor” diyen öğrenciler aslında yeterli uyarılmışlık seviyesine ulaşamamışlardır. Kantinde yada yatak da ders çalışmak, bireyin genel uyarılmışlık haline girmesini, dolayısıyla öğrenmesini güçleştirmektedir. Bunun yanı sıra, benlik kavramı, güdü, çalışma alışkanları gibi çeşitli etkenler de genel uyarılmışlık halini etkilemektedir.

2.3.11. Kaygı

Öğrenmede etkili olan bir diğer etken ise kaygıdır. Kaygı, güçlü bir istek yada dürtünün gerçekleşmeyecek gibi görüldüğü durumlarda ortaya çıkan tedirgin edici bir duygudur. Aşırı düzeyde bir kaygı, öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği gibi, çok düşük seviyedeki kaygı da öğrenmeyi güçleştirmektedir. Orta düzeyde bir kaygı ise, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Genelde yüksek, kaygılı öğrenciler, düşük kaygılı öğrencilere göre daha fazla başarısızlık gösterirler. Diğer yandan kaygının akademik yetenekle de ilişkisi bulunmaktadır. Akademik yeteneği çok yüksek veya çok düşük olan öğrenciler için kaygı durumu fazla etkili olmamaktadır. Oysa orta yetenekteki bir öğrenci için kaygı önemli bir etkidir. (Morgan, 1981, s.114, aktaran Selçuk,1999)

2.4. ÖĞRENME ADIMLARI

Öğrencideki sahip olunan performans düzeyinin belirlenmesi, onun önceki ve sonraki düzeyine etki edebilecek öğretimin planlanmasını gerektirmektedir. Bu planlama, öncelikle bireysel etkinliği artırıcı bir nitelik taşıyıcı tanımlama ve gelişim planını içerir.

Bunun içinde öğrencinin öğrenme sürecindeki tercihleri ve izlenceleri yakından takip edilir. Öğrencinin sürekli izlemesi yeni amaçlar konmasına ve bilişsel izlencesinin reorganizasyonuna katkı getirir. Öğrenciye endekslenmiş bireysel izleme profilleri, hem öğrenme sırasındaki hem de değerlendirme sürecindeki değişkelerin kontrol altında tutulması anlamına gelmektedir.

Öğrenmede planlı profillerin kullanılması, öğrenme bütünlüğün gerçekleştirilmesindeki aşamalık gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Her öğrencinin kendince şekillendirdiği bu planlı profiller, öğrenmeye karşı takınacağı zihinsel tutumu belirleyici nitelikleri taşımaktadır. Bu niteliklerin anlaşılma ve yorumlanma düzeyi düzenlenen profillerin ilişkisel yakınlığı ile şekillenmektedir. Öğrenme stratejilerinin kullanılarak şekillendirilen bu profiller, işlemsel olarak anlamlandırılarak sembolize edilmektedir. Öğrenme ve öğrenme malzemelerini gruplayarak edinimini kolaylaştıran taktikler, stratejik izlenceyi harekete geçiren özellikler olup, öğrenme durumlarının belli bir istikamette seyretmesini sağlamaktadır(Bayındır, 2005) .

Bir öğrenme durumunda genel olarak öğrenen, öğrenme stratejisi, öğrenme materyalleri ve yönlendirici gibi değişkenler bulunur. Öğrenmen, burada hem süreci hem de öğrencinin izlediği planı yönlendirir. Yani öğrenmeyi doğrudan etkilemek yerine, öğrencinin öğrenmeye daha hazır hale gelmesi ve daha iyi öğrenebilmesi için yardımcı konumundadır. Öğrenme malzemelerinin sınıflanması, öğrenme amaçlarının belirlenmesi ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasının rehberliğinde bulunması onun ana görevidir. Dolayısıyla, öğrenmeyi etkileyen ana faktör olan öğrenmen, öğrenciler için öğrenme stratejilerinin düzenlenmesi ya da ya yeniden dizayn etmesi ile istendik düzeydeki öğrenmeyi kolaylaştırmış ve sistemleştirmiş olmaktadır.

Öğrenmenin bilişsel yapılara uygunluğunu teyit eder nitelikteki kabullenmeler aslında, öğrencinin bilgi-işlem sürecindeki bilgiyi anlamlandırmasındaki kabaşık sistemin bir görüntüsüdür. Öğrenme süresinde, belli nitelikteki bilginin nasıl, ne zaman işleneceği onun bireysel bilgi işleme sisteme içindeki rastlantısal olmayan ilerlemelerine bağlıdır. İstendik düzeydeki öğrenmeler, bu anlamda, bilginin nitel ya da nicel olarak kabulünden çok, kendi biliş yapısına uygunluğu ve bilginin işletme sistemi içindeki yerine bağlı olarak değişmektedir. Öğrenme değişkenlerinin ya da bilginin kabul edilişi bu dengenin sağlanması ve mevcut öğrenme profillerindeki işlerliğe uyması ile mümkün olacaktır. Öğrenmede dikkatin önemini öğrenme sürecinin planlanmasında da görmekteyiz.

Öğrenme süreci planlanırken aşağıda ayrıntısı verilen basamaklardan ilki dikkat çekmedir.

2.5. ÖĞRETME SÜRECİNDE PROGRAMLANDIRMA

SÖNMEZ(2001)'de Öğretme- öğrenme ortamı düzenlenirken eğitim sisteminin tüm öğelerini de bilmek gerektiğini, bu öğeler aynı zamanda sistemin değişkenlerini içerdiğini ve değişkenlerin her biri sistemin çıktılarını etkilediğini söyler. Bir eğitim durumunda, davranışlar öğrencilere kazandırılırken aşamalı sıraya uyulması; ipucu, düzeltme, dönüt, pekiştireçlerin uygun yer ve zamanda kullanılması; öğrenci katılma eğiliminin sağlanması; uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerle akıl yürütmelerin iç içe düzenlenmesi gerekir.

Tüm bunlar günlük ders planında adım adım gösterilmeli, yani programlandırılmış öğretime gidilmelidir. Programlandırılmış öğretimin basamakları şunlardır:

2.5.1. DİKKAT ÇEKME(Attention)

Bir dersin işlenişinde ilk basamak dikkati çekmektir. Öğretmen dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekmek için olgu, olay, espri, fıkra, şarkı gibi etkinlikler, hem konu ve kazandırılacak davranışlarla hem de öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine, ve sahip olduğu kültürel değerlere uygun olmalı; bunlara ters düşen etkinliklere yer verilmemelidir. Ayrıca bu basamakta yanıt olmayan, fakat konu ve davranışlarla ilgili olan sorular da dikkati çekme için kullanılabilir.

Hedeflerin düzeyine göre dikkati çekme yapılmalıdır. Söz gelişi, eğer hedef davranışlar bilgi düzeyinde ise, anı, fıkra, öykü, masal, günlük bir olay (2-5 dakikalık) anlatılabilir. Bunlar yukarıda belirtilen ilkelere uygun olmak zorundadır.

Hedef davranışlar kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerin birinde ise bu kez hedef davranışlarla ilgili açık uçlu (nedenli, niçinli, nasıllı vb. bir soru sorulabilir. Bu tip bir soru sorduktan sonra, öğretmen içinden 20'ye saymalı, bu sürenin sonunda ardan ve ortadan 2'şer, önden bir ve daha sonra isteyen öğrencilere söz hakkı vermelidir. Yanıtlar üzerinden hiçbir açıklama, yada “doğru, yanlış” gibi verdiğiniz yanıtları unutmamın, dersin sonunda bu soruyu size tekrar soracağım. Bu derste öğreneceklerinizle bu soruyu yanıtlayabilirsiniz.” Demelidir.

Eğer hedef davranışlar kavrama düzeyinin üstünde ise, bu kez dikkati çekme

hedef davranışlarla ilgili kısa bir film (3-5 dakikalık) sunulmalı, öykü, günlük yada tarihi bir olay anlatılmalı; fakat bunlar en ilginç yerlerinden kesilmelidir. Konunun en can alıcı, heyecanlı yerinde film, öykü, olay vb. kesip öğretmenin “Bundan sonra ne olabilir, niçin?” gibi soruları sınıfa yönetmelidir. Soran sonra yine içinden 20’ye kadar saymalı, bu sürenin sonunda arkadan ve ortadan 2’şer önden bir öğrenciye ve isteyenlere söz hakkı vermelidir. Yanıtların doğruluğu ve yanlışlığı konusunda hiçbir açıklamada bulunmamalıdır. Bu işlemlerden sonra, öğretmen “Bu filmin (öykünün, olayın) sonunu tekrar bitiminde size tekrar sunacağım, sunmadan önce bu derste öğreneceklerinizle sonucu kestirebilecek, açıklayabilecek ilkeleri bulabilecek ve değerlendirebileceksiniz.” demelidir.

Bir başka dikkati çekme ise, dramatizasyon, oyun, rol yapma vb. etkinliklerle yapılır. Bu etkinlikler 5 dakikayı geçmemeli, davranışlarla ilgili olmalıdır. Bunlar sunulurken, yukarda belirtilen durumlardaki sıra ve etkinliklere uyulmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde hemen hemen her hedef davranışla ilgili dramatizasyon, rol yapma, gösteri, demonstrasyon, yaratıcı drama gibi etkinlikler öğrenme-öğretme ortamında etkin bir şekilde kullanılabilir. Söz gelişi “belediye başkanı, vali, kaymakam, muhtar, başbakan, bakan, cumhurbaşkanının görev ve yetkilerini” öğrenciler sınıf ortamında dramatizasyon, rol demonstrasyon, gösteri gibi etkinliklerle sunabilirler. Bu sunu, beş dakikayı geçmemeli ve sununun sonucunu oynayan öğrenciler de bilmemelidir (Sönmez, 2001).

Dikkati çekmenin diğer bir türü de olumsuz oranıdır. Kazandırılacak hedef davranışlarda; öğrencinin bir kurala uymaması durumunda yaşamı tehlikeye girecek, sakat kalacak, acı çekecekse, zaman bu ilke üzerine öğrencinin dikkati çekilmelidir. Film, slayt, günlük olay vb. ile bu durum öğrencilere gösterilebilir. Öğretmen “ Bu kurala uymak zorundasınız. Eğer uymazsanız, yaşamınız tehlikeye girebilir, sakat kalabilirsiniz vb.” uyarıları yapmalıdır. Söz gelişi “trafik kurallarını uygulayabilme ”hedefiyle ilgili bir dikkate çekme yapılıyorsa, öğrencilere “ Karşıdan karşıya geçerken ışıklara, trafik polisinin işaretine, trafik kurallarına uymak zorundasınız. Eğer uymazsanız hayatınız tehlikeye girebilir, sakat kalabilir, başkalarının hayatını tehlikeye sokabilirsiniz.” gibi sözler, bu kurallara uymayanların başına gelenleri içeren film, demonstrasyon, gösteri vb. sunduktan sonra söylenmelidir.

Eğer hedef davranışlar, diğer hedef davranışların önkoşul yada çok önemli ise, bu

durumda öğretmen “Bunlar çok önemlidir. Öğrenemezseniz, bundan sonraki davranışları yapamazsanız. Bu nedenden dolayı, bu derste öğreneceklerinizi yazılı ve sözlüde sorarım” demelidir.

Yazılı ve sözlüde de bu hedef ve davranışlarla ilgili soruları sormalıdır.

Ara dikkati çekmeler yeri ve zamanı gelince kullanılmalıdır. Bu tür dikkati çekmelerde öğretmen Karagöz-Hacivat oyunu, kukla oyunu sulanabilir; ilkelerle ilgili kısa masal, öykü, anı, fıkra vb. anlatabilir. Öğrencilere oynatabilir, anlattırılabilir. Şarkı söyletebilir. Öğretmen bunların dışında öğrencileri iki üç kez ayağa kaldırıp oturabilir. Ses tonunu yükseltip alçaltabilir.

2.5.2. GÜDÜLEME, İSTEKLİ KILMA(MOTİVATION)

Bir dersin işlenişinde inci basamak güdülemedir. Hangi konu olursa olsun, öğrencilerin niçin öğrenmek zorunda oldukları bir tartışma ortamı açılarak öğretmen ve öğrencilerle birlikte ortaya konulabilir. Bu güdüleyici tartışma ortamının başlaması için öğretmen ilk girişi yapabilir. Öğrencilerin öğrenme isteklerini güdülemek için öğrenmen, bu davranışların bir sonraki derste nasıl işe yarayacaklarını ya da yaşamlarında mutlu ve başarılı olmaları için neden gerekli olacağını örneklerle gösterip vurgulayabilir. Her örnek olay, davranışlarla ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyiyle ilgili olmalıdır. Bu örnek olaylar, öğrenci için güçlü birer güdüleyici olabilirler. Örnekler, başarılı kişilerin yaşamlarından, anılardan seçilebilir. Bu basamakta kazandırılacak davranışların öğrenci için neden gerekli olduğu konusunda dersin başında kısa bir açıklama yapmak, ya tam güdülemeyi sağlayabilir, yada hiç etkili olmayabilir.onun için böyle açıklamalara çoğu kez bel bağlanmalıdır(Sönmez, 2001) .

2.5.3. GÖZDEN GEÇİRME (OVERVIEW):

Üçüncü basamak gözden geçirmedir. Derste kazandırılacak hedef ve hedeflerle ilgili davranışlar bu basamakta öğrencilerle sunulur. Yani hedef davranışların neler olduğu söylenir; çünkü böyle bir tutum, öğrenme için yol gösterici bir harita olarak iş görebilir. Ayrıca neyi, nasıl kazanacakları konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmaları, onların kafasındaki şüpheleri kaldıracağı için dersin kolayca işlenmesine katkıda bulunabilir. Üstelik öğrenciler, dersin sonunda kendilerinden beklenenlerin neler olduklarını bildikleri zaman, dersi daha dikkatlice izleyebilirler; kazandırılan davranışlar ha da kalıcı izli olabilir. Yapılan araştırmalar bu yargıyı destekler niteliktedir. Bu

bölümün bir başka amacı da öğrencilerin dersin gelişme bölümünü dikkatlice dinlenmelerini sağlamaktadır.

2.5.4. GEÇİŞ (TRANSİTİN)

Dersin geliştirme bölümüne geçmeden önce yada dersin bu bölümünde, yani davranışları kazandırılması sırasında öretmence düzenlenmiş olgu, olay, anı, levha, tablo, harita gibi araç-gereçlerin sunulduğu, açıklamaların yapıldığı basamaktır. “Şimdi şu tabloya dikkatlice bakın...” Biraz sonra on dakika sürecek film izleyeceksiniz.”, “Tahtada bölgenin haritasını çizeceğim. Çizim sırasını da belirleyeceğim, dikkatlice izleyiniz...” Gibi uyarı biçimleri geçiş içi örnek olabilir. Ayrıca dikkati çekme basamağında kullanılan olgu, olay, anı, fıkra, vb. dikkat tekrar çekilerek derse geçiş yapılabilir. Bir önceki derste kazandırılan davranışlar bir sonraki ders için geçiş olabilir; fakat bu durumda bir önceki derste kazandırılan davranışlar, bir sonraki derste kazandırılacaklar için önkoşul olmalıdır (Sönmez, 2001).

2.5.5. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ(Lesson Development)

Belli bir konu alanında, belli bir sürede kazandırılacak davranışların her öğrenciye mal edilebilmesi için yapılan her türlü yerinde ve tutarlı etkinliği kapsar. Bu basamakta yapılacak her türlü etkinlik hem kazandırılacak davranışa, hem öğrencinin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine, değerlerine, hem de eğitim biliminin ilkelerine uygun olmalıdır(Sönmez, 2001).

2.5.6. ÖZET(Summary)

Dersin ana hatlarını, anahtar kavramlarını asıl öğretilmek istenen bilgiler özetlenmelidir. Ara özetlerde ders içeriğinin ana düşünceleri desteklenmelidir.

Dersin sonundaki özetler ,tüm yardımcı noktalar açıldıktan sonra yapılmalıdır. Son özette, ana nokta söylenmelidir. Ana ve yardımcı noktalar ara ve son özette yinelenmesi, davranışın yer etmesini, öğrencinin eksiklerini tamamlamasını, yanlışlıklarını düzeltmesini sağlar (Sönmez, 2001).

2.5.7. TEKRAR GÜDÜLEME-TEKRAR İSTEKLİ KILMA(Remotivation)

Öğrencilerin derse dikkatini artırmak, ilgilerini çekmek için yapılır. Tekrar güdüleme öğrenciyi öğrenilecek davranış veya bilgi üzerine dikkati toplamasını ve

öğrenme sürecini devam ettirmesini sağlar.

Tekrar güdüleme basamağındaki amaç, öğrencilerin derse ve öğrendiklerine karşı ilgilerinin devamını sağlamaktadır. Etkili öğretmen, güdülemeyi ders süresince devam ettirir; çünkü tekrar güdüleme basamağı, derste kazandırılan davranışların önemini öğrencilerin anlamalarını sağlamak için öğretmen açısından son bir fırsattır (Sönmez,2001).

2.5.8. KAPANIŞ(Closure)

Pek çok eğitimci için bir dersin planlanmasında en zor basamak kapanıştır. Bu basamakta öğretmen dikkati çekme basamağında sorduğu açık uçlu soruyu tekrar sormalıdır. Sunup yarım kestiği film, oyun ve bunların sonunun ne olduğunu gündeme getirmeli, aldığı yanıtlara göre filmin, oyunun sonunu göstermeli, şarkı, oyun ve gösteriyle dersi bitirmelidir. Eğer bu soruların yanıtları öğrencilerce hâlâ verilemiyorsa, ipucu, dönüt ve düzeltme kullanmalı, yine yoksa eğitim duru yeniden düzenlenmelidir (Sönmez, 2001).

2.5.9. DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

Bu bölüm dersin işlenmesinde öğrencilerin öğrenme durumları ele alınır. Kazandırılması planlanan davranış değerlendirmeye alınmalıdır. Ölçme aracı olarak sorular kullanılabilir, bilgi yarışmaları yaptırılabilir. Sönmez (2001) dersin kazandırılmak istenen davranışını en az bir soru sorarak değerlendirme yapılması gerektiğini öğrencileri notla değerlendirilmemesi gerektiğini belirtir.

Değerlendirme, öğretim yöntemine, sürece, sonuca, konuya, amaca göre farklı şekillerde yapılabilir. Değerlendirme konunun özelliğine göre, soru-cevap yöntemi ile, kısa sınavlar veya örnek olay şeklinde verilen bir durumun tartışılması gibi farklı şekillerde yapılabilir(Aydın,1998).

2.6. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine daha kolay öğrenebilmesi için bilmeleri gereken yöntemlerdir. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin temel amacı öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektedir (Avcılar, 2003, alıntı, Senemoğlu, 1999, s.17.).

Öğrenme-öğretmen stratejileri; eğitimin amaçlarının, derslerin hedef ve davranışlarının gerçekleşmesini sağlayacak yöntem, teknik, araç ve gereçlerin yapılacak etkinliklerin belirlenmesi, uygulanması, denetleyip geliştirilmesi için alınması gereken tüm önlemlerin organizasyonudur(Tekışık,2002,s.1).

Weinstern & Mayer 'e (1986) göre öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler" dir (aktaran Subaşı, 2000).

Arends'e (1997) göre öğrenme stratejisi, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin artırılmasında öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öğretme, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiği ve etkili öğrenme için birey davranışların nasıl olacağını saptanmasıyla başarılı olabilir, öğretmede amaç, öğrencinin en etkili şekilde nasıl öğrendiğinin belirlenerek etkili öğrenme yolları kullanabilmesi için ona yardım etmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda okulda öğrenmeyi geliştirmek için öğrenmelerce öğretilebilecek öğrencilerin kolayca kullanabileceği öğrenme stratejileri belirlenmiştir(Ölçer, 2003, s.3).

Öğrenme kısa süreli bir olay değildir. Bir zaman dilimi içerisinde aşamalarla gerçekleşir.

Öğrenme stratejileri "nasıl öğreniyoruz?" sorusuna biraz ışık tutmaktadır. Hayatta bir şey öğrenirken ve çalışırken farkında olmadan yaptığımız davranışların çoğu esnasında birer öğrenme stratejisidir.

İnsanın nasıl öğrendiği ve öğrenirken bilgiyi nasıl işlediği konularında yapılan araştırmaların sonucunda "Bilgi İşlem Modeli" geliştirilmiştir. Bu modelin temel felsefesi; öğrenmenin bir süreç içerisinde gerçekleştiği ve bu sürecin nasıl işlendiğinin belirlenmesidir. (Avcı, 2003, alıntı, <http://mlokurs.virtualave.net/>).

Çevremizde yeni bir davranışı öğrenmeye çalışan kişileri izlediğimizde her birinin farklı yöntemler kullandığını görürüz. Her bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği farklı stratejiler vardır. Birey bu stratejileri genellikle okul ve okul dışı yaşantılarında deneme-yanılma yoluyla, yada yakın çevresindeki kişilerin tavsiyesi ile öğrenmektedir.

Bilgiyi İşleme Yaklaşımına Göre, Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin;
Öğrencinin aktif olarak duyu organlarına gelen uyarıcılara dikkat etmesi,
Yeni gelen bilgileri seçerek kısa süreli belleğe geçirmesi,
Kısa süreli belleğe gelen bilgiler arasında ilişki kurarak örgütlenmesi,
Kısa süreli bellekteki bilgiler ile uzun süreli bellekteki önbilgiler arasında ilişki kurarak yeni bilgi ile eskileri birleştirmesi gerekir (Avcı, 2003, alıntı, <http://mlokurs.virtualave.net/>).

Bireylerin birey bilgileri birbirinden farklıdır. Yapılan araştırmalar biliş bilgisinin gelişimle yakından ilişkisi olduğunu göstermektedir. Biliş bilgisi 5-7 yaşlarında gelişmeye başlayıp okul yıllarında giderek güçlenmektedir. Bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğine işlemesine sağlayan tekniklere öğrenme stratejileri denmektedir.

Öğrenme stratejileri “öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir. Kendi öğrenmesini sağlayabilen öğrencilere, “stratejik öğrenenler” (Strategic Learners,) “bağımsız öğrenenler” (Independent Learners), “öz-düzenleyici öğrenenler” (Self Regulated Learners) gibi adlar verilmektedir(Subaşı, 2003, www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm).

Araştırmalar okuma materyalini etkili bir biçimde okuyanların öğrene stratejilerini kullandığını ortaya koymaktadır. İyi okuyucular daha fazla öğrenme stratejilerine sahiptirler. Bunlar, ne yapmaları gerektiği anımsatılmadığında, büyük olasılıkla kendiliğinden uygun öğrenme stratejilerini kullanırlar.

Stratejiler, öğrencinin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini örgütlenmesini ve bütünlemesini kolaylaştırmaya yarar.

Yapılan araştırmalarda sonunda öğrenme stratejileri araştırmacılar tarafından farklı gruplar halinde sınıflandırılmaktadır.

Öğrencinin kendi ilerlemesi ve öğrenme profili hakkındaki bilgisi, onun realiteye bağlılığı açısından sahip olduğu stratejiler hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Bu profilden yararlanarak öğrenci daha kesin amaçlar ve daha kararlı öğrenme yolları deneyecektir. Öğrencinin kendi öğrenme oluşumunun niteliğinden ve işlevselliğinden haberdar olması, onun aynı zamanda kendi eksikliklerini görmesi ve motivasyonunu arttırıcı bir fonksiyon olarak yarar sağlamaktadır. Öğrencinin benimsediği öğrenme yaklaşımı ve geliştirilmiş olduğu motivasyon, ilerlemelerin

değerlendirilmesinde yani öğrenme sürecinin akışında yeni öğrenmeler için bir öngörü niteliği taşımaktadır (Pressey; Robinson,1989, s.85).

Pek çok öğrenme profili türü sınıfta çelişki öğretim teknikleri ile açığa çıkabilir. Buna uygun öğrenme yaşantıları da düzenlenebilir. Ancak bu yeterli kaynaklar ve uzman öğretmenlerin yapabileceği bir şeydir. Bunun için öğretmenlerin profil türleri ve tespitinden sınıflama ve ayrıştırılması konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu düşünce her öğrencinin baskın öğrenme potansiyelin keşfedilip aktive edilmesi ile ilgilidir. Öğrencilerin arasında bireysel farklılıkları olduğunu bilen öğretmenin, onlar için geniş bir öğrenme stratejileri yelpazesi planlaması ve spesifik bireysel gelişim yollarını geliştirmesi gereklidir (Armstrong,1994, s.65).

Eğitim sistemimizde; hemen her şey hakkında bilgi beceri kazanmaya yönelik grupsal gelişim yolları olmasına karşın bunların tümü için gerekli olan öğrenmenin öğrenilmesi konusu pekte düşünülmektedir. Her birey farklı düzeylerde ve farklı olarak öğrenmektedir. Bu, bizi bireysellik gerçeğine götürmektedir. Bunun için, toplu öğren yerine bireysel öğrenme, herkesin kendi öğrenme profilini keşfetmesine yardımcı olma, öğrenme ihtiyacı ve öğrenilecek konuya dair tasarımların planlanması gerekmektedir. Bu anlamda eğitim, bilgileri bireysel olarak kullanma sanatıdır(Titiz, 1996,s.99).

Öğrenme stratejileri yazarlar tarafından farklı sınıflandırılmaktadır. Gagne ve Driscoll öğrenme stratejilerini, beş ayrı sınıflama yaparak incelemektedir(Subaşı, 2003, www.yayim.meb.gov.tr/yayimler/146/subasi.htm).

- a)Dikkat Stratejileri
- b) Kısa Süreli Belleği Geliştirme Stratejileri
- c) Kodlamayı Artırma Stratejileri
- d)Geri Getirmeyi Artırma Stratejileri
- e) İzleme-Yöneltme Stratejileri

Öğrenme stratejileri konusunda kapsamlı çalışmalar yapan Mayer öğrenme stratejilerini sekiz sınıfta toplamıştır (Subaşı, www.yayim.meb.gov.tr/yayimler/146/subasi.htm).

- Temel öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri,
- Karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri
- Temel öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri
- Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri

Temel öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri
Karmaşık öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri
Kavramayı izleme stratejileri
Duyuşsal ve güdüsel stratejileri

Tekışık'a göre, öğrenme-öğretme stratejileri temelde üç ana grupta toplanmaktadır:

Sunuş Yoluyla Öğrenme-Öğretme Stratejileri,
Buluş Yoluyla Öğrenme-Öğretme Stratejileri,
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğrenme-Öğretme Stratejileri (Tekışık,2002,s.1.).

Öztürk, bilişsel sistemdeki bilgi akışı dikkate alarak öğrenme stratejilerini yedi bölümde sınıflandırılmıştır.

- Dikkat Stratejileri,
- Tekrar Stratejileri,
- Anlamlandırma Stratejileri
- Zihne Yerleştirme Stratejileri
- Hatırlama Stratejileri,
- Bilişi Yönetme Stratejileri,
- Duyuşsal Stratejileri (Yüksel, Koşar, 2001, alıntı, Öztürk,1995, s.30).

Gagne'nin "Koşullu Öğrenme" teorisine göre:

- Dikkat çekmek(RECEPTION)
- Amaç hakkında öğrencilere bilgi vermek(EXPECTANCY)
- Ön hazırlık yapmayı teşvik etmek, (RETRIEVAL)
- Uyarıcıları sunmak açıklamak, (SELECTIVE PERCEPTION)
- Öğrenmek için gerekli kaynağı sağlamak, (SEMANTIC ENCODING)
- Performans değişiminin belirlenmesi(RESPONDING)
- Geri bildirim sağlama(REINFORCEMENT)
- Performansı değerlendirme(RETRIEVAL)
- Bilgi transferini artırmak(GENERALISATION)

Sünbül "Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yöntemleri" isimli araştırmasında öğrenme-öğrenme stratejileri ile ilgili aşağıdaki davranışlara yer vermiştir.

- Uygun yerlerde konuyla ilgili örnekler veririm.

- Öğrencilere tekrar ettirim.
- Öğrencilerden konuyla ilgili örnek durumlar isterim.
- Konuyla ilgili örnek durumlar veririm.
- Öğrencilerden konuyla ilgili örnek olmayan durumlar isterim.
- Konuya eleştirisel bakış açısı geliştiririm.
- Öğrencilerden tanımlamaları, ilişkileri ve özellikleri iade etmelerini isterim.
- İşlenecek konuyu bir problemle sorunla ilginç hale getirerek öğrenciye söylerim.
- Problemlerle ilgili hipotezler kurdurturum.
- Problemin çözümü için yöntemler bulmalarını isterim.
- Konunun hedef davranışlarını ve öğrenme içeriğini ayrıntılı olarak belirlerim.
- Konuyu öğretmeye başlamadan önceki konularda önkoşul öğrenme ve davranışların neler olduğunu belirlerim
- Öğrencilerin önkoşul öğrenmelere ne derece sahip olduğunu belirlerim.
- Yeni hedef ve davranışların kazandırılması için öğretim etkinliklerini planlar ve uygularım.
- Ünitelerin hedef davranışları gerçekleştirildikten sonra değerlendirme yaparım ve eksik kalan yanlar varsa öğrenme eksiklerini tamamlarım.

Öğrenme de dikkatin önemi gittikçe artan bir konudur. İster öğrenme-öğretme sürecinde olsun, ister planlama aşamasında olsun dikkat bireyde kalıcı öğrenme olabilmesi için çok önemlidir. Dikkatin duyuşal kayda alınmasında süzgeç görevi görmesi, hemen bu süzgeci uyarıcılara göre mi yoksa süzgecin uyarıcılara göre ayarlanması konusu akla gelmektedir. Her iki durumunda kullanıldı öğrenme sürecinde bazen uyarıcıların bazıları elekten geçebilmekte bazıları geçememektedir. Algılama sürecinde bazen dikkat süzgeci de değişmekte seçici geçirgenlik özelliği yeni oluşumlar kazanmaktadır. Yani birey için önemli olmadığı düşünülüp dikkat edilmeyen konular artık süzgeçte tanınarak algılanmakta ve öğrenilmektedir.

Öğrenmenin etkili yolları var mıdır? Hangi öğrenme stratejisi ile çalışırsak daha iyi öğreniriz? Matematik öğrenirken kullandığımız öğrenme stratejisini Türkçe öğrenirken de kullanmak mümkün müdür? Bu ve bunun gibi sorular bizi “öğrenme stratejileri” lerine götürür. Öğrenme stratejileri bireyin kendi kendisine öğrenmesi

kolaylaştıran yaklaşımlardan her biridir. Öğrenme stratejileri ile öğrencinin öğreneceği bilgileri (a) Seçmede, (b) Edinmede, (c) Düzenlemede ve (d) Bütünleştirmede etkili yollar izlemesi amaçlanır. Öğrenme stratejileri ise Yineleme, Anlamlandırma, Örgütlenme, Anlamayı izleme, ve Duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılabilir (Öztürk 1995, Özer 1998, Arı & Üre & Yılmaz H., Yılmaz & Sünbül 2000, Subaşı 2000).

Pressey ve Robinson “Çalışma İjyeni” olarak başlıklandığı Psikoloji ve Yeni Eğitim kitabında bu olumsuz durumları “Yorgunluk” olarak nitelemiştir. Aşağıda dikkatin önemini daha iyi ortaya koyabilmek için öğrenmede olumsuz etkiler oluşturan bu durumlara yer vermek aydınlatıcı olacaktır.

2.7. DİKKAT VE DİKKAT TOPLAMA STRATEJİLERİ

Dikkat; zihinsel durum, bilinçliliğin yeri, benlikten başlayan güç, ketleyici güç, pasiflikten aktifliğe geçen bilinçlilik, iradenin eylemi olarak tanımlanmıştır (Leahey, 1980).

Dikkat, “zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır.” Zihin dış dünyadan gelen uyarıcıları almaya hazır haldedir, uyarıcıları fark eder ve karşı karşıya olduğu büyük miktardaki uyarıcılar arasından amacı uygun olanları seçer (Öztürk, 2003, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/öztürk.htm>).

Dikkatin öneminin anlaşılmasından sonra, 20. yüzyılın başlarında dikkat kavramını daha fazla geliştirmek zorlaşmıştır. Uygulamaya yönelik alanlarda dikkate ilgi daha fazla olmuştur. Nörolojide, özellikle davranışsal nörolojinin (üst düzey beyin işlevleri ile ilgili bilim) çalışmalarında dikkat yer almıştır. Klinik nöroloji alanlarında çalışan psikologlar beyin zedelenmeleri yaşayan hastalar üzerinde dikkati çalışmışlardır. Bununla birlikte, uygulamalı psikolojide dikkat bireysel yetenek, yoğunlaşma yeteneği olarak ele alınmıştır. Endüstri ve eğitim psikolojisinde “dikkat testleri” ele alınmış ve uygulamalarda kullanılmıştır. Bu testlerin bir çoğu Bourdon işaretleme testinde olduğu gibi, görsel tarama testleridir. Bu testlerde birey hızlı ve doğru olacak biçimde belirli harfleri, sayıları bulmaya çalışır. II. Dünya savaşından sonra “dikkatte seçicilik” kavramı en önemli kavram durumuna gelmiştir. Bu alandaki en önde gelen kuramlardan biri, erken seçicilik kuramlarıdır. Bu kuramlarda, dikkat için uyarıcının seçimi, dikkat öncesi ve bilinç öncesi mekanizmalara bağlıdır. Bunlar dikkat öncesi seçici süreçlerdir. Bu süreçlerle seçilen uyarana daha sonra dikkat edilmektedir. Bu kuramlar dikkat sürecinin

kendisini açıklamamaktadır. Dikkat yeteneği, bilgiyi seçer ve farklı ortamlarda onu devam ettirir. Dikkatinde sorun olan birey, eğer her iki görev de seçim ve süreklilik gerektiriyorsa aynı zamanda başka bir görevde de zorluklar yaşaması beklenir(Akt, Van Zomeren ve Brouwer 1994).

İkinci Dünya savaşından sonra deneysel psikoloji, iletişim kuramlarından oldukça etkilenmiştir. Psikologlar beyni bilgi-işlem sistemi olarak görmeye ve kanalların kapasitesi, bilginin miktarı gibi kavramları kuramlarında kullanmaya başladılar. Bu telekomünikasyon benzetmesinde olaylar zinciri; (U) Uyarın, (T) tepki sisteminden oluşmaktadır. Bu kuram davranışlığın etkisindedir. Bu kuramlardan bazıları; Broadbent'in Filtre kuramı, Shiffrin ve Schneider (1977) ve Deutsch ve Deutsch 'in (1963) geğer seçim kuramları, Treisman'nın (1969) erken seçim kuramıdır. Bu kuramlar sürecin hangi aşamasında engelin oluştuğuna getirdikleri açıklamalarla farklılaşırlar (Akt, Reddy,1991). Bütün araştırmacıların kabul ettiğine göre, sistem bilginin az bir kısmının içeri girmesine izin verir ve diğer uyarıcıları eler. Broadbent, buna "filtreleme" demektedir. Gereksiz olan bilgiyi eleyerek, sistemin diğer gerekli uyarıcılarla daha etkin bir biçimde uğraşmalarını sağlar. Donald Broadbent (1958), dikkatin ilk bilgi işleme kuramını formüle etmiştir. Bu kuram, genellikle "filtre kuramı" ya da "erken seçicilik " kuramı olarak bilinir. Bu kurama göre kişi belirli bir anda yalnızca tek bir kaynaktan gelen verileri işleyebilir. Diğer uyarınlar bir süzgeçte takılırlar.Yani, bu kuram, dikkat edilemeyen uyarınların tamamen filtrelenip atıldığını belirtmektedir. Broadbent' in kuramına göre, bütün mesajlar ya da kanallar fiziksel düzeyde dikkat edilip edilmediğine bakılmaksızın analiz edilir. Sadece dikkat edilen mesajlar tanınana kadar ilerler, bu olay Broadbent'e göre zincirlemedir. Broadbent'in filtreleme kuramının, ikili dinleme görevindeki deneklerin dikkat etmedikleri kanaldaki bilgiyi niçin söyleyebildiklerini açıklamada zorlukları bulunmaktadır, çünkü seçilen tek işitsel kanal diğerine dikkat edilmemesini gerektirir(Akt, Van Zomeren ve Brouwer,1994). Treisman'nın (1969) kuramına göre ise, dikkat birden fazla kanaldan gelen bilgilere açık olabilir, ancak dikkat bu kanallara bölünür. Kanallardan bazıları tam işlerken, bazılarından gelen bilgiler kaydedilir ama tam işlemez. Örneğin; deneğin bir görevi yaparken başka ilgisiz uyarıcılara, örneğin dışarıdan gelen ambulans sesinden dikkatinin nasıl dağıldığını, dikkat edilmeyen bir konuşma sırasında, kendi adımız hafifçe söylense bile işitebilmemizi

filtreleme kuramı açıklamamaktadır. Bu nedenden dolayı daha sonraki kuramcılara (Deutsch ve Deutsch, 1963 ve Treisman, 1964) göre; dikkat edilmeyen uyarıların kısmen işlendiğini gösteren bulgular vardır. İnsanların ve hayvanların bir göreve konsantre olduklarında bile tehlike içeren bir işarete tepki göstermeleri buna örnektir (Akt, Reddy,1991). Deutsch ve Deutsch'nin (1963). Geç seçim modeli ise, algıların tümüyle işlenip değerlendirildikten sonra seçim yapıldığını varsaymaktadır Bu kuramlar sürecin hangi aşamasında engelin oluştuğuna getirdikleri açıklamalarla farklılaşırlar. Seçici dikkat, bir bilgi kaynağına dikkat ederken diğerlerini eleyebilme yeteneğidir(Portas, Rees, Howseman, Joseps,Turner Ve Frith, 1998). Diğer bir deyişle, bireyin sınırlı sayıdaki duyuşsal uyarıcıyı bilgi işleme sürecinden önceliğine göre geçirebilme yeteneğidir(Kornhuber,1984). Bu nedenle seçme işlemi, işlem sürecinin belli bir noktasında olmalıdır. Ancak seçme işleminin erken ya da geç olması tartışma konusudur. Seçici dikkat, etkili bilişsel ve davranışsal işlevler için önemlidir. Bu konudaki sorun ise, bilgi işleme sürecinin hangi aşamasında ve ne zaman seçiciliğin oluştuğu ile ilgilidir.(,2004)

Bilişsel yaklaşım tedavisinde kendi kendine öğrenme eğitimi (kendini eğitme), bilişsel model alma, kendini denetleme, izleme, kendi kendini pekiştirme ile kişiler arasında problem çözme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin açıklamasını Meichenbaum (1977) ve Douglas (1980) yapmıştır. Meichenbaum, bilişsel açıdan dikkatin kontrolü üzerinde durmuş, davranış kontrolünün kazanılmasında içsel konuşmanın önemini vurgulamıştır. İçsel konuşma yöntemini, dikkatin kontrolü eğitiminde ve bilişsel davranış değişikliği yaratmada kullanmıştır. Meichenbaum'un, bilişsel davranış terapisine dayalı yönteminde, öğrenciler plan yapmaya, kendinden istenen çalışmalara yanıt vermeye, kendilerini kontrol etmeye ve kendi kendilerine olumlu pekiştirmeç vermeye yönlendirilirler. Davranışları yönlendiren yönergelerin içselleştirilmesi ile davranışlar üzerinde kontrol sağlanmış olur(Wagner,1991). Meichenbaum (1969), kendi kendine talimat verme tekniğinin aşamalarını şu şekilde belirtmiştir:

- Problemin tanımı : ilk olarak “ne yapmam gerektiğini iyi bilmeliyim.”
- Probleme yaklaşma : çözüm yolları üzerinde düşünme.
- Dikkatin toplanması : “şimdi ne yapmak istiyorsam onun üzerinde düşünmeliyim.”

- Kontrol etme ve cesaretlendirme : “ çok iyi yaptım iyi dikkat ettim.”
- Tekrar kontrol etme ve hatalarını düzeltme: “eğer bir hata yapmışsam, ikinci defa yaparken buna dikkat etmeliyim.
- Böylece her defasında daha iyi yapacağım” (Akt. Özdoğan, 2000) .

Özdoğan’a (2000) göre kendi kendine talimat verme yöntemini kullanan çocuklar, yavaş ancak emin adımlarla ilerlerler ve başarmanın mutluluğunu yaşarlar. Ettrich’e (1998) göre, kendi kendine talimat verme yöntemi çocukların sistematik bir çalışma alışkanlığı kazanmalarında oldukça önemlidir(Akt. ,2004).

Aydın’a (1999) göre, okul ortamında karşılaşılması doğal olan başarısızlık durumunu, sadece zihinsel etmenlere ya da tembellik gibi düşük güdü düzeyine değil, dikkati toplama ile ilgili bir sorun olarak değerlendirmek daha gerçekçidir. Başarısızlık durumlarının sıkça yaşanması, kişinin kendine güveninin zayıflamasına ve olumsuz benlik algısı geliştirmesine neden olabilir(Zimmerman ve Schunk, 1998). Bunu için dikkatin yapısını tanımak gerekmektedir.Dikkatin yapısı üç temel çerçeve içerisinde incelenebilir(Anderson,1989, aktaran, Öztürk).

- **Genel uyarılmışlık hâli:**Çevreye genel bir duyarlılık ve farkındalık düzeyi ve uyarıcıları almaya hazır olma.
- **Seçicilik:**Önemli ve amaca uygun özellikleri araştırarak çevreyi tarama.
- **Yoğunlaşma:** Dikkati bir noktada yoğunlaştırma ve dikkati sürdürme.

Bu üç temel nokta birbirini takip eden ögeler olarak görülebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde ilk olarak öğrenciler üzerinde genel bir uyanıklık veya uyarılmışlık düzeyi oluşturulur, ikinci olarak öğrencilerin dikkati öğretim görevi, materyali ve öğrenme yaşantılarının hedeflerle ilişkili özelliklerine ve ögelerine yöneltilir ve üçüncü olarak da istenilen öğrenme ürünlerinin kazanılabilmesi amacıyla öğrencilerin zihinsel bir çaba içine girmelerine yardım ve teşvik edilir.

Dersin başında dikkati üzerinde toplayan öğretmen için ikinci önemli nokta, hedefleri kazandırmaya yönelik uyarıcıları ortama sokarak dikkatin bu uyarıcılar üzerinde

toplanmak ve dikkatin uzun bir süre bu uyarıcılar üzerinde kalmasını sağlamaktır. Çünkü, ortamda bulunan çeldirici uyarıcılar bireylerin dikkatini her an kendi üzerine çekebilecek durumdadır. Dikkati sürdürbilmede önemli iki nokta; uyarıcı ile ilgili özellikler ve bireyle ilgili özelliklerdir. Öğretmen bu iki noktaya özen göstererek dikkatin sunulan uyarıcılar üzerinde devam ettirilmesine, önemli bilgilerin farkına varılmasına ve önemli bilgilerin birey tarafından seçilerek kazanılmasına çalışır.

2.7.1. UYGUN OLAMAYAN AYDINLATMANIN DİKKATE ETKİLERİ

Okulda yorgunluğa sebep olan şeylere ait her hangi bir listenin başında göz yorgunluğu gelmesi tabii bir şeydir. Okullardaki aydınlatmalar çoğu zaman kötüdür. 154 sınıfta, 4714 öğrenci üzerinde yapılan bir incelemede, eski okullarda pencere kenarlarında oturan çocukların, karınlıkça yerlerde oturan çocuklardan daha iyi not almaya eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Fakat her tarafı eşit şekilde ışıklandırılmış sınıflarda bu fark ortadan kalmıştır.

Sınıflardaki aydınlatma ve renklerde göz yorgunla sebep olabilmektedir. Yazılarında uygun puntoda olmamaları, kağıt ve yazı renkleri de öğrencilerin dikkat sürelerini azaltacaktır. Bunun ortadan kaldırılması öğrencilerin bedensel nedenlerden kaynaklanan dikkat azalmalarının önüne geçilebilecektir.

Sınıfta iyi bir ortam oluşturmak için belli başlı aydınlatma değişkenleri olarak ışık kaynağı, ışık düzeyi ve kontrast sayılabilir. Binanın mimarisi, sınıfın doğal ışık kaynağından azami derecede istifade edilmesine imkan tanınmalıdır. Doğal ışık kaynağının yeterli olmadığı durumlarda güneş ışığına en yakın aydınlatma tercih edilmelidir. Işık düzeyi öğrencilerin gözlerini yormayacak düzeyde ayarlanabilmelidir (Karip ve diğerleri, 2003,s.45).

Sınıfta etkinliklerin rahat bir ortamda gerçekleştirilmesi için ışığın yeterli derecede olması gerekir. Gereğinden fazla aydınlatma veya yetersiz aydınlatma ilginin dağılmasına neden olur. Örneğin aşırı ışık yada yetersiz aydınlatma gözü yorar, ilgiyi dağıtır ve zihnin gevşemesine neden olur (Aydın; 2000, s.36). Okul projeleri hazırlanırken okul binalarının el verdiğiince doğal yoldan aydınlatılması düşünülmekte, okulun yönü, pencere sayıları ve büyüklükleri gün ışığından azami ölçüde yararlanmayı sağlayacak şekilde planlanmalıdır. Okulların günlük çalışma programları genellikle gün ışığından yararlanmaya uygundur. Ancak mevsim ve iklim koşulları, ikinci öğretim,

akşam kursları gibi uygulamalarda gün ışığı dışında elektrikle aydınlatma zorunluluğu doğmaktadır. Yine bazı okul programları özel aydınlatmayı gerektiren çalışmalarda (teknik resim, nakış, proje çizimleri) elektrikle aydınlatma yoluna gidilmektedir. Elektrikle aydınlatmadan yararlanılması durumunda özellikle iki konunun dikkate alınmasının gereği vardır:

1. Yapılan aydınlatma göz sağlığına zarar vermeyecek ve yapılan işi kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır. Işığın çalışanın sol tarafından gelmesi yararlı görülmektedir.
2. Elektrikle aydınlatmada ekonomiklik ilkesi gözden kaçırılmaması gereken bir diğer önemli noktadır. Elektrik oldukça pahalı bir enerji kaynağıdır. Bu nedenle gerekli olmadığı durumlarda sıkça kullanılmamalıdır. Kaynakların iyi kullanımı bilincinin öğrencilere kazandırılması da önemlidir. Ülkemizde, mevsim değişikliklerine göre çalışma saatlerinde yapılan düzenlemeler ve ileri saat uygulamaları ile elektrik harcamaları en aza indirilmeye çalışılmaktadır (Kayhan, Eroğlu;1997,s17).

Duvarlardaki boyanın ve sınıftaki diğer malzemelerin de yansıtma oranlarına dikkat edilmelidir. Ancak sınıftaki diğer değişkenler de ışık kaynağı ne olursa olsun ışık düzeyini etkileyebilir. Bu nedenle örneğin pencere çerçevelerinin açık renkte olması önemlidir (Karip ve diğerleri, 2003,s.45).

2.7.2. VÜCÜT DURUMLARINA AİT YORGUNLUK VE DİKKATE ETKİSİ

Vasat bir okuldaki çalışma tarzı, ağırlık ve yorgunluk bakımından çeşitli problemler doğurur.hareketli bir çocuk için bir müddet hareketsiz oturmak, yorgunluk verici bir gayreti gerektirecektir. Oturma durumunu sürdürmek için bazı adaleleri sık kullanmak zorunda kalacak ve çabucak yorulacaktır. Eğer çocuğun oturduğu sıralar çocuğun gelişimine uygun değilse yorulmadan öte sağlık problemleri yaşamasına neden olacaktır (Pressey ve Robinson 1991, ceviren Hasan Tan).

Öğrencinin bedenindeki yorgunluk derse dikkatini azaltacaktır. Eğer öğretmen öğrencinin oturma şekline özen gösterir sağlıklı bir oturuşu kavratılabilirse öğrenciler daha uzun süre dikkatlerini kullanabileceklerdir. Aynı şekilde öğrencilerin gelişimine uygun olmayan sıraların iyileştirilmesi de öğrencinin bedeni rahatsızlığını gidereceğinden dikkatini dağılmasını önlemiş olacaktır.

Çocuğun genel anatomisi de çalışma performansını dolayısıyla dikkat sürelerini etkileyecektir. Zayıf ve iyi beslenmemiş, öğün yemeğini yememiş bir öğrenci, daha dinç

ve tok bir çocuktan daha az süre dikkatini toplayabilmektedir.

Okul saatleri dışında çalışan çocuklar veya kalabalık evlerden geldikleri için okula yorgun başlayacak belki uykularını yeterince alamadıkları için derslerde dikkatleri çabuk dağılacak, derslerdeki faaliyetlere katılmada isteksiz davranacaktır (Pressey ve Robinson, 1991).

2.7.3. GÜRÜLTÜ VE DİKKATE ETKİSİ

Eğitim-öğretimin sağlıklı olabilmesi için okul binasının da gürültü kaynaklarından olabildiğince uzak olması gerekir. Gürültünün kaynağı sadece öğrenciler değildir. Gürültünün kaynağı okul içindeki etkenlerden yada okul dışından kaynaklanabilir. Her iki durumda da olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması için gerekli önlemlerin alınması zorunludur. Ses yalıtım maddelerinin kullanılması , çift cam uygulaması gibi yapısal önlemlerin yanı sıra okul içinde gürültü kaynaklarının etkilerinin en aza indirilmesi, öğretim süresi içinde gürültülü onarım ve bakım işlerinin yapılmaması, sesli çalışan makine ve cihazların eğitim yerlerinden uzakta tutulması yada gerekli bakımlarla gürültülerinin azaltılması yoluna gidilmelidir (Kayhan, Eroğlu; 1997, s.18). Gürültü, öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkileyen bir değişkendir. Gürültü sorununun çözülmesi için, öncelikle nedenlerin saptanması gerekir. Genellikle gürültü, derse yönelik ilgisizlik ve dikkat kaybı gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla öğretmen öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini her durumda uyanık tutmayı bilmelidir. Bu arada öncelikle arkadaşı ile konuşarak gürültü yapan öğrenciye derse ilişkin sorular yönelterek dikkatini çekmeli, ancak gürültü olduğu için sesini yükseltmemeli veya bir süre uyarmadan sessizce durumun farkında olduğunu belirten bir ifade ile beklemelidir. Bu tür önlemler sorunun çözülmesi için yeterli olmazsa, gürültünün olumsuz bir davranış olduğu öğrencilere açıklanmalıdır. Gürültü işitmeyi engelleyen, zihni yoran ve edimi düşüren bir etkidir. Dolayısıyla öğretmen sınıfta gürültüyü yok etmedikçe huzurlu bir öğretim ortamının sağlanamayacağının bilincinde olmalıdır (Aydın, 2000, s.36).

2.7.4. EĞİTİM ORTAMININ TEMİZLİĞİ VE DİKKATE ETKİSİ

Sınıfta yerlerin, duvarların, pencerelerin, sıra ve masaların, eşyaların, havanın temiz olması, sağlık, albeni, kullanım isteği, fiziksel ve düşünsel rahatlık açılarından gereklidir. Öğrenciler sınıfı temiz bulmalı, temiz terk etmeyi öğrenmelidir. Oksijen azlığı öğrencileri dikkatsiz, uykulu yapar. Böyle durumlarda öğretmen öğrenciyi suçlayacağına, örneğin pencereyi açtırabilmelidir (Hull; 1990, s.21). Uygur bir sınıf ortamı, sağlık

kurallarına ve insan onuruna uygun olmalıdır. Temizlik alışkanlığı kazanmak, öğrencilerin bireyselleşme sürecinin en önemli aşamalarından birini oluşturur. Bedensel temizliğin önemini kavrayan öğrenci, aynı duyarlılığı çevresi için de gösterecektir. Temiz bir çevrede yaşama bilinci kazanan öğrenciler, sınıflarının temiz tutulması yönünde ortak çaba göstereceklerdir. Bu nedenle öğretmen, sık sık temizliğin neden gerekli olduğunu anlatmalı, enfeksiyon hastalıklarına karşı öğrencilerini uarmalıdır. Bu arada öğretmen kişisel görüntüsüne özen göstermeli ve öğrencilerinin karşısına her zaman temiz çıkmalıdır (Aydın, 2000, s.37). Okulda yapılması gereken günlük, haftalık ve mevsimlik temizlik işleri görevli personel tarafından gerçekleştirilir. Ancak okulun temizliği yalnızca ilgili personelin görevi olarak görülmemelidir. Öğrencilerin de bu konuda sorumluluk almaları sağlanmalı, yaşadıkları çevreyi temiz tutmaları konusunda bilinçlendirilmelidirler. Okulun genel temizliğinin yanı sıra, kirli tutulduğunda sağlığı tehdit edici etkileri olabilecek birimlerin (tuvaletler, kafeterya, vb...) temizliğine de ayrı bir özen gösterilmeli, sık sık dezenfekte edilmelidir. Kirli ortamlar, çeşitli mikro organizmaların üremesine, haşerelerin çoğalmasına uygun ortam hazırlar. Bu nedenle okulun temizliği konusunda, görevli personel eğitilmeli temizlikte etkili araç ve gereçler kullanılarak okulun sağlıklı bir ortam özelliği taşıması sağlanmalıdır(Kayhan, Eroğlu; 1997, s.19).

2.7.5. DEVAMLILIK ZİHNİ ÇALIŞMA VE DİKKATE ETKİSİ

İnsanların sürekli bir konu üzerinde zihni çalışması zamanla dikkatlerinde azalma ve hatta performansa bağlı olarak öğrenme ve algılama güçlükleri ortaya çıkabilmektedir.

Öğrencilerin bir konu üzerinde yoğun bilgi akınına cevap verebilmesi için öncelikle zihni bir dinçlik gerekmektedir. Düşünme de yoğunlaşmama ve öğrenme performansında düşüklük uyarıcılara karşı tepkiyi etkileyecektir.

Pressey ve Rabinson “Devamlı Çalışma ve Yorgunluk” başlıklı yazısında bir araştırmayı özetlemişlerdir. 13 kişi üzerinde yapılan bu araştırma, deneklerden uzun süre devam eden dört ayrı tip faaliyette bulunmaları istenmiş, devamlı toplama, cümle tamamlama, kompozisyonları değerlendirme ve zeka testleri yaptırılmıştır. Bu çalışmalar 5,5 saat sürdürülmüş ve “artık yapamayacağım” deyinceye kadar yapmışlardır. Sonuçta uzun zaman devam eden bir çalışmada elde edilen iş, zeka testlerinde artış, toplamada işlemlerinde azalma görülmüştür. Fakat her dört deneme göstermektedir ki böyle uzun

zaman çalışmada his kalitesi, bariz bir şekilde yapılan işten bıkkınlığa doğru değişmektedir. İşe karşı ilgide gittikçe düşmüştür ve bir zaman iş tamamen zevk vermez duruma gelmiştir. Sonuç olarak bahsedilen araştırmada uzun süre zihni bir çalışma içinde olmak belki süratte etkilese de işin kalitesinde düşme olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için elinden geleni yapan öğretmenler zaman zaman boşuna uğraştıklarını düşündükleri olmuştur. Dersin çıkmayı gereksiz bulmamalı, dikkati çökmüş, zihni yorgun öğrencilerden biraz olsun zihnini boşaltmaları, değişik ve hoş espirilere katılmaları istenerek derse olan ilgileri daha da artırılmalıdır.

Konuda geçen araştırmada diğer bir sonuç ise “tatmin” ile ilgilidir. İşe zevk vermeden devam edilirse tiksindenin başladığı, devam edilirse işten kaçma ara verme veya tamamen terk etme gibi sonuçların çıkmasıdır. Öğrencilerimizin ara sıra şakalaşmalarını ve öğrenmeyi zevk haline getirmelerine müsaade edilmelidir.

Unutulmaması gereken bir başka konuda aralıkların kısa tutulmasıdır. Öğrencilere zihni tenneffüs yaptırırken konunun öğrenilmesinin önüne de geçilebilir. Önemli olan öğrenmeyi zevk haline getirmektir.

Zevk aldıkları bir konu sürekli aralar verilerek kesilecek olursa öğrenciler bu aralardan da sıkılacaklardır. Öğrenme zevkinin kesilmesini istemeyeceklerdir. Dikkatini zevk aldığı konuya veren öğrenciler sık sık ara vermelerde dikkatlerinin dağıldığını ve zevk almayan bir eyleme zorlandıklarını hissedeceklerdir.

2.7.6. EĞİTİM ORTAMININ ISISI VE DİKKATE ETKİSİ

Bir okul binasında ısıtma, yerel yada merkezi ısıtma sistemleri ve araçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Merkezi ısıtmanın en önemli özelliği ısı derecesinin ayarlanabilir olması ve okulun kullanım alanlarının tümünde yeterli ısı dağılımının sağlanabilir olmasıdır. Merkezi ısıtma; daha az iş gören, daha az zamanda ve daha az tehlike ile sağlıklı bir ısınma sağlamanın en etkili yolu olarak benimsenmektedir. Isıtma sisteminin seçiminde okulların büyüklüğü ve hizmet kapasitesi de önemli bir rol oynamaktadır. Okulda yeterli ısıtma sağlanmadığında verim düşmekte, öğrencilerde ve çalışanlarda sağlık sorunu ortaya çıkmaktadır. Isıtma sorunuyla karşılaşıldığında okulların eğitime ara verilmektedir (Kayhan, Eroğlu; 1997, s.17).

Isının aşırı yükselmesi, fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve bunların neden olduğu yansımış sorunlara yol açmaktadır. Düşük ısı, çabaları ısınmaya yöneltmekte, zihnin odaklaşmasını güçleştirmektedir (Başar; 2001, s.28).

Eğitim ortamlarının başarılı bir eğitim ortamı olması için sınıfın aşırı sıcak yada aşırı soğuk olmaması gerekmektedir. İdeal sınıf ısısının 20 derece olduğu kabul edilmektedir. Sınıf ısısını ayarlamak öğretmenin üzerine düşmektedir. Sınıf aşırı sıcak olduğunda pencereleri açmalı, sınıf havasız kaldığında sınıfı havalandırmak için gerekli önlemleri almalıdır. Ayrıca sınıf ısı yeterli sıcaklıkta olmadığında ya derslik değiştirilmeli yada görevli personelden destek alınma yoluna gidilmelidir. Sayılan bu fiziksel değişkenlerin yanında ayrıca, sınıfın cezp edici olması da sağlanmalıdır. Ortamın cazibesi öğrenmede etkilidir. Sınıf eşyaları, duvarlarda, eşyalarda kullanılan panolar, tablolar, eşyaların yerleştirme biçimi ve temizliği öğrencilere cazip gelmeli, görünümü şık ve güzel olmalıdır (Küçükahmet, 2003).

2.7.7. DİKKAT ZAMANLARI VE VERİM

Öğrenme sürecinde bireylerin zaman değişkeni ile bağlantılı olarak günün belirli saatlerinde daha dikkatli olunduğu söylenmektedir. Bu kanaatler kişisel deneyimlerden öte geçmemektedir. Pressey ve Rabinson bir başka araştırmada; sabahları hafif bir ısınma evresinin olduğunu, bundan sonra verimin kararlı hale geldiğini belirtir. Bu kararlılığın motivasyona bağlı olduğunu ve motivasyonun az olduğu ortamlarda ise günün sonuna doğru huzursuzluk ve ilgisizlik yaşandığını belirtmiştir.

Dikkat zamanı belirli, bir konu yoktur. Kişilerin ilgi, ihtiyaç ve derecelerine göre zaman değişkeni etkilidir. Aç bir insanın yiyeceğe olan dikkat eğilimi tokken olmaya bilir veya tam tersi tok olanında yiyeceğe dikkat etmesi mümkündür.

Sabah saatlerinde daha dikkatli akşamları dikkatsiz olmak sadece zamana değil zaman içinde karşılaşılan diğer olgularla ilgilidir. Yani zamanı belirlenmiş bir dikkat yoktur. Dikkati etkileyen algısal etkenler dikkatin değişik zamanlarda daha uzun veya daha kısa olmasına neden olmaktadır.

2.8. DİKKAT TOPLAMANIN GELİŞİMİ

Geschwind' in (1982) vurguladığı gibi, bireyin normal olarak zihinsel işlevde bulunabilmesi için belli bir andaki uyarıcılardan sınırlı sayıda seçim yapması gerekmektedir. Bu seçim işinin, düşünce ve davranış birlikteliği sağlayabilmesi için de belli bir zaman sürmesi zorunludur. İnsanların bir çok etkinliklerini yöneten dikkat, temel olmasına karşın basit bir zihinsel işlev değildir (Niemann, 1989). Bebekliğin erken dönemlerinden, tüm yaşam boyunca dış dünyanın algılanmasında dikkat büyük bir öneme sahiptir. Dikkat benlik bütünlüğu, sosyal etkileşim ve zihinsel etkinlikler için de gereklidir. Yeni doğan bir bebek belli bir uyarıcıya seçici olarak dikkatini veremez. Beynin olgunlaşması belli bir düzeye ulaştığında, dikkat gelişmeye başlar. Dikkat,

öğrenme ile ilgili birçok görevde yer alır ve erken yıllardan itibaren bilişsel temsillerin gelişimine şekil verir (Derryberry ve Reed, 1996). Etkili bir dikkat düzeyine sahip öğrenci ile dikkatsiz ya da dikkat düzeyi sınırlı olan öğrencilerin öğrenme düzeyleri farklıdır. Dersin sonuna kadar dikkatin sürdürülebilmesi, öğrenme sürecini etkileyen en önemli özelliktir. Öğrencinin ilgi düzeyi, öğrenme durumuyla ilgili geçmiş yaşantıları ve güdülenme düzeyi de dikkat süreci ile doğrudan ilişkilidir (Anderson ve Armbruster, 1988). Öğrenme farklılıkları bir dereceye kadar öğrencinin öğrenme güdüsü (motivasyonu) ve öğretim hizmetlerinin niteliği ile açıklanabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinin başında öğrenmeye karşı güdülenmeleri büyük önem taşımaktadır (Erden,1993). Fidan'a (1986) göre güdülenmiş öğrenci ile güdülenmemiş öğrenci arasında farklar bulunmaktadır. Güdülenmiş davranışların en önemli özelliği, ilgi duyma ve dikkat etmede sürekliliktir.

Yeni doğan bebeklerde dikkatin, kesintisiz sese ya da yanıp sönen ışığa, hareket eden nesnelere ve kenar çizgilerine yöneldiğini, dört aylık bebeklerin çok renkli ve hareket eden nesnelere kısa sürelerle izledikleri, insan yüzü fotoğrafına uzun bir süre bakabildikleri bilinmektedir. Araştırmalar, bebeklerin dikkatlerini en çok insan yüzüne isteyerek yönlendirdiğini göstermektedir.

Yaşamın birinci yılına ulaşmadan önce bebekler, bazı uyaranlara yoğun bir şekilde yönelim davranışı gösterirler. Beşiğin dışında asılı olan bir oyuncuğa ulaşmaya çalışırlar. Bebeklerin en fazla, beklentilerinden biraz farklılık gösteren uyaranlara dikkat ettikleri yapılan araştırmalarla belirlenmiştir.

2 yaşındaki bir çocuğun dikkati, çevredeki merak ve heyecan uyandıran uyarıcılar tarafından kontrol edildiğini, 5-7 yaşları arasında ise dikkatin sistematik stratejilerinin oluşturulduğu belirlenmiştir. Küçük çocukların dikkati, daha çok çevrelerini keşfetmeye yöneliktir. Buna karşın, ilerleyen yaşla birlikte dikkat davranışları daha aktif, mantıklı, sistemli, planlı, devamlı ve amaca odaklanmış şekilde sergilenmektedir.

6-7 yaşları dikkatin gelişimindeki anlamlı dönüm noktasıdır. Bununla birlikte dikkat kapasitesindeki artış, 8-9 yaşlarında gerçekleşmektedir. Bununla birlikte, dikkat davranışlarındaki gelişmeler 6-12 yaş döneminde olmaktadır. Bu dönemde çocuklarda seçici dikkatte artan yaşla birlikte gelişmeler görüldüğünü, bu yaşlarda zihinsel gelişimin işlem öncesi dönemden somut işlemler sonra soyut işlemler dönemine ilerlediğini, dikkat sürecinde değişim ve devamlılık görülmektedir

(http://orgm.meb.gov.tr/yayinlar/DEHB_ogretmen_el_kitabi/DEHBogretmenelkitabi_3bolum.doc) .

2.1.20. DUYUSAL UYUM VE DİKKAT KAYMASI

Dikkatin uzun bir süre seçicilik görevini yerine getirmesi ve istenilen uyarıcılar üzerinde yoğunlaşması sürekli uyarılmasına bağlıdır. Bu uyarılmaların özelliği ve şiddetinde bir değişiklik olması gerekir. Aksi takdirde alıcı organ gelen uyarıcıya alışır ve tepkide bulunmama başlar. Bir süre bakılan bir nesne veya duyulan bir seste değişiklik olmaması o uyarıcılara duyu organlarının alışmasına tepkide bulunmamasına ve duysal eşikte bir yükselme olmasına yol açar. Duyu organlarının uyarıcılara alışması olayına *duysal uyum* denir. Uyarıcılarda meydana gelen bir değişiklik yeniden dikkatin bu uyarıcılar üzerinde yoğunlaşmasına yol açar(Cüceloğlu, 1994).

Duyu organları çevrede bir uyarıcı bombardımanı altındadırlar. Bu uyarıcıların büyük bir çoğunluğu bireyin amacına ulaşmasını sağlayan uyarıcılar değildir. Ders çalışan bir birey dışarıdan gelen gürültü, yanı sönen ışıklar, kaset çalardan gelen müzik sesi vb.nin etkisi altındadır. Bunlara *çeldirici uyarıcılar* denilebilir. Çeldirici uyarıcılarda meydana gelen değişiklikler dikkatin çalışma durumundan bu uyarıcılara *kaymasına* yol açar. Ders çalışırken dinlenen müzik çok fazla inişli çıkışlı olmayan dinlendirici bir müzik(klasik müzik) olduğundan bu müziğe duysal uyum meydana gelir ve *dikkat kaymasına* sebep olmaz. Ancak müzikte meydana gelen değişiklikler dikkatin müzik üzerine kaymasına yol açar. Ders çalışma ortamında fazla değişken uyarıcıların bulunmaması dikkat kaymasını önlemek içindir. Çalışma ortamının ses vb. çeldirici özelliklerden arındırılmış olarak seçilmesi bireyin çalışma etkinliğini artırır. Okullar ve eğitimle ilgili kuruluşların çeldirici özelliklerin fazla bulunduğu ana caddelere ve eğlence merkezlerine yakın olmaması veya izolasyonun iyi yapılmış olması gerekir. Aksi takdirde çeldirici uyarıcılar daha baskın hâle gelir (Öztürk, 2003, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/öztürk.htm>) .

2.1.21. DİKKAT SÜRELERİ VE DİKKATİ ETKİLEYEN ÖZELLİKLER

Dikkat süreleri ve dikkati etkileyen etmenler zaman ve şartlara bağlı olarak değişiklik gösterebilir.Yapılan araştırmalara göre;

- Bir yaşındaki bir çocuğun lastik bir halka ile 1 dakika yoğun bir şekilde oynayabildiği;
- 6 yaşındaki çocuklarının işaretleme ödevlerinde 10 dakika süreyle çalışabildikleri,
- 5-7 yaşlarında dikkatin devamlılığının 15 dakika olduğu,
- 7-10 yaşları arasında 20 dakika olduğu,
- 10-14 yaşları arasında ise 25-30 dakika dikkatin yoğunlaştığı bir çalışmanın yapabildikleri,
- Çocukların değişik durumlarda ve farklı koşullarda değişik uzunluktaki sürelerde çalışabilecekleri belirlenmiştir.

Bununla birlikte ilköğretim dördüncü sınıftaki bir çocuk, ilk ders saatinde matematik ödevi üzerinde 30 dakika çalışabilir ve bir dinlenme arasından sonra başka bir ödev (bir metni temize çekme gibi) üzerinde 15 dakika gibi bir süre çalışabilmektedir.

Sonuç olarak, çocukların dikkat toplama sürelerinin yaşla bağlantılı olarak arttığı belirlenmiştir. (http://orgm.meb.gov.tr/yayinlar/DEHB_ogretmen_el_kitabi/DEHBogretmenelkitabi_3bolum.doc)

Dikkati etkileyen özellikler iki ana grupta toplanabilir:

1. Algılanan uyarıcı ile ilgili özellikler,
2. Algılanan birey ile ilgili özellikler.

Dikkati Yönlendiren Dışsal Uyarıcı İle İlgili Özellikler

Dış dünyadaki uyarıcılar belirli özelliklerine göre dikkat çeker ve algılanırlar. Dikkatin bir uyarıcı üzerinde yoğunlaşmasını ve seçilmesini etkileyen temel özellikler şunlardır:

- **Büyükölük:**Çevredeki benzer uyarıcılara göre daha büyük olanlar diğerlerine göre daha çok dikkat çekerler.
- **şiddet:**Yoğunluğu yüksek olan uyarıcılar daha çabuk algılanırlar. Yüksek ses, kuvvetli koku vb. benzer uyarıcılara göre dikkati yönlendirmede daha etkili rol oynarlar.
- **Renk:**Renk dikkati çekmede önemli bir etkidir. Sadece siyah ve beyazın kullanılmasına göre daha çok rengin kullanılması dikkatin yoğunlaşmasını

sağlar. Canlı renkler dikkati çekmede daha baskındır. Son yıllarda hangi rengin insan üzerinde nasıl etki yaptığına dair çok sayıda çalışma vardır. Sınıf ortamında uygun renk kullanımı amaca ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Renk sadece uygun fiziksel ortamı oluşturmakla kalmayacak, kişinin zihnini de hazırlayacaktır. Sınıfta iyi bir renk uyumunun sağlanması, göz estetiği ve zihinsel etkinlik açısından uyarıcı etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle öğretmen, mekanların ve araçların özelliklerine göre uygun renkler seçmeye çaba göstermeli ve bu konuda mutlaka öğrencilerin görüşlerini almalıdır(Aydın, 2000, s.36). Renk seçiminde genellikle küçük sınıflarda pembe ve tonlarının, büyük sınıflarda ise mavi ve tonlarının eşya ve duvarlarda kullanılması önerilmektedir (Ünal; Ada, 2001, s.100). Çevremize baktığımızda bir çok kuruluşun logolarında ve reklamlarında fonksiyonlarına uygun renkler kullandığını görürüz. İçecek firması ile bankanın ve konfeksiyon markalarının renk tercihlerinin arkasında renklerin dili bulunmaktadır. Örneğin kırmızı, iştah açar. O yüzden dünyadaki gıda firmalarının çoğu logosunda kırmızıyı kullanır. Ayrıca kırmızı tansiyonu yükseltir, kan akışını hızlandırır. Yeşil yapıcılığı körükler, rahatlatıcı bir özelliğe sahiptir. Mavi sakinliğin simgesidir. Duvarları mavi olan okullarda çocukların daha az yaramazlık yaptığı saptanmıştır. Kahverengi insanın hareketlerini hızlandırır(Karip ve diğerleri; 2003, s.46).

- **Parlaklık:**Parlak ışık, parlak renk vb. daha az parlak olanlara göre dikkatin seçiciliğini etkileyen önemli bir etkidir.
- **Zıtlık:**Ortamdaki uyarıcılardan farklı ve onlara zıt olan özellikler diğerlerine göre farklılığı vurgular. Alışılmış ve benzer özellikler duyu uyum yarattığından bunlara zıt yönde olan uyarıcılar dikkatin kaymasına ve bu uyarıcıların seçilmesine yol açar.
- **Değişkenlik:**Konuşan bir kişinin aniden durması, sesini yükseltmesi vb. gibi mevcut uyarıcıların değişmesi ve mevcut hâllerinden farklılaşması dikkatin bu değişiklik üzerinde toplanmasını sağlar.
- **Tekrar:**Aynı uyarıcının tekrarı o uyarıcının fark edilme ihtimalini artırır ve daha çok dikkati çeker.

- **Hareket:**Hareket hâlinde olan uyarıcılar daha fazla değişkenlik gösterirler ve bu da dikkati etkiler. Çocukların reklâmlara daha fazla dikkatlerini yoğunlaştırmalarının ve dikkatlerini daha uzun süre sürdürebilmelerinin temel sebebi sürekli değişkenlik gösteren hareketten kaynaklanmaktadır. Yürüyerek ders anlatan bir öğretmenin öğrencilerin dikkatini çekme ihtimali oturan öğretmene göre daha fazladır.
- **Yenilik:**Bir uyarıcının geçmiş yaşantısında tanıdığı olduğu uyarıcıların dışındaki bir uyarıcıyla karşılaşması dikkatini çeker.

Dikkati Yönlendiren Birey İle İlgili Özellikler

Öğrenme durumunda olan bireyle ilgili dikkati yönlendiren özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Bireyin beklentileri:**Birey tarafından önemli olarak algılanan uyarıcılar üzerinde dikkat daha fazla yoğunlaştırılır. Bir çalışma durumunda birey neleri öğrenmesi gerektiğine önceden karar verir ve nelerin önemli olduğu ve öğrenilmesi gerektiği doğrultusunda beklentiler geliştirir. Bireyin beklenti geliştirmesine yardımcı olan temel unsurlar ise her bir ünitenin başında açıklanan hedefler ve ünite sonlarında sorulan ve cevap verilmesi istenen sorulardır. Çalışmaya başlamadan önce edeften haberdar olan veya sorulara cevap vermek için neleri öğrenmesi gerektiği eklentisine sahip olan bireylerin önemli noktalara dikkati yönlendirmesi ve gerekli davranışları kazanması, doğrudan okuma yoluyla çalışan bireylere göre daha etkili olur. Öğretme faaliyeti içerisinde bulunan öğretmenin de dersin başında öğrencileri hedeften haberdar etmesinin temel sebebi de öğrencilerin ders süresince neleri öğreneceği yönünde bir beklenti oluşturması ve dikkati yönelteceği önemli noktaları daha etkili bir şekilde bulabilmesi için öğrencilere yardım etmektir.
- **Bireyin geçmiş yaşantısı:** Birey dışsal uyarıcıları seçerken dikkat ettiği önemli noktalardan biri sahip olduğu zihinsel örüntülerdir. Bir çok uyarıcı arasından önceden bildiği özelliklere sahip uyarıcılar bireyin dikkatini çeker. Bir kalabalık arasından daha önce tanınan bireyler dikkati çeker. Birey duyuşsal kayıttan kısa

sürelî belleğe bilgiyi aktarırken önceki bilgisi önemli rol oynar ve bu bilgiler üzerinde dikkatin yoğunlaşmasını sağlar(Hunt, 1993, aktaran Öztürk).

- **Bireyin ilgisi:**Bireyin ilgi duyduğu konular daha fazla dikkat çeker. Mimar yapılara dikkat ederken, sporcular spor yapılacak alanları önemli görür. Kitap okuyan bir birey dikkatini ilgili olduğu konularda daha fazla yoğunlaştırır. Gazete okuyan bir bireyin ilgisi hangi tür yazılar üzerinde dikkatini yoğunlaştıracağı yönünde etkili olur.
- **Bireyin ihtiyaçları:**Aç olan birey yemek kokularını hemen fark eder. Birey ihtiyaçlarını karşılama yönünden genel bir uyarılmışlık hâline sahiptir ve ihtiyaçlarını karşılama yönünde bireyi yönlendirir. Reklâmlar çoğunlukla bireyin ihtiyaçlarını vurgulayarak kendi ürünlerine dikkat çekmeye çalışmakta ve bu noktada başarılı olmaktadır. Bu durum aynı zamanda dikkatin daha uzun bir süre devam ettirilebilmesi için de önemlidir. Bir öğrenme öğretme sürecinde bireyin dikkatini hangi noktalar üzerinde yoğunlaştıracağı ve dikkatini daha uzun süre devam ettirebilmesini sağlamak için öğretmenin yapması gereken ilk iş öğrencinin o derste öğrenilecek bilgilere ihtiyacı olduğunu ve bu bilgiler istenilen nitelikte kazanıldığı zaman bireyin neler kazanabileceğini ona duyurabilmesidir.

2.1.22. DİKKATİ SAĞLAMA YOLLARI

Ne kadar uyanık ve tepkisel olursak olalım, belli bir zamanda dikkat edebileceğimiz uyarıcı sayısı kısıtlıdır. Bu zorluk, aynı anda iki farklı kaynaktan gelen bilginin işlenmesi sürecinde zorluk oluşturur. Bu olay, seçici dikkat olayında birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Bu durumda istenen ya da istenmeyen seçimi zorlaştırır. Eğer iki mesaj birbirine içerik olarak benzerse ve eğer denek eleyerek bir kanalı dinliyorsa ve dinlemediği kanalda ismi anılırsa dikkati kanal değiştirecektir. Burada deneğin ismi, seçilen mesajdan daha önemlidir.

Oswald, Taylor ve Treisman (1960), iyi kontrol edilmiş bir deneyde uyku sırasında uyuyan kişinin adı geçtiğinde kişinin kendi adına seçici olarak dikkat ettiğini bulmuşlardır. Anne ise uyurken, çocuğunun ağlamasına tepki verecektir. Mesajın önemini ölçülmesi, öğrenmede ve motivasyonda önemlidir (Karaduman, 2004) .

Dikkat, öğrenmenin birçok çeşidinde vardır ve erken yaşlardaki bilişsel temsillerin erişimine şekil verir (Derryberry ve Reed,1996). Herhangi bir öğrenmenin oluşabilmesi için bireyin uyarılmışlık düzeyine gelmesi gereklidir. Kişi tamamen uyanık değilse ya da bütün enerjisini yaptığı iş üzerinde yoğunlaştırmamışsa, iyi bir öğrenme beklenemez. Bu durumun tersine çok aşırı uyarılmışlık düzeyi de öğrenmeyi engeller. Böyle bir durumda kişi o kadar çok uyarılmıştır ki enerjisini öğrenme üzerine yoğunlaştırmakta zorlanırçünkü, bu durumda heyecan ve kaygı söz konusudur. Genel uyarılmışlık hali gibi kaygı da öğrenmede önemli diğer öğedir. Uyarılmışlık hali, bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak anlaşılabilir. Genel olarak kişi uyarıcılara karşı kapalı ise uyarılmışlık düzeyinin düşük (örn, uyku), çok fazla uyarıcı almış ise yüksek (örn, panik), uyarılmışlık durumunda demektir. Uyarılmışlığın azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için uyarılmışlık düzeyinin orta düzeyde olması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda, akademik yeteneğin kaygı ve öğrenme arasındaki ilişkide önemli rolü olduğunu saptanmıştır. Akademik yeteneği yüksek olan öğrenciler, yüksek düzeyde kaygı duysalar bile, bu durum onların öğrenmelerini pek fazla etkilemez. Akademik yeteneği düşük olan öğrencilerde yeteneğin az olması, kaygının yükselmesi için başlı başına bir nedendir. Bu bireyler öğrenirken çok fazla zorlanır, buna bağlı olarak kaygı düzeyleri de yüksektir. Akademik yeteneği orta düzeyde olan öğrencilerde ise kaygı düzeyi yüksek, öğrenme başarısı düşüktür. Yüksek kaygı düzeyi, öğrencilerin belirli bir konuyu öğrenirken o konuya yoğunlaşmalarına engel olur (Karaduman, 2004).

Dikkatin sağlanması genel olarak iki temel çerçevede düşünülebilir:

1. Kendi kendine çalışma durumunda bireyin dikkati etkili bir şekilde sağlaması için yapması gereken davranışlar,
2. Bir öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkatini istenen uyarıcılar üzerinde toplayabilmek için öğretmenin yapması gereken davranışlar.

Bireyin kendi kendine çalışma durumu çoğunlukla okuduğunu anlama olarak gerçekleşir. Bu çerçevede okuduğunu anlamada kullanılan dikkat stratejileri esas olarak alınmıştır.

Okuduğunu Anlamada Bireyin Kullanması Gereken Dikkat Stratejileri

• **Beklenti oluşturma:**Çalışmaya başlamadan önce bireyin neleri öğrenmesi gerektiği ile ilgili beklentilere sahip olması ve okuduğu metinde hangi özellikleri kazanması gerektiğinin farkında olması bireyin etkili bir çalışma gerçekleştirebilmesi için yararlı bir yol olarak kabul edilebilir. Okuduğunu anlamada beklenti oluşturmak kullanılan öğeler: 1. Ünitenin öğrenme hedeflerini inceleme, 2.Ünite sonunda hangi sorulara cevap vermesi gerektiğini inceleme. Öğrenci çalışırken önemli noktalar arasındaki bağlantıları kaçırabilir. Bunu önleyebilmek için çalışmanın başında metnin genel yapısını gösteren bir zihinsel şemanın kazanılması bireye yardımcı olabilir. Zihinsel şemanın kazanılmasındaki en etkili yol ünite sonlarında bulunan özet kısımları, ünite sunulan bilgi bütünleri arasındaki bağlantıları gösteren grafik ve şemaları incelemektir. Özet ve şemaları inceleyen birey ünite sunulan bilgilerin genel yapısını dikkate alarak karşılaştığı bilgi bütünlerinden hangisinin önemli olduğuna karar verir ve ilgili şemanın içine yerleştireceği bilgileri bu yolla seçerek işleme ünitesine gönderir ve bilgi bütünlerini birbirleri ile bağlantılı olarak işler

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenin Kullanması Gereken Dikkat Stratejileri

Öztürk'ün çalışmasına göre öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin uygulaması gereken dikkat çekme yöntemlerini ders başında ve ders sürecince kullanılan olarak iki grupta inceleyebiliriz:

1. Dersin başında yapılacak olan faaliyetler,
2. Ders süresince yapılan faaliyetler.

DERSİN BAŞINDA YAPILAN DİKKAT ÇEKME FAALİYETLERİ

Genel uyarılmışlık hâli oluşturma: Dersin başında yapılması gereken bir davranıştır. Öğretmen henüz derse başlamadan önce öğrencileri selamlama, derse öğrencilerin ilgisini çekecek bir olayı anlatarak başlama, öğrencilere soru sorma, bir resim gösterme vb. davranışlardan bir veya bir kaçını yaparak öğrencilerin dikkatini diğer uyarıcılardan kendisi üzerine ve dolayısıyla derse çeker.Genel olarak uyarılan öğrenciler artık dersi veya öğretmenin yapmak istediği öğretim faaliyetlerini almaya hazır hâle gelmiştir.

Beklenti oluşturma: Öğretmenin derse başlamadan önce yapacağı bir diğerk etkinlik ise öğrencilere derste öğrenecekleri ile ilgili bir beklenti oluşturmazdır. Öğrencilerin dersin sonunda kazanması istenilen davranışların öğrencilere duyurulması yoluyla öğrencilerin nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bir beklenti oluşturulur.

İhtiyaçlarını öğrencilere duyurma: Öğrencilerin dikkatlerini ders üzerinde uzun süre tutabilmenin yollarından biri öğrencilere derste kazandırılacak olan bilgilerin onların hangi ihtiyaçlarını karşılayacağını ve bilgilerin kazanılmadığı takdirde bu eksikliği hissedeceklerini öğrencilere duyurarak onların dikkatinin daha uzun bir süre sürdürülmesi sağlanmalıdır. Öğrenci için öğreneceği bilgi anlamlı olmalı ve gelecekte karşılaşılabilecek problemleri çözmede, eksikliklerini karşılamada ve daha iyi bir duruma gelmede ona yardımcı olmalıdır. Bu özelliklere sahip bir bilgi bütünü öğrencilerin ilgisini daha çok çeker ve öğrenciler bu bilgileri öğrenmek için daha fazla enerji harcarlar. Öğretmen bu özelliklerin farkında olarak dersin başında öğrencilerin ihtiyaçlarını kendilerine duyurmalı ve derste kazanacakları bilgilerle bu ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini öğrencilere açıklamalıdır.

DERS SÜRESİNCE YAPILAN DİKKAT ÇEKME FAALİYETLERİ

Uyarıcıların fiziksel özelliklerini düzenleme:Üzerinde odaklaşılması istenilen uyarıcılar, aynı ortamda bulunan diğerk uyarıcılardan şiddet, büyüklük, renk veya parlaklık yönünden ayırt edilebilir özelliklere sahip olmalıdır. Bu özelliklerden biri veya bir kaç uyarıcıyı vurgulamak için kullanılabilir. Yalın bir tepegöz saydamının tasarımında izleyenlerin dikkatini çekmek açısından, renkli görsellerin kullanılmasının gerektiğini ve bununla birlikte yansıtılan görsellerde zemin ile şekil arasındaki zıtlığın varlığının önemli olduğunu söylemektedir.

Ancak, uyarıcılardaki bu özellikler gereğinden fazla yoğunlukta olmamalıdır. Ses ve parlaklık şiddetinin gereğinden yüksek olması duyu organlarını rahatsız eder ve kaçınmaya yol açar. Bu da dikkati çekmek yerine ters yönde bir etki yapar O bakımdan uyarıcıların fiziksel özellikleri duyu organlarını rahatsız etmeyecek ve ortamdaki diğerk uyarıcılardan ayırt edilebilecek bir yoğunluğa sahip olmalıdır.

Uyarıcıların yeni olmasına çabalama:Yenilik dikkati çeken bir özelliktir. Yeni bir uyarıcı bireyin zihinsel yapısındaki uyumun (dengenin) bozulmasına yol açar ve yeni bir uyuma ulaşmak için bir çabaya ihtiyaç duyulur. İlk karşılaşma durumunda bireyin dikkatini çeken yenilik eğer bireyin zihinsel yapısındaki şemalarla özümlemez veya yeni bir düzenleme ile zihinsel yapıya yerleştirilemezse bireyin zihinsel yapısındaki uyumsuzluk durumu bireyin anlam yükleyebileceği ortamdaki diğer uyarıcılara kayar. Örneğin, derste anlatılan bir teori birey için ilk olarak bir ilginçlik durumu yaratabilir ve bireyin dikkati bu yeni teori üzerinde yoğunlaşabilir. Ancak belirli bir dikkat durumu ve çabayla teoriyi anlayamazsa ve bu teorinin anlaşılmasında öğretmenin çabası da yeterli olmazsa birey bu durumu anlamaktan vazgeçer ve yanındaki arkadaşıyla konuşmaya tahtadaki bir yazıyı okumaya, kısaca ilgisiz uyarıcılara yönelebilir. Öyleyse yenilik öğrencilerin zihinsel yapısındaki örüntülerle uyum yaparak dengeye ulaşabileceği bir dozda olmalı ve öğrenciler için tümüyle yeni olan durumlar sunmaktan kaçınılmalıdır. Bu durum öğrencilerin dengeye ulaşmasını engeller.

Uyarıcıları basit ve sade kılma: Sunulan uyarıcılarda bir çok kavram aynı anda verilmemelidir. Karmaşık bir bütünün hangi öğelerine dikkat etmesi gerektiği öğrenciyi yoğun bir çabaya sevk eder. Yoğun bir çaba içerisinde dikkatin uzun bir süre sürdürülmesi mümkün değildir. Sunulan uyarıcılarda gereksiz ayrıntılar atılarak asıl fikir verilmeli ve bu fikrin anlamlandırılabilmesi için örneklerle öğrenciyi yardım sağlanmalıdır. Yalın tepegöz saydamlarında süslü kenarlar, gereksiz ayrıntılar ve üzerinde durulan fikrin açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olmayan öğelerin bulundurulmaması gereğini ileri sürerken, uyarıcıların sade olması gerektiğini vurgulamaktadır. Sunulan bir bilgi bütünün tüm özelliklerini aynı anda vermek yerine, bilgi bütünündeki ana noktalar önce verilerek bireylerin bir zihinsel şema çıkarmaları sağlanmalı ve diğer noktaların her biri bu şemadaki yerine bağlanarak açıklanmalıdır. Bu çerçevede öğrenme durumunda olan birey zihinsel şema yoluyla önemli noktaların neler olduğunu anlar ve her bir fikir ayrı ayrı sunulduğu için hangi noktalara dikkat edeceği konusunda bir problemle karşılaşmaz. Sunulan bilgilerin karmaşık olmaması daha düşük düzeyde zihinsel çaba gerektirdiğinden zihnin yorulması önlenir ve dikkatin daha uzun bir süre devam etmesi sağlanabilir.

Bireyin geçmiş yaşantılarıyla bağlantı kurma: Bir uyarıcının önemli olan ve öğrenilmesi gereken bölümlerini seçmede etkili bir unsur da bireyin geçmiş yaşantısında o uyarıcıyla ilgili neler bildiğidir. Bu çerçevede yapılması gereken en önemli işlem, örnekler kullanmadır. Bu yolla uyarıcının hangi noktalarına dikkat edilmesi gerektiği somutlaştırılır. Somut özellikler dikkati yönlendirmede soyut olan özelliklere göre daha baskındır. Bu yolla bilgi daha çabuk işlemeye tabi tutulduğundan kısa süreli bellek boşalır ve dikkat yoluyla duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe bilgi akışı daha hızlı olur. Bir başka deyişle kısa süreli belleğin yeni uyarıcıları almaya hazır durumda bulunması dikkat sürecinin daha hızlı ve etkili olarak işlevini yerine getirmesini sağlar.

Uyarıcıların sunulmasında değişken yapıları kullanma: Dersin özellikle düz anlatım yöntemiyle sunulmasında değişkenlik oldukça önemlidir. Öğretmenin bilgileri aynı ses tonuyla sunması bir süre sonra bireylerin o ses tonuna alışmasına ve duyuşsal uyumun oluşmasına yol açar ve dikkat, ortamdaki diğer uyarıcılara kayar. Bunu önleyebilmek için ses tonu inişli-çıkışlı olmalı ve önemli noktalara dikkat çekmesi anlamında vurgulayıcı olmalıdır. Hedeflere ulaştırıcı önemli noktalara gelindiğinde ses tonunun yükselmesi dikkat çekmek bakımından önemlidir.

Bazen çok kısa bir süre sessiz kalmakla değişken bir durum yaratılır. Sunu yapma esnasında sesli bir ortamda bulunan bireyler sesin aniden kesilmesiyle değişik bir duruma girerler ve değişiklik bireylerin dikkatini çeker.

Değişkenlik, yanlış yapmakla sağlanabilir. Sunu yapılan bir konuda öğrencilerin dikkatini ölçmek ve dikkatlerini konu üzerinde toplayabilmek için bazen anlatılan konuda zıt yönde olabilecek yanlışlıklar yapılır ve bir süre sessiz kalınarak öğrencilerin bu yanlışları fark etmesi sağlanabilir. Öğrencilerin fark etmemesi durumunda yanlışlık öğrencilere hatırlatılarak, dikkatli dinlemedikleri konusunda uyarılır ve bu yolla hem öğrencilerin dikkatinin başka uyarıcılara kaydığının farkına varılması sağlanır ve hem de öğrencilerin dikkati istenilen uyarıcılara çekilmiş olur.

Hareketli olma: Dersin işlenmesi esnasında öğretmenlerin oturma yerine sınıf içerisinde dolaşması, öğrencilerin dikkatini çeker. Sınıf içerisinde dolaşma aynı zamanda öğrencilere daha yakın olmayı sağladığından etkililiği artırır.

Bununla birlikte hareketlilik el hareketleri, jest ve mimiklerle de sağlanabilir. Bu hareketlilik öğretmenin bilgilerin aktarılmasında durgun değil canlı olmasını sağlar.

Fiziksel ortamın özelliklerini düzenleme: Dikkati çeldiren uyarıcıların önemli bir kısmı fiziksel ortamdan gelir. Işık ve ısı yetersizliği, gürültü, oturlan sandalyelerin rahat olup olmaması, ortamda bulunan resim ve yazılar öğrencilerin dikkatinin kaymasına yol açarlar. Bilginin sözlü olarak aktarımı sırasında (eğer o anda kullanılmayacaksa) tepegöz, slayt makinesi vb. dikkatin kaymasına sebep olabileceğinden kapatılması gerekir. Derse başlanıldığında başka bir derse ait olan tahtadaki yazıların silinmesi dikkatin bu yazılar üzerine kaymasını önler.

Sorular sorma: Öğrencilere sorular yöneltilme, düz anlatımın monotonluğundan kaynaklanan dikkat kaymasını önler ve öğrencilerin önemli fikirlerin neler olduğunun farkına vararak bunlar üzerinde yoğunlaşmalarını sağlar. Soru sorulduktan sonra öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve düşüncelerinin sağlanması için bir süre sessiz beklenmeli ve öğrenciler tesadüfi seçilerek cevap istenmelidir. (Slate, and Charlesworth, 1988). Bu yolla birkaç öğrenciye söz hakkı verilebilir.

Önemli bilgileri tekrar etme: Öğrencilerin önemli bilginin farkına varmasını sağlamak için öğretmen bu noktaları birkaç kez tekrar edebilir. Birden fazla vurgulanan özellikler bireyin dikkatini çeker ve aynı zamanda bu özellikleri işlemek için ek süre kazandırır. Önemli noktalar inişli-çıkışlı ses tonuyla birkaç kez tekrar edildiğinde daha etkili olur.

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili kılınmasının ilk basamağı dikkat sürecini etkili kullanabilmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için bireyin kendi kendine çalışma durumunda ve sınıf öğretiminde yukarıda açıklanan özelliklerin dikkate alınması ve uygulanması gerekir. Dikkat süreci esas alınarak çalışma yapılmadığı takdirde, çalışmanın verimliliğinden değil sadece zamanın harcanmasından söz edilebilir.

Öğrenciler çalışmaya çok zaman harcadıklarından ancak başarılı olamadıklarından, öğretmenler ise çok çaba harcadıklarından ancak öğrencilerin öğrenmelerini istenilen düzeyde gerçekleştiremediklerinden söz ederler. Elbette, bilinmesi gereken bir gerçek, çalışma için zaman ve çaba harcanmalıdır, ancak bilinçli

kullanılmayan bu çaba ve zaman bireyleri başarıya götürmez. Başarı bilinçli bir çaba sonunda elde edilebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde sunulan uyarıcıların farkına varılmasını, önemli öğelerin ayırt edilmesini ve işleme sürecine gönderilmesini en etkili şekilde sağlayan mekanizma dikkattir. Dikkatin sağlanmasında hem uyarıcı ile ilgili özellikler ve hem de bireyin kendisi ile ilgili özellikler önemlidir. Öğretim işiyle uğraşanlar, bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak uygun dikkat stratejilerini seçmeli ve uygulamalıdır.

Dikkat stratejisinin etkili bir şekilde kullanılmadığı durumda, dış dünyadan alınan uyarıcıların sadece bir kısmı (dikkatin sağlandığı uyarıcılar) işleme ünitesine alınabilecek, önemli bir kısmı işlenmeden atılacaktır. Ayrıca, sunulan uyarıcıların tümü hedeflere ulaştırıcı davranış değişiklikleri meydana getirmede aynı etkiyi sahip değildir. Sunulan bir çok uyarıcı içerisinde hedeflere ulaştırıcı önemli bilginin seçilmesi ve sınırlı işleme ünitesine bu bilgilerin gönderilmesi de önemlidir. Gereksiz ayrıntılarla işleme ünitesinin meşgul edilerek önemli bilginin seçilememesi hedeflere ulaşmada ve zamanı kullanmada problemler yaratır. Bu çerçevede düşünüldüğünde öğrenmenin gerçekleştirilmesinde dikkati sağlama can alıcı bir öneme sahiptir. Dikkatin sağlanabilmesi için gerekli özellikler öğretimde mutlaka uygulanmalıdır.

Öğrencilere yapılan başarısızlık nedenleri anketlerinde, öğrencilerin en fazla şikayetçi oldukları konulardan biri de ders çalışmaya yoğunlaşamamak yani bir türlü dikkati toplayamamaktır. “Konsantrasyon, bireyin bir konu üzerinde yoğunlaşarak, tüm düşüncelerini o konu üzerinde toplayabilmesi olayıdır. Bu zor olmakla birlikte, insan tabiatı bu işleme uygundur.” (Güngör,1993).

Bireyin istenilen anda konsantrasyonunu sağlayabilmesi için bazı pratik öneriler verilebilir. Bunlar ;

“1.Fiziksel çevrenin düzenlenmesi. Meselâ çalışma masası üzerinde konuyla ilgili olmayan hiçbir materyal bulundurulmamalı.

2.Uygun fiziksel koşulların sağlanması, uygun ışık (sağ elini kullananlar için ışık sağdan gelmelidir.), uygun sıcaklık sağlanabilmeli.

3.Çalışmalar, mutlaka çalışma için ayrılan masada yapılabilmeli, uzanarak ya da çok rahat pozisyonlarda çalışma yapılmamalı.

7.Çalışmaya başlarken, bedenen ve zihnen hazır olunabilmeli, okuma etkinliklerinde okunan konu gözden 30cm. uzakta bulundurulmalı, beden yazının üzerinde bükülmeden dik tutulmalı...” (Uyanık, 2005).

Ders başında öğrenciler sınıfa yeni girdiklerinden, yerlerine oturma, konuşmalarını bitirme, araç ve arkadaşlarıyla ilgilenme davranışlarını sürdürürler. Bu nedenle öğretmen, konuya yönelik etkinliklerle öğrencilerin dikkatini derse çekmelidir. Dikkat çekme süreci beş dakikadan az olmalıdır (Altun, 2001). Dersin niteliğine, öğrenci düzeyine ve dersin hedef davranışlarına bağlı olarak öğretmen dikkati çekmek için şu etkinlikleri kullanabilir:

Ders araç-gereçleri kullanma

İlginç şekil, grafik ve şemalar kullanma

Sözlü ve sözsüz mesajlar kullanma

Konuyla ilgili günlük yaşamdan ilginç örnekler verme

Anı, öykü ve fıkra anlatma

Duygusal mesajlar kullanma

Dersin önemli noktalarını vurgulama

Oyun, bulmaca ve mizah kullanma (Senemoğlu, 2005: Sönmez, 1999).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ile çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma tarama modelinde olup, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim başında ve öğretim esnasında kullandıkları dikkat toplama stratejilerini belirlemeye çalışılmıştır. Bu araştırma, var olan durumu betimlemeyi amaçladığından tarama modeli kullanılmış ve görüşlerine baş vurulan öğretmenlerden “Dikkat Toplama Stratejileri” anketini cevaplamaları istenmiştir. Ankete verilen yanıtlar yoluyla araştırmanın verileri toplanmaya çalışılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ilinde çalışan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak da İstanbul ili Ümraniye, Üsküdar ve Küçükçekmece ilçelerindeki random modeli ile belirlenen ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler seçilmiştir.

3.3. VERİLERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ ve ANALİZ

Bu araştırmada bağımsız görünümlü değişkenleri ilköğretim okulunun özellikleri ve öğretmen bireysel ve mesleki özellikleridir. Araştırmanın bağımlı görünümlü değişkeni ise ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenme-öğretmen sürecinde kullandıkları dikkat toplama stratejileri oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Dikkat Toplama Stratejileri Anketi” kullanılmış. Anketin oluşturulmasında daha önce yapılmış örneklerden yararlanılmıştır. Anket oluşturulduktan sonra Ümraniye ilçesindeki Şehit Öğretmen Yasemin Tekin İlköğretim okulunda çalışan 20 kişiye 10 gün arayla uygulanmış ve SPSS11.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre 0,8448 anlamlılık derecesine ulaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya esas verileri toplamak için geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. I.Bölümde cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, meslekteki hizmet süresi,

mezuniyet, okutulan kamede bağımsız değişkenleri yer almaktadır. II.Bölümde ise öğretmenlerin dikkat toplama stratejileri hakkında 45 ifade yer almaktadır. Ankete verilen yanıtlar 5’li(likert) dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Seçeneklere göre kullanılan kodlar ve puan aralıkları aşağıda yer almaktadır:

Dikkat Toplama Stratejilerini Kullanma Düzeyi	Ölçek Aralıkları
Her zaman	4,21-5,00
Sık sık	3,41-4,20
Bazen	2,61-3,40
Nadiren	1,81-2,60
Hiçbir zaman	1,00-1,80

Anket İstanbul ili Ümraniye, Üsküdar, Küçükçekmece ilçelerinden random modeli ile seçilen ilköğretim okullardan toplam 311 gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulamadan önce anketin amacı araştırmacı tarafından gönüllü öğretmenlere anlatılmıştır.

Toplanan anketler 5’li(likert) sınıflama ölçeğine göre sayısal verilere dönüştürülmüş ve SPSS11.0 paket programına yüklenerek çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans(f), ortalama, standart sapma, yüzde(%), t-testi, ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. ANOVA sonrası Post Hoc yöntem olarak da farklılıkları belirlemek için önce grupların homojenlik testi (Test of Homogeneity of Variances) yapılmış ve levene’s testi p değeri homojen olduğuna işaret etmiş ve grupların heterojen olmadığı düşünülmüştür. Sonra genellikle tercih edilen LSD testi, Scheffe testi kullanılmıştır. Anket için 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde verildikten sonra bu bulguların yorumları yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Tablo 1-Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

ÖĞRETMENİN GÖREV ALANI	ÖĞRETMENİN CİNSİYETİ			Toplam
		KADIN	ERKEK	
I.KADEME	N	78	97	175
	%	25,1	31,2	56,3
II.KADEME	N	66	70	136
	%	21,2	22,5	43,7
Toplam	N	144	167	311
	%	46,3	53,7	100,0

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan I.kademe öğretmenlerinden %25,1'si kadın, %31,2'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. II.Kademede görev yapan öğretmenlerden %21,2'si kadın, %22,5'i erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki tüm öğretmenlere bakıldığında %46,3'ünün kadın, %53,7'sinin erkek öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 2- Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları

ÖĞRETMENİN GÖREV ALANI	ÖĞRETMENİN MEDENİ DURUMU		Toplam	
	Evli	Bekar		
I.KADEME	N	52	125	177
	%	16,7	40,2	56,9
II.KADEME	N	66	68	134
	%	21,2	21,9	43,1
Toplam	N	118	193	311
	%	37,9	62,1	100,0

Tablo 2’de I.kademe öğretmenlerin %16,7’si evli, %40,2’si bekar olduklarını bildirmişlerdir. II.kademe öğretmenlerin %21,2’si evli, %22,9’u bekar olduklarını bildirmişlerdir. Toplama baktığımızda öğretmenlerin %37,9’u evli, %62,1’i bekar olduğu görülmektedir.

Tablo 3- Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımları

ÖĞRETMENİN GÖREV ALANI	ÖĞRETMENİN BRANŞ DURUMU									Toplam
		Matematik	Türkçe	Fen. ve teknoloji	Yabancı Dil	Sosyal Bilgiler	Sınıf	Beceri Dersleri	Diğer	
I.KADEME	N						171		6	177
	%						55,0		1,9	56,9
II.KADEME	N	27	28	15	16	13		20	15	134
	%	8,7	9,0	4,8	5,1	4,2		6,4	4,8	43,1
Toplam	N	27	28	15	16	13	171	20	21	311
	%	8,7	9,0	4,8	5,1	4,2	55,0	6,4	6,8	100,0

Tablo 3’de ankete katılan öğretmenlerden %8,7’si Matematik, %9,0’u Türkçe, %4,8’i fen ve teknoloji , %5,1’i yabancı dil, %4,2’si sosyal bilgiler, %55,0’i sınıf öğretmeni, %6,4’si beceri dersleri ve %4,8’si diğer branşlarda olduklarını bildirmişlerdir. Toplama baktığımızda ankete katılan öğretmenlerin %55,0 oranıyla en çok sınıf öğretmenleri oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4-Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

ÖĞRETMENİN GÖREV ALANI	ÖĞRETMENİN YAŞI						Toplam
		30 ve daha az	31-35 yaş ve araları	36-40 yaş ve araları	41-45 yaş ve araları	46 yaş ve üstü	
I.KADEME	N	76	60	11	11	17	175
	%	24,4	19,3	3,5	3,5	5,5	56,3
II.KADEME	N	78	29	12	10	7	136
	%	25,1	9,3	3,9	3,2	2,3	43,7
Toplam	N	154	89	23	21	24	311
	%	49,5	28,6	7,4	6,8	7,7	100,0

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan I.kademe öğretmenlerinin %24,4’ü 30 ve da az yaşta, %19,3’ü 31-35 yaş ve araları yaşta, % 3,5’i 36-40 yaş ve araları yaşta,

%3,5'i 41-45 yaş ve araları yaşta, %5,5 ise 46 yaş ve daha üstü yaşta. II.kademe öğretmenlerinin %25,1'i 30 ve daha az yaşta, %9,3'ü 31-35 yaş ve araları yaşta, %3,9'u 36-40 yaş ve araları yaşta, %3,2'si 41-45 yaş ve araları yaşta, %2,3'ü 46 ve üstü yaşta.

Tablo 5-Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

ÖĞRETMENİN GÖREV ALANI	ÖĞRETMENİN MESLEKTEKİ HİZMET SÜRESİ						Toplam
	5 yıl ve daha az	6-10 yıl ve arası	11-15 yıl ve arası	16-20 yıl ve arası	21 yıl ve daha üstü		
I.KADEME	N	49	85	19	4	18	175
	%	15,8	27,3	6,1	1,3	5,8	56,3
II.KADEME	N	65	44	17	4	6	136
	%	20,9	14,1	5,5	1,3	1,9	43,7
Toplam	N	114	129	36	8	24	311
	%	36,7	41,5	11,6	2,6	7,7	100,0

Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan I.kademe öğretmenlerinin %15,8'i meslekte 5 yıl ve daha az süredir çalışanlar, %27,3'ü 6-10 yıl ve arası çalışanlar, %6,1'i 11-15 yıl ve arası çalışanlar, %1,3'ü 16-20 yıl ve arası çalışanlar, %5,8'i ise 21 yıl ve üstü çalışanlardan oluşmaktadır. II.Kademe öğretmenlerden %20,9'u 5 yıl ve daha az süredir çalışanlar, %14,1'i 6-10 yıl ve arası çalışanlar, %5,5'i 11-15 yıl ve arası çalışanlar, %1,3'ü 16-20 yıl ve arası çalışanlar, %1,9'u ise 21 yıl ve daha üstü çalışanlardan oluşmaktadır.

Tablo 6- Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Dağılımları

ÖĞRETMENİN GÖREV ALANI	ÖĞRETMENİN MEZUNİYET DURUMU							Toplam
	Öğretmen Okulu	İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	Fakülte	Lisans Üstü	Diğer		
I.KADEME	N	1	14	6	142	12		175
	%	0,3	4,5	1,9	45,7	3,9		56,3
II.KADEME	N	1	3	1	114	12	5	136
	%	0,3	1,0	0,3	36,7	3,9	1,6	43,7
Toplam	N	2	17	7	256	24	5	311
	%	0,6	5,5	2,3	82,3	7,7	1,6	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan I.kademe öğretmenlerinin %0,3’ü Öğretmen okulu mezunu, %4,5’i İki Yıllık Eğitim Enstitüsü, %1,9’u Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü, %45,7’si Fakülte, %3,9’u lisans üstü mezunu oldukları görülmektedir. II.Kademe öğretmenlerin %0,3’ü Öğretmen Okulu, %1,0’i İki Yıllık Eğitim Enstitüsü, %0,3’ü Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü, %36,7’si Fakülte, %3,9’u Lisans üstü mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden “Diğer” seçeneğini işaretleyenlerin hepsi II.kademe çalışmakta olduğu görülmektedir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde analiz sonucu anlamlı bulunan ifadelere yer verilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bulunmayan sonuçlara ise yer verilmemiştir.

Tablo 7- Öğretmenlerin Dikkat Toplama Stratejilerine İlişkin Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımları

SORU	HİÇBİR ZAMAN		NADİREN		BAZEN		SIK SIK		HER ZAMAN		ORT.	S.S
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
s10	108	34,73	116	37,30	67	21,54	8	2,57	6	1,93	1,94	0,96
s44	24	7,72	34	10,93	24	7,72	60	19,29	165	53,05	1,97	1,34
s18	131	42,12	75	24,12	61	19,61	26	8,36	15	4,82	2,07	1,19
s27	19	6,11	36	11,58	52	16,72	91	29,26	110	35,37	2,21	1,24
s1	76	24,44	85	27,33	99	31,83	39	12,54	7	2,25	2,36	1,10
s42	50	16,08	91	29,26	97	31,19	59	18,97	13	4,18	2,65	1,10
s33	66	21,22	75	24,12	68	21,86	71	22,83	30	9,65	2,75	1,29
s21	14	4,50	72	23,15	134	43,09	67	21,54	21	6,75	3,00	0,99
s4	12	3,86	70	22,51	140	45,02	74	23,79	14	4,50	3,02	0,91
s15	23	7,40	60	19,29	122	39,23	69	22,19	33	10,61	3,05	1,12
s29	17	5,47	63	20,26	127	40,84	82	26,37	20	6,43	3,06	1,00
s23	26	8,36	57	18,33	122	39,23	73	23,47	31	9,97	3,06	1,10
s26	23	7,40	69	22,19	104	33,44	79	25,40	33	10,61	3,07	1,13
s5	8	2,57	59	18,97	149	47,91	71	22,83	20	6,43	3,08	0,94
s28	22	7,07	50	16,08	112	36,01	83	26,69	38	12,22	3,15	1,16
s12	11	3,54	45	14,47	119	38,26	103	33,12	27	8,68	3,23	1,04
s32	7	2,25	46	14,79	135	43,41	84	27,01	37	11,90	3,30	0,98
s13	2	0,64	43	13,83	122	39,23	100	32,15	38	12,22	3,36	1,01
s11	6	1,93	28	9,00	108	34,73	133	42,77	33	10,61	3,48	0,94
s31	5	1,61	28	9,00	81	26,05	127	40,84	55	17,68	3,50	1,21
s16	7	2,25	42	13,50	93	29,90	107	34,41	59	18,97	3,51	1,07

s9	3	0,96	34	10,93	118	37,94	113	36,33	39	12,54	3,51	1,37
s36	8	2,57	31	9,97	103	33,12	128	41,16	41	13,18	3,52	0,93
s6	5	1,61	26	8,36	88	28,30	147	47,27	41	13,18	3,58	0,96
s37	3	0,96	23	7,40	112	36,01	119	38,26	51	16,40	3,59	0,95
s45	7	2,25	28	9,00	87	27,97	126	40,51	62	19,94	3,66	0,99
s22	1	0,32	28	9,00	75	24,12	152	48,87	53	17,04	3,71	0,91
s35	10	3,22	20	6,43	82	26,37	126	40,51	71	22,83	3,71	1,03
s3	5	1,61	13	4,18	88	28,30	140	45,02	61	19,61	3,73	0,96
s19	10	3,22	28	9,00	73	23,47	119	38,26	80	25,72	3,73	1,06
s8	1	0,32	26	8,36	74	23,79	158	50,80	52	16,72	3,75	0,84
s34	11	3,54	25	8,04	63	20,26	115	36,98	93	29,90	3,78	1,14
s25	2	0,64	14	4,50	86	27,65	149	47,91	59	18,97	3,79	0,85
s7	3	0,96	24	7,72	55	17,68	164	52,73	62	19,94	3,82	0,94
s14	6	1,93	13	4,18	70	22,51	140	45,02	80	25,72	3,86	0,95
s20	7	2,25	13	4,18	61	19,61	142	45,66	86	27,65	3,90	0,97
s2	19	6,11	26	8,36	42	13,50	86	27,65	136	43,73	3,93	1,25
s38	3	0,96	13	4,18	38	12,22	132	42,44	123	39,55	4,14	0,93
s43	3	0,96	8	2,57	36	11,58	144	46,30	117	37,62	4,14	0,90
s40	2	0,64	6	1,93	44	14,15	151	48,55	108	34,73	4,15	0,78
s24	6	1,93	17	5,47	37	11,90	90	28,94	160	51,45	4,22	1,02
s30	3	0,96	8	2,57	43	13,83	156	50,16	99	31,83	4,24	2,90
s41	1	0,32	5	1,61	29	9,32	141	45,34	134	43,09	4,28	0,77
s17	4	1,29	8	2,57	17	5,47	126	40,51	154	49,52	4,32	0,88
s39	3	0,96	3	0,96	24	7,72	132	42,44	149	47,91	4,34	0,80

Tablo 7’de öğretmenlerin dikkat toplama stratejilerine ilişkin ifadele verdikleri cevaplar görülmektedir. Burada ortalamaların küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Verilere bakıldığında en fazla “dikkat çekmek için konunun önemli yerlerini sık sık tekrarlarım.” İfadesinin $x=4,34$ ortalama ile “her zaman” gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bunu takiben çok tercih edilen ifade “Dikkat çekmek için öğrencilere isimle hitap ederim.” olmuştur. Bu ifadeye de araştırmaya katılan öğretmenler $x=4,32$ ortalama ile “her zaman” gerçekleştirdiklerini bildirmişlerdir.

Öğretmenler “dikkat çekmek için öğrencilerden habersiz sınıf içindeki eşyaların yerini değiştiririm.” ifadesine $x=1,94$ ortalama ile “hiçbir zaman” seçeneğine katılmışlardır. En az katıldıkları görünen diğer bir ifade ise “dikkat çekmek için beden diline önem vermem.” olarak görünmektedir. Bu ifadeye de $x=1,97$ ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 8-Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin En Basit Konularda Bile Kavram Haritalarını Kullanırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
KADIN	144	3,04	1,115	309	0,686	0,002
ERKEK	167	2,96	0,877			

P<0,05

Tablo 8’de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “dikkat çekmek için en basit konularda bile kavram haritalarını kullanırım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler $x=3,04$ ortalamayla bu maddeye görüş bildirmişlerdir. Erkek öğretmenler $x=2,96$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 9-Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Konularla İlgili Resimler Göstererek Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
KADIN	144	3,08	,829	309	1,085	0,014
ERKEK	167	2,96	,975			

P<0,05

Tablo 9’da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “dikkat çekmek için konularla ilgili resimler göstererek derse başlarım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır ve analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler $x=3,08$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. Erkek öğretmenler $x=2,96$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 10-Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Yüksek Ses Tonu İle Konuşurum.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
KADIN	144	3,76	,955	309	3,775	0,023
ERKEK	167	3,31	1,129			

P<0,05

Tablo 10’da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “dikkat çekmek için yüksek ses tonu ile konuşurum.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark belirlemek için t testi yapılmıştır ve analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler $x=3,76$ ortalamayla, erkek öğretmenler $x=3,31$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 11-Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Mizahi (şaka vb.) Olgulardan Yararlanırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
KADIN	144	3,81	1,031	309	-1,542	0,009
ERKEK	167	3,98	,908			

$P<0,05$

Tablo 11’de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “dikkat çekmek için mizahi (şaka vb.) olgulardan yararlanırım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır ve 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler $x=3,81$ ortalamayla, erkek öğretmenler ise $x=3,98$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir

Tablo 12-Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Öğrencilere Kendilerine Ve Başarılarına İnanmaları İçin Yönergeler Veririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
KADIN	144	3,96	,930	309	3,975	0,006
ERKEK	167	3,50	1,069			

$P<0,05$

Tablo 12’de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “dikkat çekmek için öğrencilere kendilerine ve başarılarına inanmaları için yönergeler veririm.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır ve analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler $x=3,96$ ortalamayla, erkek öğretmenler $x=3,50$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 13-Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Konunun Önemli Yerlerini Sık Sık Tekrarlarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
KADIN	144	4,44	,922	309	1,932	0,042
ERKEK	167	4,26	,660			

P<0,05

Tablo 13’de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “dikkat çekmek için konunun önemli yerlerini sık sık tekrarlarım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler $x=4,44$ ortalamayla bu maddeye görüş bildirmişlerdir. Erkek öğretmenler $x=4,26$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir

Tablo 14-Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun Ve Rol Yaptırma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
KADIN	144	3,81	,885	309	2,559	0,018
ERKEK	167	3,53	1,057			

P<0,05

Tablo 14’de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “dikkat çekmek için dramatizasyon, oyun ve rol yaptırma çalışmaları yaptırırım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler $x=3,81$ ortalamayla, erkek öğretmenler $x=3,53$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 15-Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Öğrencilere Öğrenmesi Gerekenleri Öğrenmediği Zaman Ne Gibi Olumsuzluklarla Karşılaşabilecekleri Hakkında Bilgiler Veririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

MEDENİ DURUM	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
BEKAR	193	3,79	0,776	309	1,08	0,001
EVLİ	118	3,69	0,940			

P<0,05

Tablo 15’de “dikkat çekmek için öğrencilere öğrenmesi gerekenleri öğrenmediği zaman ne gibi olumsuzluklarla karşılaşabilecekleri hakkında bilgiler veririm.” İfadesine medeni durum değişkenine göre bildirdikleri görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve t testinin sonucunda (0,05) anlamlılık düzeyinde fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bekar öğretmenler $x=3,79$ ortalamayla, evli öğretmenler $x=3,69$ ortalamayla bu maddeye görüş bildirmişlerdir

Tablo 16-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Selamlama Ve Yoklama Yaparak Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	2,15	,995	309	-4,032	,020
II.KADEME	134	2,64	1,166			

$P<0,05$

Tablo 16’da öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için selamlama ve yoklama yaparak derse başlarım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=2,15$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=2,64$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 17-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Derse Girdiğimde Öğrencilerin Ayakta Karşılamlarına Özen Gösteririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,77	1,335	309	-2,583	,013
II.KADEME	134	4,13	1,095			

$P<0,05$

Tablo 17’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için derse girdiğimde öğrencilerin ayakta karşılamlarına özen gösteririm.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler

$x=3,77$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=4,13$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 18-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Derse Başlamadan Önce Düşünmeye Sevk Edici Sorular Sorarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,84	,924	309	2,252	,049
II.KADEME	134	3,59	,998			

$P<0,05$

Tablo 18’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için derse başlamadan önce düşünmeye sevk edici sorular sorarım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,84$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=3,59$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 19-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konularla İlgili Resimler Göstererek Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,23	,822	309	4,839	,033
II.KADEME	134	2,74	,949			

$P<0,05$

Tablo 19’da öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için konularla ilgili resimler göstererek derse başlarım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,23$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=2,74$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 20-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Öğrencilere Öğrenmesi Gerekenleri Öğrenmedikleri Zaman Ne Gibi Olumsuzluklarla Karşılaşabilecekleri Hakkında Bilgiler Veririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,81	,781	309	1,337	,003
II.KADEME	134	3,68	,914			

P<0,05

Tablo 20’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için öğrencilere öğrenmesi gerekenleri öğrenmedikleri zaman ne gibi olumsuzluklarla karşılaşabilecekleri hakkında bilgiler veririm.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,81$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x= 3,68$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 21-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konularda Geçen Kavramları Şekillerle İfade Etmeye Çalışırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,63	,830	309	3,181	,004
II.KADEME	134	3,29	1,032			

P<0,05

Tablo 21’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için öğrencilere öğrenmesi gerekenleri öğrenmedikleri zaman ne gibi olumsuzluklarla karşılaşabilecekleri hakkında bilgiler veririm.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,63$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=3,29$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 22-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konuyla İlgili Bir Fıkra Aklıma Gelirse Anlatırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,10	1,039	309	,852	,040
II.KADEME	134	2,99	1,217			

P<0,05

Tablo 22’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için konuyla ilgili bir fıkra aklıma gelirse anlatırım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,10$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=2,99$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 23-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Ders Boyunca Aynı Ses Tonu İle Konuşurum.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	1,98	1,108	309	-1,534	,009
II.KADEME	134	2,19	1,293			

P<0,05

Tablo 23’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için ders boyunca aynı ses tonu ile konuşurum.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=1,98$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=2,19$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 24-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin En Basit Konularda Bile Kavram Haritalarını Kullanırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,05	,912	309	1,037	,004
II.KADEME	134	2,93	1,091			

P<0,05

Tablo 24’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için en basit konularda bile kavram haritalarını kullanırım.” İfadesine ilişkin görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,05$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=2,93$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 25-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konularda Geçen Kavramlara Benzer Ve Zıt Örnekler Veririm.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,85	,750	309	1,356	,000
II.KADEME	134	3,72	,955			

$P<0,05$

Tablo 25’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için konularda geçen kavramlara benzer ve zıt örnekler veririm.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,85$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=3,72$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 26-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Tahtaya Yazı Yazarken Renkli Tebeşir Kullanırım .” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,92	1,079	309	2,558	,003
II.KADEME	134	3,59	1,197			

$P<0,05$

Tablo 26’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için tahtaya yazı yazarken renkli tebeşir kullanırım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark

olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,92$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=3,59$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 27-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Konuları Öğrencilerin Kapasitesine Uygun İşlemeye Çalışırım .” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	4,29	,660	309	,285	,020
II.KADEME	134	4,27	,894			

$P<0,05$

Tablo 27’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre ““dikkat toplamak için konuları öğrencilerin kapasitesine uygun işlemeye çalışırım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=4,29$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=4,27$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 28-Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre “Dikkat Toplamak İçin Dramatizasyon, Oyun Ve Rol Yaptırma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesi İçin Yapılan t Testi Sonuçları

KADEME	N	Ortalama	sd	df	t Değeri	p
I.KADEME	177	3,98	,815	309	7,146	,000
II.KADEME	134	3,23	1,040			

$P<0,05$

Tablo 28’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için dramatizasyon, oyun ve rol yaptırma çalışmaları yaptırırım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,98$ ortalamayla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=3,23$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir.

Tablo 29- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Selamlama ve Yoklamadan Sonra Derse Hemen Başlama” İfadesi için yapılan varyans analizi

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI				df	KARELER ORTALAMASI				F Değeri	P			
Grup arası		25,102				7	3,586				3,117	0,003			
Grup içi		348,563				303	1,150								
Toplam		373,666				310									
Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri															
BECERİ DERSLERİ		FEN BİLGİSİ		MATEMATİK		SOSYAL BİLGİLER		TÜRKÇE		DİĞER		YABANCI DİL		SINIF ÖĞRT	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
20	3,00	15	2,93	27	2,74	13	2,62	28	2,39	21	2,38	16	2,25	171	2,16

P<0,05

Tablo 29’da derse başlarken yapılan dikkat toplama etkinliklerinden “selamlama ve yoklamadan sonra direk konu anlatmaya başladım” İfadesine branş değişkenine göre görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve 0,05 anlamlılık seviyesinde fark manidar bulunmuştur. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın kaynaklarını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası post-hoc analiz tekniklerinden LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirleyebilmek için yapılan LSD testinin p<0,05 olanları Tablo 29A’da gösterilmiştir.

Tablo 29A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Selamlama Ve Yoklamadan Sonra Derse Hemen Başlama” İfadesi İçin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc LSD Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN BRANŞI	ÖĞRETMENİN BRANŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
MATEMATİK	Türkçe	,35	,289	,230
	Fen	-,19	,345	,578
	Yabancı dil	,49	,338	,148
	Sosyal bilgiler	,13	,362	,729
	Sınıf öğret	,58(*)	,222	,009
	Beceri dersleri	-,26	,316	,413
	Diğer	,36	,312	,250
FEN	Matematik	,19	,345	,578
	Türkçe	,54	,343	,116
	Yabancı dil	,68	,385	,077
	Sosyal bilgiler	,32	,406	,435

Tablo 29A'nın devamı

	Sınıf ögrt	,78(*)	,289	,008
	Beceri dersleri	-,07	,366	,856
	Diğer	,55	,363	,129
YABANCI DİL	Matematik	-,49	,338	,148
	Türkçe	-,14	,336	,671
	Fen	-,68	,385	,077
	Sosyal bilgiler	-,37	,400	,362
	Sınıf ögrt	,09	,280	,743
	Beceri dersleri	-,75(*)	,360	,038
	Diğer	-,13	,356	,713
SINIF ÖĞRT	Matematik	-,58	,222	,009
	Türkçe	-,23	,219	,283
	Fen	-,78	,289	,008
	Yabancı dil	-,09	,280	,743
	Sosyal bilgiler	-,46	,309	,139
	Beceri dersleri	-,84(*)	,253	,001
	Diğer	-,22	,248	,369
BECERİ DERSLERİ	Matematik	,26	,316	,413
	Türkçe	,61	,314	,054
	Fen	,07	,366	,856
	Yabancı dil	,75(*)	,360	,038
	Sosyal bilgiler	,38	,382	,315
	Sınıf ögrt	,84(*)	,253	,001
	Diğer	,62	,335	,066

Tablo 29A'da görüldüğü üzere branşların arasında bu farkların sınıf öğretmenleri ile fen, beceri dersleri ve matematik branşlarında sınıf öğretmenleri aleyhine bir farkın olduğu görülmüştür. beceri dersleri(resim,müzik, beden eğitimi) öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında ise beceri dersleri(resim,müzik,beden eğitimi) öğretmenleri lehine fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 30- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Konularla İlgili Resimler Göstererek Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	df	KARELER ORTALAMASI	F Değeri	P
Gurup arası	20,262	7	2,895	3,706	0,001
Gurup içi	236,658	303	0,781		
Toplam	256,920	310			

Tablo 30'un devamı

Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri															
SINIF ÖĞRT		YABANCI DİL		SOSYAL BİLGİLER		FEN BİLGİSİ		BECERİ DERSLERİ		MATEMATİK		TÜRKÇE		DİĞER	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
171	3,21	16	3,13	13	3,08	15	2,87	20	2,85	27	2,74	28	2,57	21	2,52

P<0,05

Tabloda “dikkat çekmek için konularla ilgili resimler göstererek derse başlarım.” İfadesine branşların görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, 0,05 anlamlılık seviyesinde fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Varyans analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirleyebilmek için yapılan LSD testinin sonunda p<0,05 olanları Tablo 30A’da verilmiştir.

Tablo 30A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Konularla İlgili Resimler Göstererek Derse Başlarım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc LSD Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN BRANŞI	ÖĞRETMENİN BRANŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
MATEMATİK	Türkçe	,17	,238	,478
	Fen	-,13	,285	,658
	Yabancı dil	-,38	,279	,169
	Sosyal bilgiler	-,34	,298	,261
	Sınıf öğrt	-,47(*)	,183	,011
	Beceri dersleri	-,11	,261	,675
	Diğer	,22	,257	,400
TÜRKÇE	Matematik	-,17	,238	,478
	Fen	-,30	,283	,297
	Yabancı dil	-,55(*)	,277	,047
	Sosyal bilgiler	-,51	,297	,089
	Sınıf öğrt	-,64(*)	,180	,000
	Beceri dersleri	-,28	,259	,282
	Diğer	,05	,255	,852
YABANCI DİL	Matematik	,38	,279	,169
	Türkçe	,55(*)	,277	,047
	Fen	,26	,318	,417
	Sosyal bilgiler	,05	,330	,884
	Sınıf öğrt	-,09	,231	,712
	Beceri dersleri	,27	,296	,354
	Diğer	,60(*)	,293	,041

Tablo 30A'nın devamı

SINIF ÖĞRT	Matematik	,47(*)	,183	,011
	Türkçe	,64(*)	,180	,000
	Fen	,34	,238	,150
	Yabancı dil	,09	,231	,712
	Sosyal bilgiler	,13	,254	,600
	Beceri dersleri	,36	,209	,085
	Diğer	,69(*)	,204	,001
DiĞER	Matematik	-,22	,257	,400
	Türkçe	-,05	,255	,852
	Fen	-,34	,299	,252
	Yabancı dil	-,60(*)	,293	,041
	Sosyal bilgiler	-,55	,312	,077
	Sınıf öğret	-,69(*)	,204	,001
	Beceri dersleri	-,33	,276	,238

Tablo 30a'da farkların yönünü belirlemek için yapılan ANOVA sonrası post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi sonucunda; sınıf öğretmenleri, matematik, Türkçe öğretmenleri ile diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine fark görülmektedir. Yabancı dil branşı ile Türkçe, diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında ise Yabancı dil branşı öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 31- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Materyallerinin Fiziksel Özelliklerini(Renk, Zıtlık, Yenilik, Şiddet, Parlaklık, ...) Konuya Göre Ayarlamaya Özen Gösteririm.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi Ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri	P							
Grup arası		17,360		7	2,480		2,349	,024							
Grup içi		319,971		303	1,056										
Toplam		337,331		310											
Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri															
MATEMATİK		SINIF ÖĞRT		BECERİ DERSLERİ		TÜRKÇE		YABANCI DİL		FEN BİLGİSİ		SOSYAL BİLGİLER		DiĞER	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
27	3,56	171	3,36	20	3,20	28	3,11	16	2,94	15	2,93	21	2,81	13	2,62

P<0,05

Tabloda 31'de “dikkat çekmek için ders materyallerinin fiziksel özelliklerini(renk, zıtlık,

yenlik, şiddet, parlaklık, ...) konuya göre ayarlamaya özen gösteririm.” İfadesine branşların görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, 0,05 anlamlılık seviyesinde fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Varyans analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirleyebilmek için yapılan LSD testinin sonunda $p < 0,05$ olanları Tablo 31A’da verilmiştir

Tablo 31A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Konusunu, Anahtar Kavramları Ve Başlıkları Tahtaya Yazarak Derse Başlarım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN BRANŞI	ÖĞRETMENİN BRANŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
MATEMATİK	Türkçe	,45	,277	,107
	Fen	,62	,331	,061
	Yabancı dil	,62	,324	,058
	Sosyal bilgiler	,94	,347	,007
	Sınıf öğret	,20	,213	,351
	Beceri dersleri	,36	,303	,242
	Diğer	,75	,299	,013
SOSYAL BİLGİLER	Matematik	-,94	,347	,007
	Türkçe	-,49	,345	,155
	Fen	-,32	,389	,415
	Yabancı dil	-,32	,384	,402
	Sınıf öğret	-,74	,296	,013
	Beceri dersleri	-,58	,366	,111
	Diğer	-,19	,363	,593
SINIF ÖĞRT	Matematik	-,20	,213	,351
	Türkçe	,25	,209	,234
	Fen	,42	,277	,127
	Yabancı dil	,42	,269	,120
	Sosyal bilgiler	,74	,296	,013
	Beceri dersleri	,16	,243	,519
	Diğer	,55	,238	,022
DiĞER	Matematik	-,75	,299	,013
	Türkçe	-,30	,297	,317
	Fen	-,12	,347	,722
	Yabancı dil	-,13	,341	,708
	Sosyal bilgiler	,19	,363	,593
	Sınıf öğret	-,55	,238	,022
	Beceri dersleri	-,39	,321	,225

Tablo 31A’da farkların yönünü belirlemek için yapılan ANOVA sonrası post-hoc analiz

tekniklerinden LSD testi sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenleri, matematik öğretmenleri, diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında matematik öğretmenleri lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenleri diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 32- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Konusunu, Anahtar Kavramları Ve Başlıkları Tahtaya Yazarak Derse Başlarım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri		P						
Grup arası		22,704		7	3,243		3,013		0,004						
Grup içi		326,145		303	1,076										
Toplam		348,849		310											
Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri															
YABANCI DİL		SOSYAL BİLGİLER		MATEMATİK		TÜRKÇE		SINIF ÖĞRT		FEN BİLGİSİ		BECERİ DERSLERİ		DİĞER	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
16	4,50	13	4,08	27	3,96	28	3,82	171	3,71	15	3,67	20	3,30	21	3,19

P<0,05

Tablo 32’de “dikkat çekmek için ders konusunu, anahtar kavramları ve başlıkları tahtaya yazırım.” İfadesine branşların görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirleyebilmek için yapılan LSD testinin p<0,05 olanları Tablo 32A’da verilmiştir.

Tablo 32A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Konusunu, Anahtar Kavramları Ve Başlıkları Tahtaya Yazarak Derse Başlarım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN BRANŞI	ÖĞRETMENİN BRANŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
YABANCI DİL	Matematik	,54	,327	,911
	Türkçe	,68	,325	,737

Tablo 32A'nın devamı

	Fen	,83	,373	,661
	Sosyal bilgiler	,42	,387	,991
	Sınıf öğrt	,79	,271	,292
	Beceri dersleri	1,20	,348	,109
	Diğer	1,31	,344	,047
DİĞER	Matematik	-,77	,302	,479
	Türkçe	-,63	,299	,728
	Fen	-,48	,351	,968
	Yabancı dil	-1,31	,344	,047
	Sosyal bilgiler	-,89	,366	,557
	Sınıf öğrt	-,52	,240	,703
	Beceri dersleri	-,11	,324	1,000

P<0,05

Farkın yönünü belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe testi yapılmış ve yabancı dil öğretmenleri ve diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında yabancı dil öğretmeni lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 33- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Tahtayı Kullanırken Dikkat Çekmek İçin Şekilde Veya Yazıda Bilinçli Hatalar Yaparım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df		KARELER ORTALAMASI		F Değer		P					
Grup arası		27,464		7		3,923		3,424		0,002					
Grup içi		347,250		303		1,146									
Toplam		374,714		310											
Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri															
SINIF ÖĞRT		SOSYAL BİLGİLER		YABANCI DİL		TÜRKÇE		FEN BİLGİSİ		BECERİ DERSLERİ		MATEMATİK		DİĞER	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
171	3,28	13	3,23	16	3,06	28	2,93	15	2,80	20	2,75	27	2,74	21	2,29

P<0,05

Branşlar arasında “tahtayı kullanırken dikkat çekmek için şekilde veya yazıda bilinçli hatalar yaparım.” İfadesine bildirdikleri görüşlerde fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve 0,05 anlamlılık seviyesinde fark manidar bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe testi yapılmış ve p<0,05 olanları Tablo 33A’da gösterilmiştir.

Tablo 33A- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Tahtayı Kullanırken Dikkat Çekmek İçin Şekilde Veya Yazıda Bilinçli Hatalar Yaparım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN BRANŞI	ÖĞRETMENİN BRANŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
SINIF ÖĞRT	Matematik	0,54	0,222	0,015
	Türkçe	00,35	0,218	0,108
	Fen	0,48	0,288	0,096
	Yabancı dil	0,22	0,280	0,436
	Sosyal bilgiler	0,05	0,308	0,871
	Beceri dersleri	0,53	0,253	0,037
	Diğer	0,99(*)	0,248	0,000
DİĞER	Matematik	-0,46	0,311	0,145
	Türkçe	-0,64	0,309	0,038
	Fen	-0,51	0,362	0,156
	Yabancı dil	-0,78	0,355	0,030
	Sosyal bilgiler	-0,95	0,378	0,013
	Sınıf öğrt	-0,99(*)	0,248	0,000
	Beceri dersleri	-0,46	0,334	0,166

P<0,05

Tablo 33A’da farklılıklarını tespit etmek için post hoc Scheffe testi sununda elde edilen veriler ışığında sınıf öğretmenleri ile diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında sınıf öğretmeni lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 34-Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Teknolojiden (Bilgisayar, VCD, Tepegöz...) Faydalanırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	df	KARELER ORTALAMASI	F Değeri	P		
Gurup arası	29,588	7	4,227	3,281	0,002		
Gurup içi	390,309	303	1,288				
Toplam	419,897	310					
Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri							
DİĞER	BECERİ	SINIF	FEN	YABANCI	TÜRKÇE	SOSYAL	MATEMATİK

Tablo 34'ün devamı

DERSLERİ		ÖĞRT		BİLGİSİ		DİL		BİLGİLER							
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
21	3,48	20	3,45	171	3,29	15	3,13	16	3,06	28	2,96	13	2,54	27	2,37

P<0,05

Tablo 34'de "dikkat çekmek için teknolojiden (bilgisayar, vcd, tepegöz...) faydalanırım." İfadesine branşların bildirdikleri görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış 0,05 anlamlılık seviyesinde fark manidar olarak tespit edilmiştir. Bu farkın yönünü belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve p<0.05 olan değerler Tablo 34A'da verilmiştir.

Tablo 34A-Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre "Dikkat Çekmek İçin Teknolojiden (Bilgisayar, VCD, Tepegöz...) Faydalanırım." İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN BRANŞI	ÖĞRETMENİN BRANŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
MATEMATİK	Türkçe	-,59	,306	,806
	Fen	-,76	,365	,737
	Yabancı dil	-,69	,358	,809
	Sosyal bilgiler	-,17	,383	1,000
	Sınıf öğret	-,92(*)	,235	,037
	Beceri dersleri	-1,08	,335	,172
	Diğer	-1,11	,330	,134
SINIF ÖĞRT	Matematik	,92(*)	,235	,037
	Türkçe	,32	,231	,963
	Fen	,15	,306	1,000
	Yabancı dil	,22	,297	,999
	Sosyal bilgiler	,75	,327	,630
	Beceri dersleri	-,16	,268	1,000
	Diğer	-,19	,262	,999

Tablo 34A'da ANOVA sonrası post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe testi sonucunda Sınıf öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 35- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Sınıf İçi Eğitsel Oyunlardan Faydalanırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri	P							
Gurup arası		21,474		7	3,068		2,150	,039							
Gurup içi		432,269		303	1,427										
Toplam		453,743		310											
Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri															
YABANCI DİL		BECERİ DERSLERİ		DİĞER		SINIF ÖĞRT		TÜRKÇE		FEN BİLGİSİ		SOSYAL BİLGİLER		MATEMATİK	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
16	3,81	20	3,75	21	3,62	171	3,60	28	3,39	15	3,27	13	3,15	27	2,78

P<0,05

Tablo 35’de “dikkat çekmek için sınıf içi eğitsel oyunlardan faydalanırım.” İfadesine branşların bildirdikleri görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış 0,05 anlamlılık seviyesinde fark anlamlı olarak tespit edilmiştir. Bu farkın yönünü belirlemek için LSD testi yapılmış ve $p < 0.05$ olan değerler Tablo 35A’da gösterilmiştir.

Tablo 35A-Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Sınıf İçi Eğitsel Oyunlardan Faydalanırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN BRANŞI	ÖĞRETMENİN BRANŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
MATEMATİK	Türkçe	-,62	,322	,057
	Fen	-,49	,385	,205
	Yabancı dil	-1,03	,377	,006
	Sosyal bilgiler	-,38	,403	,352
	Sınıf öğret	-,82	,247	,001
	Beceri dersleri	-,97	,352	,006
	Diğer	-,84	,348	,016
YABANCI DİL	Matematik	1,03	,377	,006
	Türkçe	,42	,374	,263
	Fen	,55	,429	,205
	Sosyal bilgiler	,66	,446	,141

Tablo 35A'nın devamı

	Sınıf öğrt	,22	,312	,490
	Beceri dersleri	,06	,401	,876
	Diğer	,19	,396	,626
SINIF ÖĞRT	Matematik	,82	,247	,001
	Türkçe	,20	,244	,404
	Fen	,33	,322	,306
	Yabancı dil	-,22	,312	,490
	Sosyal bilgiler	,44	,344	,199
	Beceri dersleri	-,15	,282	,587
	Diğer	-,02	,276	,935
BECERİ DERSLERİ	Matematik	,97	,352	,006
	Türkçe	,36	,350	,308
	Fen	,48	,408	,237
	Yabancı dil	-,06	,401	,876
	Sosyal bilgiler	,60	,426	,162
	Sınıf öğrt	,15	,282	,587
	Diğer	,13	,373	,726
DİĞER	Matematik	,84	,348	,016
	Türkçe	,23	,345	,512
	Fen	,35	,404	,384
	Yabancı dil	-,19	,396	,626
	Sosyal bilgiler	,47	,422	,271
	Sınıf öğrt	,02	,276	,935
	Beceri dersleri	-,13	,373	,726

P<0,05

Tabloda görüldüğü üzere matematik öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ile diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler aralarındaki farkların matematik öğretmenleri aleyhine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle yabancı dil öğretmenleri ile matematik arasında yabancı dil öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Yine beceri dersleri öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında beceri dersleri öğretmenleri lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Tabloda diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler ile matematik öğretmenleri arasında diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir.

Tablo 36- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Tahtaya Yazı Yazarken Renkli Tebeşir Kullanırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	df	KARELER ORTALAMASI	F Değer	P
-----------------	-----------------	----	--------------------	---------	---

Tablo 36'nın devamı

Gurup arası	45,134	7	6,448	5,449	0,000										
Gurup içi	358,557	303	1,183												
Toplam	403,691	310													
Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri															
YABANCI DİL	TÜRKÇE		SINIF ÖĞRT		MATEMATİK		SOSYAL BİLGİLER		FEN BİLGİSİ		BECERİ DERSLERİ		DİĞER		
	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	
16	4,25	28	4,04	171	3,96	27	3,70	13	3,46	15	3,27	20	3,20	21	2,76

P<0,05

Tablo 36'da "dikkat çekmek için tahtaya yazı yazarken renkli tebeşir kullanımım." İfadesine branşların bildirdikleri görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda fark 0,05 anlamlılık seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucu $p < 0.05$ olan değerler Tablo 36A'da verilmiştir.

Tablo 36A-Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre "Dikkat Çekmek İçin Tahtaya Yazı Yazarken Renkli Tebeşir Kullanımım." İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN BRANŞI	ÖĞRETMENİN BRANŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
MATEMATİK	Türkçe	-,33	,293	,259
	Fen	,44	,350	,213
	Yabancı dil	-,55	,343	,112
	Sosyal bilgiler	,24	,367	,510
	Sınıf öğrt	-,26	,225	,247
	Beceri dersleri	,50	,321	,118
	Diğer	,94(*)	,317	,003
TÜRKÇE	Matematik	,33	,293	,259
	Fen	,77	,348	,028
	Yabancı dil	-,21	,341	,530
	Sosyal bilgiler	,57	,365	,117
	Sınıf öğrt	,07	,222	,750
	Beceri dersleri	,84(*)	,318	,009
	Diğer	1,27(*)	,314	,000
FEN	Matematik	-,44	,350	,213
	Türkçe	-,77	,348	,028
	Yabancı dil	-,98(*)	,391	,012
	Sosyal bilgiler	-,19	,412	,637

Tablo 36A'nın devamı

	Sınıf öğrt	-,70(*)	,293	,018
	Beceri dersleri	,07	,372	,858
	Diğer	,50	,368	,171
YABANCI DİL	Matematik	,55	,343	,112
	Türkçe	,21	,341	,530
	Fen	,98(*)	,391	,012
	Sosyal bilgiler	,79	,406	,053
	Sınıf öğrt	,29	,284	,317
	Beceri dersleri	1,05(*)	,365	,004
	Diğer	1,49(*)	,361	,000
SINIF ÖĞRT	Matematik	,26	,225	,247
	Türkçe	-,07	,222	,750
	Fen	,70(*)	,293	,018
	Yabancı dil	-,29	,284	,317
	Sosyal bilgiler	,50	,313	,109
	Beceri dersleri	,76(*)	,257	,003
	Diğer	1,20(*)	,252	,000
BECERİ DERSLERİ	Matematik	-,50	,321	,118
	Türkçe	-,84(*)	,318	,009
	Fen	-,07	,372	,858
	Yabancı dil	-1,05(*)	,365	,004
	Sosyal bilgiler	-,26	,388	,500
	Sınıf öğrt	-,76(*)	,257	,003
	Diğer	,44	,340	,198
DİĞER	Matematik	-,94(*)	,317	,003
	Türkçe	-1,27	,314	,000
	Fen	-,50	,368	,171
	Yabancı dil	-1,49(*)	,361	,000
	Sosyal bilgiler	-,70	,384	,069
	Sınıf öğrt	-1,20(*)	,252	,000
	Beceri dersleri	-,44	,340	,198

Tablo 36A'da ANOVA sonrası post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi sonucunda Matematik öğretmenleri ile diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında matematik öğretmenleri lehine bir fark bulunmuştur. Yine Türkçe öğretmenleri ile fen ve diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında Türkçe öğretmenleri lehine bir fark görölmüştür. Ayrıca yabancı dil öğretmenleri, fen, beceri dersleri öğretmenleri ve diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında yabancı dil öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuş, beceri dersleri öğretmenleri, fen branşı öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 37- Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun Ve Rol Yapma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Branşların Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri	P							
Gurup arası		44,242		7	6,320		7,376	0,000							
Gurup içi		259,630		303	,857										
Toplam		303,871		310											
Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri															
SINIF ÖĞRT		YABANCI DİL		TÜRKÇE		SOSYAL BİLGİLER		DİĞER		FEN BİLGİSİ		BECERİ DERSLERİ		MATEMATİK	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
171	3,96	16	3,69	28	3,46	13	3,46	21	3,43	15	3,27	20	3,10	27	2,85

P<0,05

Tablo 37’de “dikkat çekmek için dramatizasyon, oyun ve rol yapma çalışmaları yaptırırım.” İfadesine branşların bildirdikleri görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu fark 0,05 anlamlılık seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için LSD testi yapılmış, testin sonunda p<0,05 olanlar aşağıdaki tablo 37A’da gösterilmiştir.

Tablo 37A-Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun Ve Rol Yapma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN BRANŞI	ÖĞRETMENİN BRANŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
MATEMATİK	Türkçe	-,61(*)	,250	,015
	Fen	-,41	,298	,165
	Yabancı dil	-,84(*)	,292	,005
	Sosyal bilgiler	-,61	,312	,052
	Sınıf öğret	-1,11(*)	,192	,000
	Beceri dersleri	-,25	,273	,364
	Diğer	-,58(*)	,269	,033
TÜRKÇE	Matematik	,61(*)	,250	,015
	Fen	,20	,296	,505
	Yabancı dil	-,22	,290	,442
	Sosyal bilgiler	,00	,311	,993
	Sınıf öğret	-,49(*)	,189	,009
	Beceri dersleri	,36	,271	,180
	Diğer	,04	,267	,894

Tablo 37A'nın devamı

FEN	Matematik	,41	,298	,165
	Türkçe	-,20	,296	,505
	Yabancı dil	-,42	,333	,207
	Sosyal bilgiler	-,19	,351	,579
	Sınıf öğret	-,69(*)	,249	,006
	Beceri dersleri	,17	,316	,598
	Diğer	-,16	,313	,605
YABANCI DİL	Matematik	,84(*)	,292	,005
	Türkçe	,22	,290	,442
	Fen	,42	,333	,207
	Sosyal bilgiler	,23	,346	,514
	Sınıf öğret	-,27	,242	,263
	Beceri dersleri	,59	,310	,059
	Diğer	,26	,307	,400
SINIF ÖĞRT	Matematik	1,11(*)	,192	,000
	Türkçe	,49(*)	,189	,009
	Fen	,69(*)	,249	,006
	Yabancı dil	,27	,242	,263
	Sosyal bilgiler	,50	,266	,063
	Beceri dersleri	,86(*)	,219	,000
	Diğer	,53(*)	,214	,014
BECERİ DERSLERİ	Matematik	,25	,273	,364
	Türkçe	-,36	,271	,180
	Fen	-,17	,316	,598
	Yabancı dil	-,59	,310	,059
	Sosyal bilgiler	-,36	,330	,274
	Sınıf öğret	-,86(*)	,219	,000
	Diğer	-,33	,289	,257
DİĞER	Matematik	,58(*)	,269	,033
	Türkçe	-,04	,267	,894
	Fen	,16	,313	,605
	Yabancı dil	-,26	,307	,400
	Sosyal bilgiler	-,03	,327	,920
	Sınıf öğret	-,53(*)	,214	,014
	Beceri dersleri	,33	,289	,257

P<0,05

Tablo 37A'da ANOVA sonrası post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi sonucunda Sınıf öğretmenleri, beceri dersleri(resim,müzik, beden eğitimi) öğretmenleri, fen branşı öğretmenleri, diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler, Türkçe öğretmenleri ve matematik öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında matematik öğretmenleri aleyhine bir fark görülmektedir.

Tablo 38- Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders İçinde Yüksek Ses Tonu İle Konuşurum.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi Ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	df	KARELER ORTALAMASI	F Değeri	P				
Gurup arası	22,787	4	5,697	5,205	0,000				
Gurup içi	334,898	306	1,094						
Toplam	357,685	310							
Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri									
30 ve daha az		36-40		31-35		41-45		46 ve üstü □	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
154	3,73	23	3,61	89	3,37	21	3,19	24	2,83

P<0,05

Tablo 38’de “dikkat çekmek için ders içinde yüksek ses tonu ile konuşurum.” İfadesine öğretmenlerin yaş değişkenine göre görüşleri arasında fark olup olmadığını bakılmıştır. Farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda fark 0,05 anlamlılık seviyesinde manidar bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için yapılan Scheffe testi sonunda p<0,05 değerinde olanlar aşağıdaki tablo 38A’da gösterilmiştir.

Tablo 38A-Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders İçinde Yüksek Ses Tonu İle Konuşurum.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN YAŞI	ÖĞRETMENİN YAŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
30 ve daha az	31-35	,36	,139	,150
	36-40	,13	,234	,991
	41-45	,54	,243	,291
	46 ve üstü	,90	,230	,005
46 ve üstü	30 ve daha az	-,90	,230	,005
	31-35	-,54	,241	,291
	36-40	-,78	,305	,171
	41-45	-,36	,313	,860 □

P<0,05

Tablo 38A’da görüldüğü üzere 30 ve daha az yaştaki öğretmenler ile 46 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında 30 ve daha az yaştaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 39- Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Çalışma Ortamının Başarı Üzerindeki Etkisini Hatırlatırım.” İfadesi İçin Yapılan Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri	P	
Gurup arası		14,128		4	3,532		4,107	0,003	
Gurup içi		263,190		306	0,860				
Toplam		277,318		310					
Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri									
41-45 az		31-35		30 ve daha		36-40		46 ve üstü □	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
21	4,10	89	3,73	154	3,55	23	3,26	24	3,17

P<0,05

Tablo 39’da “dikkat çekmek için çalışma ortamının başarı üzerindeki etkisini hatırlatırım.” İfadesine öğretmenlerin yaş değişkenine göre verdikleri cevaplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve fark 0,05 anlamlılık seviyesinde manidar bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve p<0,05 değerinde olanlar aşağıdaki tablo 39A’da gösterilmiştir.

Tablo 39A-Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Çalışma Ortamının Başarı Üzerindeki Etkisini Hatırlatırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN YAŞI	ÖĞRETMENİN YAŞI	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
41-45	30 ve daha az	,54	,216	,178
	31-35	,36	,225	,622
	36-40	,83	,280	,067
	46 ve üstü	,93	,277	,026
46 ve üstü	30 ve daha az	-,39	,204	,467
	31-35	-,56	,213	,140
	36-40	-,09	,271	,998
	41-45	-,93	,277	,026 □

P<0,05

Yapılan Scheffe Testi sonucunda tablo 39A’da görüldüğü üzere 41-45 yaş ve arası yaştaki öğretmenler ile 46 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında 41-45 yaş ve arası

yaştaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 40- Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Öğrencilerden Habersiz Sınıf İçindeki Eşyaların Yerini Değiştirerek Dikkat Çekmeye Çalışırım.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri	P	
Grup arası		14,132		4	3,533		4,008	0,003	
Grup içi		269,707		306	0,881				
Toplam		283,839		310					
Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri									
21 ve daha üstü		16-20		11-15		6-10		5 ve daha az	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
24	2,63	8	2,13	36	2,03	129	1,89	114	1,81

P<0,05

Tablo 40’da öğretmenlerin mesleğindeki toplam hizmet süreleri değişkenine göre “öğrencilerden habersiz sınıf içindeki eşyaların yerini değiştirerek dikkat çekmeye çalışırım.” İfadesine verdikleri cevaplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve 0,05 anlamlılık seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve p<0.05 olan değerler Tablo 40A’da verilmiştir.

Tablo 40A-Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Öğrencilerden Habersiz Sınıf İçindeki Eşyaların Yerini Değiştirerek Dikkat Çekmeye Çalışırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN HİZMET SÜRESİ	ÖĞRETMENİN HİZMET SÜRESİ	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
5 ve daha az	6-10	-,08	,121	,485
	11-15	-,22	,179	,220
	16-20	-,32	,343	,355
	21 ve daha üstü	-,82	,211	,000
6-10	5 ve daha az	,08	,121	,485
	11-15	-,14	,177	,442
	16-20	-,23	,342	,495

Tablo 40A'nın devamı

	21 ve daha üstü	,73	,209	,001
21 ve daha üstü	5 ve daha az	,82	,211	,000
	6-10	,73	,209	,001
	11-15	,60	,247	,016
	16-20	,50	,383	,193

P<0,05

Tablo 40A'da 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler, 6-10 yıl çalışan öğretmenler ve 5 yıl ve daha az yıl çalışan öğretmenler arasında ve 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 41- Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders İçinde Yüksek Sesle Konuşurum.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri	P	
Grup arası		21,053		4	5,263		4,784	0,001	
Grup içi		336,632		306	1,100				
Toplam		357,685		310					
Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri									
5 ve daha az		11-15		6-10		21 ve daha üstü		16-20	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
114	3,80	36	3,44	129	3,43	24	2,96	8	2,88

P<0,05

Tablo 41'de öğretmenlerin mesleğindeki toplam hizmet süreleri değişkenine göre “dikkat çekmek için ders içinde yüksek sesle konuşurum.” İfadesine verdikleri cevaplar arasında farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu fark 0,05 anlamlılık seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve p<0.05 olan değerler Tablo 41A'da verilmiştir.

Tablo 41A-Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders İçinde Yüksek Sesle Konuşurum.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN HİZMET SÜRESİ	ÖĞRETMENİN HİZMET SÜRESİ	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
5 ve daha az	6-10	,37	,135	,110
	11-15	,35	,201	,540

Tablo 41A'nın devamı

	16-20	,92	,384	,218
	21 ve daha üstü	,84	,236	,014
21 ve daha üstü	5 ve daha az	-,84	,236	,014
	6-10	-,47	,233	,404
	11-15	-,49	,276	,543
	16-20	,08	,428	1,00

P<0,05

Tablo 41A'da 5 yıl ve az yıldır çalışan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler arasında 5 yıl ve az yıldır çalışan öğretmenler lehine istatistiksel bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 42- Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Dikkat Çekme İçin Öğrencilere Kendilerine Ve Başarılarına İnanmaları İçin Yönergeler Veririm.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri	P	
Grup arası		15,916		4	3,979		3,882	0,004	
Grup içi		313,614		306	1,025				
Toplam		329,531		310					
Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri									
16-20		5 ve daha az		11-15		6-10		21 ve daha üstü	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
8	4,38	114	3,89	36	3,67	129	3,64	24	3,13

P<0,05

Tablo 42'de öğretmenlerin mesleğindeki toplam hizmet süreleri değişkenine göre “dikkat çekme için öğrencilere kendilerine ve başarılarına inanmaları için yönergeler veririm” İfadesine verdikleri cevaplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve fark 0,05 anlamlılık seviyesinde manidar bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için Scheffe Testi yapılmış ve p<0.05 olan değerler Tablo 42A'da verilmiştir.

Tablo 42A-Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süreleri Değişkenine Göre “Dikkat Çekme İçin Öğrencilere Kendilerine Ve Başarılarına İnanmaları İçin Yönergeler

Veririm..” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN HİZMET SÜRESİ	ÖĞRETMENİN HİZMET SÜRESİ	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
5 ve daha az	6-10	,24	,130	,483
	11-15	,22	,194	,864
	16-20	-,49	,370	,783
	21 ve daha üstü	,76	,227	,026
21 ve daha üstü	5 ve daha az	-,76	,227	,026
	6-10	-,52	,225	,260
	11-15	-,54	,267	,392
	16-20	-1,25	,413	,060

P<0,05

Öğretmenlerin hizmet değişkenine göre “dikkat çekme için öğrencilere kendilerine ve başarılarına inanmaları için yönergeler veririm..” İfadesine İlişkin yapılan ANOVA sonrası yapılan Scheffe testi sonucunda tabloda görüldüğü üzere 5 yıl ve daha az yıl çalışan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler arasında 5 yıl ve daha az yıl çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 43- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Derse Başlamadan Önce Günlük Önemli Haberleri Sınıfa Aktarırım.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri		P		
Grup arası		17,100		5	3,420		3,730		0,003		
Grup içi		279,684		305	0,917						
Toplam		296,785		310							
Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri											
İKİ YILLIK ENSTİTÜ		ÜÇ YILLIK ENSTİTÜ		DİĞER		LİSANS ÜSTÜ		FAKÜLTE		ÖĞRETMEN OKULU □	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
17	4,00	7	4,00	5	3,6	24	3,38	256	3,23	2	2,00

P<0,05

Tablo 43’de öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre “dikkat çekmek için derse

başlamadan önce günlük önemli haberleri sınıfa aktarırım.” İfadesine verdikleri cevaplar arasındaki farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve fark 0,05 anlamlılık seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için LSD testi yapılmış ve $p < 0.05$ olan değerler Tablo 43A’da verilmiştir.

Tablo 43A-Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Derse Başlamadan Önce Günlük Önemli Haberleri Sınıfa Aktarırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN MEZUNİYET DURUMU	ÖĞRETMENİN MEZUNİYET DURUMU	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
ÖĞRETMEN OKULU	İki yıllık enstitü	-2,00	,716	,006
	Üç yıllık enstitü	-2,00	,768	,010
	Fakülte	-1,23	,680	,072
	Lisans üstü	-1,38	,705	,052
	Diğer	-1,60	,801	,047
İKİ YILLIK ENSTİTÜ	Öğretmen okulu	2,00	,716	,006
	Üç yıllık enstitü	,00	,430	1,000
	Fakülte	,77	,240	,001
	Lisans üstü	,63	,304	,040
	Diğer	,40	,487	,412
ÜÇ YILLIK ENSTİTÜ	Öğretmen okulu	2,00	,768	,010
	İki yıllık enstitü	,00	,430	1,000
	Fakülte	,77	,367	,036
	Lisans üstü	,63	,411	,130
	Diğer	,40	,561	,476
FAKÜLTE	Öğretmen okulu	1,23	,680	,072
	İki yıllık enstitü	-,77	,240	,001
	Üç yıllık enstitü	-,77	,367	,036
	Lisans üstü	-,15	,204	,468
	Diğer	-,37	,432	,388
LİSANS ÜSTÜ	Öğretmen okulu	1,38	,705	,052
	İki yıllık enstitü	-,63	,304	,040
	Üç yıllık enstitü	-,63	,411	,130
	Fakülte	,15	,204	,468
	Diğer	-,23	,471	,633
DİĞER	Öğretmen okulu	1,60	,801	,047
	İki yıllık enstitü	-,40	,487	,412
	Üç yıllık enstitü	-,40	,561	,476
	Fakülte	,37	,432	,388
	Lisans üstü	,23	,471	,633

$P < 0,05$

Tabloda öğretmen okulu mezunu öğretmenler, iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler, Üç yıllık enstitü mezunu öğretmenler ve diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında öğretmen okulu mezunu öğretmenler aleyhine bir fark görülmüştür. Fakülte mezunu öğretmenler ile iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenle ve üç yıllık enstitü mezunu öğretmenler arasında fakülte mezunu öğretmenler aleyhine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca lisans üstü mezunu öğretmenler ile iki yıllık enstitü mezunu öğretmenler arasında iki yıllık enstitü mezunu öğretmenler lehine fark bulunmuştur.

Tablo 44- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Esnasında Sınıf İçinde Dolaşırım.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df		KARELER ORTALAMASI		F Değeri		P	
Gurup arası		15,683		5		3,137		3,817		0,002	
Gurup içi		250,645		305		0,822					
Toplam		266,328		310							
Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri											
DİĞER		LİSANS ÜSTÜ		FAKÜLTE		ÜÇ YILLIK ENSTİTÜ		İKİ YILLIK ENSTİTÜ		ÖĞRETMEN OKULU □	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
5	5,00	24	4,29	256	4,15	7	3,86	17	3,82	2	2,00

P<0,05

Tablo 44’de öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre “dikkat çekmek için ders esnasında sınıf içinde dolaşırım.” İfadesine verdikleri cevaplar arasındaki farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve fark 0,05 anlamlılık seviyesinde manidar bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve p<0.05 olan değerler Tablo 44A’da verilmiştir.

Tablo 44A-Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Ders Esnasında Sınıf İçinde Dolaşırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek İçin Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN MEZUNİYET DURUMU	ÖĞRETMENİN MEZUNİYET DURUMU	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
ÖĞRETMEN	iki yıllık enstitü	-1,82	,678	,207

Tablo 44A'nın devamı

OKULU	üç yıllık enstitü	-1,86	,727	,261
	fakülte	-2,15	,644	,051
	lisans üstü	-2,29	,667	,040
	diğer	-3,00	,758	,009
LİSANS ÜSTÜ	öğretmen okulu	2,29	,667	,040
	iki yıllık enstitü	,47	,287	,753
	üç yıllık enstitü	,43	,389	,940
	fakülte	,14	,194	,990
	diğer	-,71	,446	,772
DİĞER	öğretmen okulu	3,00	,758	,009
	iki yıllık enstitü	1,18	,461	,263
	üç yıllık enstitü	1,14	,531	,464
	fakülte	,85	,409	,505
	lisans üstü	,71	,446	,772

P<0,05

Tabloda görüldüğü üzere lisans üstü mezunu öğretmenler ile diğer seçeneği işaretleyen öğretmenlerin önündeki negatif işaret öğretmen okulu aleyhine anlamlı bir fark olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen okulu öğretmenler ile lisans üstü mezunu öğretmenler arasında lisans üstü mezunu öğretmenler lehine ve yine öğretmen okulu mezunu öğretmenler ile diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler lehine bir farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 45- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun ve Rol Yaptırma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesi İçin Belirttikleri Görüşlerin Varyans Analizi ve Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri

VARYANS KAYNAĞI		KARELER TOPLAMI		df	KARELER ORTALAMASI		F Değeri	P			
Grup arası		16,988		5	3,398		3,612	0,003			
Grup içi		286,883		305	0,941						
Toplam		303,871		310							
Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Frekans, Ortalama, Standart Sapma Değerleri											
İKİ YILLIK ENSTİTÜ		ÜÇ YILLIK ENSTİTÜ		FAKÜLTE		LİSANS ÜSTÜ		DİĞER		ÖĞRETMEN OKULU □	
N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort	N	Ort
17	4,24	7	3,86	256	3,66	24	3,42	5	3,40	2	1,50

P<0,05

Tablo 45’de öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre “dikkat çekmek için dramatizasyon, oyun ve rol yaptırma çalışmaları yaptırırım.” İfadesine verdikleri cevaplar arasındaki farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve fark 0,05 anlamlılık seviyesinde manidar bulunmuştur. Bu farkın yönünü belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve $p < 0.05$ olan değerler Tablo 45A’da verilmiştir.

Tablo 45 A -Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre “Dikkat Çekmek İçin Dramatizasyon, Oyun ve Rol Yaptırma Çalışmaları Yaptırırım.” İfadesine İlişkin Görüş Farklıklarını Tespit Etmek için Post Hoc Scheffe Testi Analiz Sonuçları

ÖĞRETMENİN MEZUNİYET DURUMU	ÖĞRETMENİN MEZUNİYET DURUMU	ORTALAMAR ARASI FARK	STANDART HATA	P
ÖĞRETMEN OKULU	İki yıllık enstitü	-2,74	,725	,016
	Üç yıllık enstitü	-2,36	,778	,105
	Fakülte	-2,16	,688	,083
	Lisans üstü	-1,92	,714	,209
	Diğer	-1,90	,811	,362
İKİ YILLIK ENSTİTÜ	Öğretmen okulu	2,74	,725	,016
	Üç yıllık enstitü	,38	,436	,980
	Fakülte	,58	,243	,349
	Lisans üstü	,82	,307	,217
	Diğer	,84	,493	,721

Tablo 45A’da iki yıllık enstitü mezunu öğretmenler ile öğretmen okulu mezunu öğretmenler arasında iki yıllık öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMALAR VE SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanılarak elde edilen verilerin tartışmalarına ve ortaya çıkan sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA

Örnekleme Grubunu Oluşturan İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Dikkat Toplama Stratejilerine İlişkin Bağımlı Sorulara Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımları İle İlgili Tartışmalar

Tablo 7’de görüleceği üzere ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler “dikkat çekmek için konunun önemli yerlerini sık sık tekrarlarım.” İfadesine 4,34 ortalama ile görüş bildirmişlerdir. Burada öğretmenlerin sık sık tekrar yapmaları öğrencilerin anlayamadıkları bir konuyu dikkatleri dağıldıkları için öğrenmediklerini düşünmelerinden kaynaklanabilir. Öğrenciler konuyu anlamadıkları geri bildirimini öğretmene verirse öğretmen hemen tekrarlamaya gitmektedir. Ancak burada öğrenilmeyen değil dikkat edilmesi istenen konular tekrarlanmaktadır. Bu konunun ana hedefi de olabilir, bir formül yahut hatırdaki tutmaya yarayacak anahtar kelime de olabilir.

Öğretmenlerin okuma yazma gibi temel öğrenme becerilerini kazandırmak için sık sık tekrar yapmaları, zamanla tekrarlama alışkanlığının dikkat çekmede de kullanılmasına yol açmış olabilir.

Tabloda 7’de görüleceği üzere” dikkat çekmek için öğrencilerin ismiyle hitap ederim.” İfadesine öğretmenler $x=4,32$ (her zaman) ortalama ile katılmışlardır. Öğretmenler öğrencilerin “senin farkındayım ve seni tanıyorum” mesajını vererek derse dikkatlerini çekmeye çalışmakta olabilirler. Ayrıca tablo 7’de öğretmenler ankette 10. sırada yer alan “öğrencilerden habersiz sınıf içindeki eşyaların yerini değiştirerek dikkat çekmeye çalışırım.” İfadeye çok az oranda katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki eşyaların yer değişmesi öğrencilerin dikkatlerini çekmeyeceğini düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenler bu görüşe az katılmalarının nedeni, sınıfta dikkat çekecek eşyaların olmadığını ve yerleri değişen eşyaların dikkat çekmeyeceğini düşünmeleri olabilir.

Örneklem Grubunu Oluşturan İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplara İlişkin Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Tartışmalar

Tablo 1 de görüldüğü üzere araştırmaya %46,3 oranla kadın, %53,7 oranla erkek öğretmenlerin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 45 soruya verdikleri cevaplara ilişkin farklılık olup olmadığı SPSS 11.0 paket programı yardımıyla t testi uygulanmış 0.05 anlamlılık seviyesinde 7 ifadede farklılık olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler Tablo 8’de “dikkat çekmek için en basit konularda bile kavram haritalarını kullanırım.” ifadesine erkek öğretmenlere göre daha fazla görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Tablo 9’da “dikkat çekmek için konularla ilgili resimler göstererek derse başlarım.” ifadesine yine erkek öğretmenlerden daha fazla görüş bildirdikleri görülmüştür. Kadın öğretmenlerin kavram haritalarını sık sık kullanmalarını, konularla ilgili resimler göstererek derse başlamalarını, eğitimde görselliğe daha fazla inanmalarına bağlayabiliriz.

Tablo 10’da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “dikkat çekmek için yüksek ses tonu ile konuşurum.” ifadesine kadın öğretmenler $x=3,76$ ortalamayla, erkek öğretmenler $x=3,31$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. Buradan kadın öğretmenlerin dikkat çekmek için yüksek sesle konuşmalarını kadınların ses tonlarının biraz daha ince olmalarına bağlayabiliriz.

Tablo 11’de “dikkat çekmek için mizahi (şaka vb.) olgulardan yararlanırım.” ifadesine öğretmenlerin cinsiyetine göre bildirdikleri görüşler incelendiğinde kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha az bu ifadeye görüş bildirdiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin dikkat çekmek için mizahi olgulardan fazlaca yararlandıkları söylenebilir. Bunu da erkek öğretmenlerin ciddi ve katı imajını kırmak için mizahi olgulardan yararlandıklarına bağlayabiliriz.

Tablo 12’de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “dikkat çekmek için öğrencilere kendilerine ve başarılarına inanmaları için yönergeler veririm.” ifadesine bildirdikleri görüşlerde kadın öğretmenler sık sık , erkek öğretmenler ise daha az sıklıkta bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. Yine Tablo 13’de görüldüğü üzere “dikkat

çekmek için konunun önemli yerlerini sık sık tekrarlarım.” ifadesine kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha çok oranda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Tablo 14’de “dikkat çekmek için dramatizasyon, oyun ve rol yaptırma çalışmaları yaptırırım.” ifadesine kadın öğretmenler yine erkek öğretmenlerden daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Bunu kadın öğretmenlerin dikkat çekmek için çeşitliliği daha çok tercih ettiklerine bağlayabiliriz.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları ilgili olarak Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %37,9’u evli, %62,1’i bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile ilgili olarak aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve 1 soruda anlamlı bir fark görülmüştür.

Tablo 15’de “dikkat çekmek için öğrencilere öğrenmesi gerekenleri öğrenmediği zaman ne gibi olumsuzluklarla karşılaşabilecekleri hakkında bilgiler veririm.” İfadesine bekar öğretmenler, evli öğretmenlerden daha çok oranda görüş bildirmişlerdir. Bekar öğretmenlerin olumsuzlukları direk somut sonuca dayandırmalarına, problemleri daha çok ciddiye aldıklarına bağlayabiliriz.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Branş Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerin branşlarının dağılımlarına Tablo 3’de yer verilmiştir. Burada görüleceği üzere ankete katılan öğretmenlerden %8,7’si Matematik, %9,0’u Türkçe, %4,8’i fen ve teknoloji , %5,1’i yabancı dil, %4,2’si sosyal bilgiler, %55,0’i sınıf öğretmeni, %6,4’si beceri dersleri ve %4,8’si diğer branşlarda olduklarını görülmektedir. Toplama baktığımızda ankete katılan öğretmenlerin %55,0 oranıyla en çok sınıf öğretmenleri oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinde branş değişkenini ilişkin anlamlı farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi yapılarak bakılmış ve gerek Scheffe ve gerekse LSD testleriyle bu farkların yönü belirlenmeye çalışılmıştır. 0.05 anlamlılık derecesinde aşağıdaki farklılıklar çıkmıştır;

Tablo 29’da derse başlarken yapılan dikkat toplama etkinliklerinden “selamlama ve yoklamadan sonra direk konu anlatmaya başlarım” ifadesine branş değişkenine ilişkin görüşlerinde Tablo 29A’da görüldüğü üzere farkların sınıf öğretmenleri ile fen, beceri dersleri ve matematik branşlarında sınıf öğretmenleri aleyhine bir farkın olduğu görülmüştür. beceri dersleri(resim,müzik, beden eğitimi) öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında ise beceri dersleri(resim,müzik,beden eğitimi) öğretmenleri lehine fark olduğu ortaya çıkmıştır. Fen, beceri dersleri ve matematik dersi öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden daha çabuk derse geçtikleri direk konu anlatmaya başladıkları belirlenmiştir. Araştırmada beceri dersleri öğretmenleri “selamlama ve yoklamadan sonra direk konu anlatmaya başlarım” seçeneğine %10’luk oranla “her zaman” seçeneğini işaretlemişlerdir. Fen, beceri dersleri ve matematik dersi öğretmenlerinin derse geçişte fazla vakit kaybetmeyip hemen derse başlamalarını konu yoğunluğuna ve farklı sınıflara girmelerinden dolayı öğrencileri tanımakta zorluk çekmelerine bağlayabiliriz.

Tabloda “dikkat çekmek için konularla ilgili resimler göstererek derse başlarım.” ifadesine Tablo 30A’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri, matematik, Türkçe öğretmenleri ile diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine fark belirlenmiştir. Yabancı dil branşı ile Türkçe, diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında ise Yabancı dil branşı öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardan daha çok konularla ilgili olarak resimler göstererek başlamalarını bireysel farklılıkları göz önüne alarak görselliğe önem vermelerine bağlayabiliriz.

Tabloda 31’da “dikkat çekmek için ders materyallerinin fiziksel özelliklerini(renk, zıtlık, yenlik, şiddet, parlaklık, ...) konuya göre ayarlamaya özen gösteririm.” ifadesine öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin görüşlerinde sosyal bilgiler öğretmenleri, matematik öğretmenleri, diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında matematik öğretmenleri lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenleri diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 31A’da görüldüğü üzere matematik öğretmenleri ders içinde kullanılan malzemelerin fiziksel özelliklerine daha

çok özen göstermelerini matematiğin doğası gereği sayılara verdikleri öneme bağlayabiliriz. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin de malzemelerin fiziksel özelliklerine daha çok özen göstermelerini öğrencilerin yaşlarının küçük olmasına bağlayabiliriz.

Tablo 32’de “dikkat çekmek için ders konusunu, anahtar kavramları ve başlıkları tahtaya yazarım.” İfadesine öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin görüşlerinde tablo 32A’da yabancı dil öğretmenleri ve diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında yabancı dil öğretmeni lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yabancı dil öğretmenlerinin diğer branşlardan daha çok anahtar kavramları ve konu başlıklarını tahtaya yazarak dikkat toplamaya çalışmalarını yeni bir dil öğretmenin zorluklarına ve sürekli yeni kavram öğretmenin tekrara bağlı olmasına dayandırabiliriz.

“Tahtayı kullanırken dikkat çekmek için şekilde veya yazıda bilinçli hatalar yaparım.” ifadesine tablo 33A’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ile diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında sınıf öğretmeni lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre tahtayı kullanırken dikkat çekmek için bilinçli olarak hatalar yapmalarını öğrencilere olumsuz yansımamasına, diğer branşta olan öğretmenlerin yaptıkları zaman güven problemi olmasından korkmalarına bağlayabiliriz.

Tablo 34’de “Dikkat çekmek için teknolojiden (bilgisayar, vcd, tepegöz...) faydalanırım.” İfadesine branş öğretmenlerinin arasında fark olup olmadığına bakılmış ve istatistiksel olarak fark belirlenmiştir. Bu farklar 34A’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bunu da sınıf öğretmenlerinin hitap ettikleri öğrenci yaş düzeyinin küçük olmasına ve dikkatlerinin dağılmasının bu yaşlarda daha kolay olmasına ve sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanma ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitimlerin faydalı olmasına bağlayabiliriz.

Tablo 35’de “dikkat çekmek için sınıf içi eğitsel oyunlardan faydalanırım.” İfadesine branşların bildirdikleri görüşleri arasında fark bulunmuş ve bu farklar tablo 35A’da belirtildiği üzere yabancı dil öğretmenleri ile matematik arasında yabancı dil öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Yine becer

dersleri öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında beceri dersleri öğretmenleri lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler ile matematik öğretmenleri arasında diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Bunu da :

-yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretmedeki yöntemler gereği olmasına,

-sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmenlerinden daha çok eğitsel oyun oynatmalarını küçük yaştaki öğrencilere hitap etmelerine ve bu yaştaki öğrencilerin oyun oynama ihtiyacına,

-beceri dersleri öğretmenlerinin matematik branşındaki öğretmenlere göre eğitsel oyunlara dikkat çekmede daha fazla yer vermesini de beceri eğitiminde oyunun çok önemli olmasına ve yöntem olarak daha çok yer verilmesine bağlayabilir.

Tablo 36A'da “dikkat çekmek için tahtaya yazı yazarken renkli tebeşir kullanırım.” ifadesine öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin görüşleri aralarında fark olduğu ve bu farkın Matematik öğretmenleri ile diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında matematik öğretmenleri lehine olduğu, görülmüştür. Yine Türkçe öğretmenleri ile fen ve diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında Türkçe öğretmenleri lehine bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca yabancı dil öğretmenleri, fen, beceri dersleri öğretmenleri ve diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler arasında yabancı dil öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuş, beceri dersleri öğretmenleri, fen branşı öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da matematik, türkçe ve yabancı dil dersi öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre renkli tebeşirleri daha çok kullanmasını bu branşlardaki öğretim yöntemlerinin benzerliğine, kavramların ve formüllerin öğretiminde daha çok işe yaradığını düşünmelerine bağlayabiliriz.

Tablo 37'de “dikkat çekmek için dramatizasyon, oyun ve rol yapma çalışmaları yaptırırım.” İfadesine branşların bildirdikleri görüşleri arasında farklar 37A'da sınıf öğretmenleri, beceri dersleri(resim,müzik, beden eğitimi) öğretmenleri, fen branşı öğretmenleri, diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler, Türkçe öğretmenleri ve matematik öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri, ve diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında matematik öğretmenleri aleyhine bir fark

belirlenmiştir. Bu verilerden sınıf öğretmenlerinin beceri dersleri, fen branşı öğretmenleri, diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler, Türkçe öğretmenleri ve matematik öğretmenlerinde nazaran dikkat çekmek için dramatizasyon ve rol yapdırma çalışmalarını daha çok yaptırılmalarını sınıf öğretmenlerinin dramatizasyon ve rol yapdırma, oyun oynatma gibi etkinlikleri öğrencilerin yaşı itibariyle küçük olmalarına bağlayabiliriz. Sınıf öğretmenlerinin eğitimleri sırasında dramatizasyon eğitimi almalarının da bu yöntemin çok tercih edilmesi de etkili olduğu söyleyebiliriz.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Yaş Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 3’de gösterilmiştir. Burada görüleceği üzere araştırmaya katılan I.kademe öğretmenlerinin %24,4’ü 30 ve da az yaşta, %19,3’ü 31-35 yaş ve araları yaşta, % 3,5’i 36-40 yaş ve araları yaşta, %3,5’i 41-45 yaş ve araları yaşta, %5,5 ise 46 yaş ve daha üstü yaştadır. II.kademe öğretmenlerinin %25,1’i 30 ve daha az yaşta, %9,3’ü 31-35 yaş ve araları yaşta, %3,9’u 36-40 yaş ve araları yaşta, %3,2’si 41-45 yaş ve araları yaşta, %2,3’ü 46 ve üstü yaştadır. Toplama bakıldığında ise %49,5’i 30 ve da az yaşta, %28,6’sı 31-35 yaş ve araları yaşta, %7,4’ü 36-40 yaş ve araları yaşta, %6,8’i 41-45 yaş ve araları yaşta ve %7,7’si 46 yaş ve daha üstü yaşta olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinde branş değişkenini ilişkin anlamlı farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi yapılarak bakılmış ve aşağıda belirtileceği üzere iki madde de fark görülmüştür. Bu farkların yönü gerek Scheffe ve gerekse LSD testleriyle belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 38’da “dikkat çekmek için ders içinde yüksek ses tonu ile konuşurum.” ifadesine öğretmenlerin yaş değişkenine göre görüşleri arasında fark bulunmuştur. Bu farklar tablo 38A’da görüldüğü üzere 30 ve daha az yaştaki öğretmenler ile 46 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında 30 ve daha az yaştaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark olarak ortaya çıkmıştır. Verilere bakıldığında 30 ve daha az yaştaki öğretmenler dikkat çekmek için ve yüksek ses tonu ile konuşmalarını genç diyebileceğimiz yaşta olmalarına bağlayabiliriz.

Tablo 39’de “dikkat çekmek için çalışma ortamının başarı üzerindeki etkisini hatırlatırım.” ifadesine öğretmenlerin yaş değişkenine göre verdikleri cevaplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve fark 0,05 anlamlılık seviyesinde manidar bulunmuştur. Bu farkın yönü belirlenmek için yapılan Scheffe Testi sonucunda tablo 39A’da görüldüğü üzere 41-45 yaş ve arası yaştaki öğretmenler ile 46 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında 41-45 yaş ve arası yaştaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan 41-45 yaş ve arası yaştaki öğretmenler diğer yaştaki öğretmenlere göre çalışma ortamının önemini hatırlatarak öğrencilerin dikkatlerini toplamaya çalışmalarını öğretmenlerin çalışma ortamlarının çok önemli olduğunu düşünmelerine bağlayabiliriz.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre dağılımları bakıldığında Tablo 5’de görüldüğü üzere meslekte 5 yıl ve daha az süredir çalışanlar %36,7 , 6-10 yıl ve arası çalışanlar %41,5 , 11-15 yıl ve arası çalışanlar %11,6 , 16-20 yıl ve arası çalışanlar %2,6 , 21 yıl ve üstü çalışanlar ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 7,7 oluşmaktadır.

Tablo 5’e dikkat edilirse I.kademe öğretmenlerinden uzun yıllar çalıştıkları görülmektedir(21 yıl ve daha üstü). Sınıf öğretmenlerinin uzun yıllardan beri milli eğitim açısından joker öğretmen olarak memleketin en ücra köşesine bile bütün eğitim öğretim yükünü çekmesi için gönderilmektedir. Eğitimin ülke gelirinden aldığı pay ve değişen günümüz şartları artık branşlaşmayı ve tek öğretmen tek okul yerine taşınmalı sistemde olduğu gibi toplulaştırılmış eğitime önem verilmesi branş öğretmenlerin sayısını artırmıştır. Ancak II. kademe öğretmenlerinin alanlarında uzun zaman çalışmamaları gerek idari işe geçişteki öncelikleri gerekse ticari faaliyetlere atılmaları mesleklerinde uzun çalışmamalarında birer faktör olarak görülebilir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre fakların anlamlı olup olmadığına bakılmış 3 tane istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 40’da öğretmenlerin mesleğindeki toplam hizmet süreleri değişkenine göre

“öğrencilerden habersiz sınıf içindeki eşyaların yerini değiştirerek dikkat çekmeye çalışırım.” ifadesine verdikleri cevaplar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 40A’da görüleceği üzere 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler, 6-10 yıl çalışan öğretmenler ve 5 yıl ve daha az yıl çalışan öğretmenler arasında ve 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buradan 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlerin öğrencilerden habersiz sınıf içindeki eşyaların yerini değiştirerek dikkat toplamaya çalıştıklarını çevresinden habersiz, değişiklikleri fark edemeyen öğrencileri yaş ve tecrübeye dayanarak uyarmak istemelerine bağlamak mümkün olabilir.

“Dikkat çekmek için ders içinde yüksek sesle konuşurum.” ifadesine verdikleri cevaplar arasında kıdem değişkenine ilişkin tablo 41A’da görüldüğü üzere 5 yıl ve az yıldır çalışan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler arasında 5 yıl ve az yıldır çalışan öğretmenler lehine istatistiksel bir fark olduğu görülmüştür. Bu verilere bakıldığında 5 yıl ve az yıldır çalışan öğretmenlerin daha çok dikkat çekmek için yüksek sesle konuşmalarını yaş değişkeninde olduğu gibi genç olmalarına bağlı olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 42A’da ilköğretim okulu öğretmenlerin hizmet değişkenine göre “dikkat çekme için öğrencilere kendilerine ve başarılarına inanmaları için yönergeler veririm..” ifadesine ilişkin yapılan ANOVA sonrası yapılan Scheffe testi sonucunda tabloda görüldüğü üzere 5 yıl ve daha az yıl çalışan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenler arasında 5 yıl ve daha az yıl çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 5 yıl ve daha az yıl çalışan öğretmenler, 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlere göre öğrencilerin kendilerine ve başarılarına inanmaları için daha çok gayret gösterdiklerini başarı dürtülerini başarısızlık korkularına göre daha çok benimsemelerine bağlayabiliriz.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mezuniyet Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında mezuniyet değişkenine ilişkin 3 adet farklar tespit edilmiştir. Bu farklara geçmeden önce bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet değişkeninin dağılımına bakacak olursak tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan I.kademe öğretmenlerinin %0,3’ü

Öğretmen okulu mezunu, %4,5'i İki Yıllık Eğitim Enstitüsü, %1,9'u Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü, %45,7'si Fakülte, %3,9'u lisans üstü mezunu oldukları görülmektedir. II.Kademe öğretmenlerin %0,3'ü Öğretmen Okulu, %1,0'i İki Yıllık Eğitim Enstitüsü, %0,3'ü Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü, %36,7'si Fakülte, %3,9'u Lisans üstü mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden “diğer” seçeneğini işaretleyenlerin hepsi II.kademe çalışmakta olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin lisans üstü eğitimi oranında az olması, eğitim kariyeri bakımından lisansı yeterli görüp daha fazla eğitim almamaları, lisans üstü eğitiminin zorlukları ve getirisinin az olmasına bağlanabilir.

Anova sonrası yapılan Scheffe Testi sonrası karşılaştırmalarda Tablo 43A, Tablo 44A ve Tablo 45A da belirlenen faklar ortaya çıkmıştır.

Kısaca tablo 443A'da öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre “dikkat çekmek için derse başlamadan önce günlük önemli haberleri sınıfa aktarıyorum.” ifadesine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmalarına bakarak iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler dikkat toplamada derse başlamadan önce önemli bir haberi aktarmada diğer eğitim türlerine göre daha çok uygulamasını , iki yıllık eğitim enstitülerinin 25 Temmuz 1982 yılında eğitim yüksek okulu adıyla üniversite çatısı altına alınması göz üne alındığında bu farkın yaşa bağlı bir durum olduğu söylenebiliriz. Ayrıca günlük haberi aktarmada iki yıllık eğitim enstitülerinden mezun öğretmenlerin daha fazla uygulamaları televizyon izleme alışkanlığının bilgisayar kullanma yönüne kaydığı günümüzde öğrencilere haber izleme alışkanlığı kazandırmak düşüncesi olduğunu da düşünebiliriz.

Tablo 44A'da “dikkat çekmek için ders esnasında sınıf içinde dolaşırım.” ifadesine verdikleri cevaplar arasındaki fakların, öğretmen okulu öğretmenler ile lisan üstü mezunu öğretmenler arasında lisans üstü mezunu öğretmenler lehine ve yine öğretmen okulu mezunu öğretmenler ile diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında diğer seçeneği işaretleyen öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin bu görüşe daha çok katılması beden dili ve hareket ederek öğrenciye yakın olma, durağan olmama gibi durumlara hazırlıklı olmasına bağlayabiliriz.

Tablo 45A'da ise öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre “dikkat çekmek için

dramatizasyon, oyun ve rol yaptırma çalışmaları yaptırım.” İfadesine verdikleri cevaplardan iki yıllık enstitü mezunu öğretmenler ile öğretmen okulu mezunu öğretmenler arasında iki yıllık öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle iki yıllık enstitü mezunu öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini toplama bilmek için dramatizasyon, oyun ve rol oynatma çalışmalarını fazlaca kullanmalarını gördükleri öğretime ve oyuna önem vermelerine bağlayabiliriz. .

Örnekleme Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Okutulan Kademe Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin dağılımlarına kademe bazında bakacak olursak araştırmaya katılan öğretmenlerde 177 kişi I.Kademe de çalışan öğretmenlerden 134 kişi II.Kademe de çalışan öğretmenlerdendir. Yüzdeler olarak ifade edecek olursak I.Kademe de çalışan öğretmenlerden araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,9’unu, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise %56,9’unu oluşturmaktadırlar. Kademeler arasında ortaya çıkan farklar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 16’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için selamlama ve yoklama yaparak derse başlarım.” ifadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. II.kademe de çalışan öğretmenler I.kademe de çalışan öğretmenlerden daha fazla bu ifade katılmışlardır. Bunu da II.kademe de çalışan öğretmenlerin hemen derse başladıklarını, selamlama ve yoklamayla fazla vakit kaybetmelerinin doğru olmadığını düşünmelerine bağlayabiliriz.

Tablo 17’de “dikkat toplamak için derse girdiğimde öğrencilerin ayakta karşılamlarına özen gösteririm.” İfadesine bildirdikleri görüşlerinde fark II.kademe de çalışan öğretmenler lehine çıkmıştır. Yani II.kademe de çalışan öğretmenler I.kademe de çalışan öğretmenlerden dikkati toplamak için derse girdiklerinde öğrencilerin ayakta beklemelerinin faydalı olacağına inandıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 18’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için derse başlamadan önce düşünmeye sevk edici sorular sorarım.” ifadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır ve fark anlamlı

bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,84$ (sık sık) ortalamayla, II.kademe de çalışan öğretmenler ise $x=3,59$ ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. Verilerden hareket ederek I.kademe de çalışan öğretmenlerin II. kademedeki öğretmenlere göre derse başlamadan öğrencilerin dikkatini toplayabilmek için daha çok düşündürücü sorular sormalarını öğretmenlerin düşünme eğitimi vermede I.kademede başlamalarına bağlayabiliriz.

Tablo 19’de “dikkat toplamak için konularla ilgili resimler göstererek derse başlarım.” ifadesine I.kademe de çalışan öğretmenler, II.Kademe de çalışan öğretmenlere göre daha çok katılmışlardır. Bunu dikkat çekmek için resim göstermeyi I. kademe de çalışan öğretmenlerin görselliğe daha çok yer vermelerine ve görsel araç gerecin önemine inanmalarına bağlayabiliriz.

Tablo 20’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için öğrencilere öğrenmesi gerekenleri öğrenmedikleri zaman ne gibi olumsuzluklarla karşılaşabilecekleri hakkında bilgiler veririm.” ifadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.kademe de çalışan öğretmenler , II.kademe de çalışan öğretmenlerden daha fazla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. Bu, I.kademe öğretmenlerinin daha çok kullanmalarından, I.kademe öğretmenlerin öğrenmeyen öğrencilere yönelik telkinlerinin etkili olduğu anlamını çıkarılabiliriz.

Tablo 21’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için konularda geçen kavramları şekillerle ifade etmeye çalışırım.” ifadesine I.kademe de çalışan öğretmenler $x=3,63$ (sık sık) ortalamayla, II.kademe de çalışan öğretmenler ise $x=3,29$ (bazen) ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. Ortalamalara bakılarak I.kademe de çalışan öğretmenlerin dikkat toplamak için kavramları şekillerle anlatmayı daha çok uygulamalarını, öğrencilerin somut dönemde olmalarına bağlayabiliriz.

Tablo 22’de “dikkat toplamak için konuyla ilgili bir fıkra aklıma gelirse anlatırım.” İfadesine verilen cevaplarda analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler, II.kademe de çalışan öğretmenlerden daha çok bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. Fıkra anlatarak dikkat toplamaya çalışan

öğretmenlerin I.Kademe de daha fazla olması öğrenci profili ile ilgili olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin oyun çağında olması ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmede öğretmenlerin özel çabalarının olmasına bağlayabiliriz.

Tablo 23’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için ders boyunca aynı ses tonu ile konuşurum.” ifadesi için II.kademe de çalışan öğretmenlerin daha fazla görüş bildirdikleri görülmektedir. Buradan II.kademe de çalışan öğretmenlerin aynı ses tonunu kullandıkları, ses tonlarını fazla değiştirmeye gerek duymadan öğrencilerin dikkatlerini toplama bildikleri söylenebilir. Burada öğrencilerin yaşları itibariyle dikkat sürelerinin daha uzun olmaları, dikkat toplamada öğretmenin farklı ses tonu ile konuşmasını gerektirmemesine bağlayabiliriz.

“Dikkat toplamak için en basit konularda bile kavram haritalarını kullanırım.” ifadesine Tablo 24’de görüldüğü gibi I.kademe de çalışan öğretmenler $x=3,05$ (sık sık) ortalamayla, II.kademe de çalışan öğretmenler ise 2,93(bazen) ortalamayla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. Bu verilere dayanarak I.kademe de çalışan öğretmenlerin kavram haritalarını dikkat toplamada daha fazla kullandıkları öğrencilerin somut dönemde olmalarıyla ilgili olmasına bağlayabiliriz. Kavram haritaları öğrenilen konunun genel çerçevesini çizdiği için öğrencilerin dikkatlerini çektiğini söyleyebiliriz.

Tablo 25’de “dikkat toplamak için konularda geçen kavramlara benzer ve zıt örnekler veririm.” ifadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler, II.kademe de çalışan öğretmenlere göre daha fazla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. I.kademe öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatlerini toplayabilmek için II.kademeye göre daha çok bu görüşü desteklemesi kavramsal gelişimi bakımından yeni olan birinci kademe öğrencilerinin, kavramların benzer ve zıt örneklerini öğrenmelerinin zorunlu olmasını düşünmelerine bağlanabiliriz.

Tablo 26’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için tahtaya yazı yazarken renkli tebeşir kullanırım.” ifadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır ve 0,05 anlamlılık seviyesinde

fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler lehine bir fark çıkmıştır. Buradan II.Kademe de çalışan öğretmenler I.Kademe öğretmenlerine göre dikkat toplamak için renkli tebeşir da fazla kullanmalarını tablo 36A da belirtildiği üzere matematik, türkçe ve yabancı dil dersi öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre renkli tebeşirleri daha çok kullanmasını bu branşlardaki öğretim yöntemlerinin benzerliğine, kavramların ve formüllerin öğretiminde daha çok işe yaradığını düşünmelerine bağlayabiliriz.

Tablo 27’da “dikkat toplamak için konuları öğrencilerin kapasitesine uygun işlemeye çalışırım.” ifadesine I.kademe de çalışan öğretmenler II.kademe de çalışan öğretmenlerden daha fazla ortalamaıyla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. Bu verilere bakarak I.kademe de çalışan öğretmenlerin dikkat dağıtmamak için konuları öğrencilerin kapasitesine uygun anlatmaya özen gösterdiklerini bunu yaparken de öğrencilerin yaşlarını dikkate almaya çalıştıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 28’de öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre “dikkat toplamak için dramatizasyon, oyun ve rol yaptırma çalışmaları yaptırım.” ifadesine bildirdikleri görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonucu 0,05 anlamlılık seviyesinde fark bulunmuştur. I.Kademe de çalışan öğretmenler $x=3,98$ (sık sık) ortalamaıyla, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise $x=3,23$ (bazen) ortalamaıyla bu ifadeye görüş bildirmişlerdir. I.Kademe öğretmenlerinin sık sık dramatizasyona yer vermeleri daha önce tartışması yapıldığı gibi sınıf öğretmenlerinin eğitimleri sırasında dramatizasyon eğitimi almalarının da bu yöntemin çok tercih edilmesi de etkili olduğu söyleyebiliriz

5.2. SONUÇLAR

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bilgilerine Ait Sonuçlar

Araştırmaya İstanbul İli Ümraniye, Üsküdar, Küçükçekmece İlçelerinden katılan toplam 311 kişi olan ilköğretim okulu öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, kıdem, mezuniyet ve kademe değişkenlerine ait sonuçlara özet olarak aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinden;

- %46,3'ü kadın öğretmen, %53,7'si erkek öğretmendir.
- %37,9'u evli öğretmen, %62,1'i bekar öğretmendir.
- %8,7'si Matematik, %9,0'u Türkçe, %4,8'i fen ve teknoloji , %5,1'i yabancı dil, %4,2'si sosyal bilgiler, %55,0'i sınıf öğretmeni, %6,4'si beceri dersleri ve %4,8'si diğer branşlarda çalışan öğretmenlerdir.
- %49,5'i 30 ve daha az yaşta, %28,6'sı 31-35 yaş ve araları yaşta, %7,4'ü 36-40 yaş ve araları yaşta, %6,8'i 41-45 yaş ve araları yaşta ve %7,7'si 46 yaş ve daha üstü yaşta olan öğretmenlerdir.
- %36,7'si 5 yıl ve daha az süredir çalışanlar , %41,5'i 6-10 yıl ve arası çalışanlar, %11,6'sı 11-15 yıl ve arası çalışanlar , %2,6'sı 16-20 yıl ve arası çalışanlar, %7,7'si 21 yıl ve üstü çalışanlar olarak görülmüştür.
- %0,3'ü Öğretmen okulu mezunu, %4,5'i İki Yıllık Eğitim Enstitüsü, %1,9'u Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü, %45,7'si Fakülte, %3,9'u lisans üstü mezunu oldukları görülmektedir. II.Kademe öğretmenlerin %0,3'ü Öğretmen Okulu, %1,0'i İki Yıllık Eğitim Enstitüsü, %0,3'ü Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü, %36,7'si Fakülte, %3,9'u Lisans üstü mezunu oldukları görülmektedir.
- I.Kademe de çalışan öğretmenlerden araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,9'unu, II.Kademe de çalışan öğretmenler ise %56,9'unu oluşturduğu görülmüştür.
- İlköğretim okulunda çalışan öğretmenler dikkat toplamak için en çok konunun önemli yerlerini sık sık tekrarlayarak dikkat çekmeye çalıştıkları,
- Öğretmenlerin araştırmadaki bağımlı değişkenlerden 10 ifadeye (öğrencilerin dikkatlerini çekmek için habersiz sınıf içindeki eşyaların yerlerini değiştiririm) en az görüş bildirdikleri görülmüştür.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre araştırmaya verdikleri görüşleri arasında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Kadın öğretmenler dikkat çekmek için kavram haritalarını erkek öğretmenler göre daha çok kullanmaktadırlar.
2. Kadın öğretmenler dikkat çekmek için resim göstermeye erkek öğretmenlerden daha çok meyillidirler.
3. Kadın öğretmenler dikkat çekmek için yüksek sesle konuştukları erkek öğretmenlerin ise dikkat çekmek için yüksek sesle konuşmayı tercih etmektedirler.
4. Erkek öğretmenler dikkat çekmek için mizahi olgulardan fazlaca yararlanmaktadırlar.
5. Öğrencilerin başarılarına inanmalarını sağlayarak dikkat çekmeye kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yatkındırlar.
6. Erkek öğretmenler konularda önemli yerleri sık sık tekrarlayarak dikkat çekmeye çalışmaya daha az meyillidir, kadın öğretmenlerin ise dikkat toplamak için tekrarlamayı tercih etmektedirler.
7. Dikkatleri toplamak için kadın öğretmenlerin dramatizasyon çalışmalarını ve rol yapırma etkinliklerini erkek öğretmenlere göre daha çok kullanmaktadırlar.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Bekar öğretmenler öğrencilere öğrenmedekileri zaman ne gibi olumsuzluklarla karşılaşacaklarını sık sık hatırlatarak dikkat çekmeye çalışmaktadırlar.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Fen, beceri dersleri ve matematik dersi öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden daha çabuk derse geçmektedirler. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin selamlamadan ve yoklamadan sonra konu anlatmaya biraz daha geç başlamaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardan daha çok konularla ilgili olarak resimler göstererek derse dikkat çekmeye çalışmaktadırlar
- Matematik öğretmenleri ders içinde kullanılan malzemelerin fiziksel özelliklerine daha çok özen göstermektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin de

malzemelerin fiziksel özelliklerine daha çok özen göstererek dikkat toplamaya çalışmaktadırlar.

- Yabancı dil öğretmenlerinin diğer branşlardan daha çok anahtar kavramları ve konu başlıklarını tahtaya yazarak dikkat toplamaya çalışmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre tahtayı kullanırken dikkat çekmek için bilinçli olarak hatalar yapmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin dikkat çekmek için teknolojiden matematik öğretmenlerinden daha çok yararlanmaktadırlar.
- Matematik öğretmenleri dikkat çekmek için eğitsel oyun oynatmaya diğer branşlara göre az yer vermektedirler.
- Yabancı dil öğretmenlerinin dikkat çekmek için tahtaya yazı yazarken diğer öğretmenlere göre daha çok oranda renkli tebeşiri kullanmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere nazaran dikkat çekmek için dramatizasyon ve rol yaptırma çalışmalarını daha uygulamaktadırlar.

Örnekleme Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- 30 ve daha az yaştaki öğretmenler dikkat çekmek için yüksek ses tonu ile konuşmaktadırlar.
- 41-45 yaş ve arası yaştaki öğretmenler diğer yaştaki öğretmenlere göre çalışma ortamının önemini hatırlatarak öğrencilerin dikkatlerini toplamaya çalışmaktadırlar.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin öğrencilerden habersiz sınıf içindeki eşyaların yerini değiştirerek dikkat toplamaya çalışmaktadırlar.
- 5 yıl ve az yıldır çalışan öğretmenlerin daha çok dikkat çekmek için yüksek sesle konuşmayı tercih etmektedirler.
- 5 yıl ve daha az yıl çalışan öğretmenler 21 yıl ve üzeri yıldır çalışan öğretmenlere göre daha çok dikkat toplaya bilmek için öğrencilerin kendilerine ve başarılarına inanmaları için daha çok gayret göstermektedirler.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mezuniyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler dikkat toplayabilmek için derse başlamadan önce önemli bir haberi aktarmaktadırlar.
- Lisan üstü mezunu öğretmenler dikkat toplayabilmek için sınıf içinde dolaşmaktadırlar. Diğer seçeneği işaretleyen öğretmenlerin de sık sık sınıf içinde dolaşmayı tercih etmektedirler.
- İki yıllık enstitü mezunu öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini toplaya bilmek için dramatizasyon, oyun ve rol oynatma çalışmalarını fazlaca kullanmaktadırlar.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Okutulan Kademe Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- II.Kademe de çalışan öğretmenlerin hemen derse başlamaktadırlar.
- II.Kademe de çalışan öğretmenler I.Kademe de çalışan öğretmenlerden dikkati toplamak için derse girdiklerinde öğrencilerin ayakta beklemelerinin faydalı olacağına inanmaktadırlar.

- I.Kademe de çalışan öğretmenler diğer kademedeki öğretmenlere göre derse başlamadan öğrencilerin dikkatini toplayabilmek için daha çok düşündürücü sorular sormaktadırlar.
- I.Kademe de çalışan öğretmenler dikkat toplamak için konularla ilgili resimler göstererek derse başlamayı daha çok tercih etmektedirler.
- Öğrencilere öğrenmediklerinde nelerle karşılaşacaklarını söyleyerek dikkat çekmede I.kademe öğretmenleri daha çok başarılıdırlar.
- I.Kademe de çalışan öğretmenler dikkat toplamak için kavramları şekillerle anlatmayı daha çok uygulamaktadırlar.
- I.Kademe de çalışan öğretmenler diğer kademedeki öğretmenlere göre fıkra anlatarak dikkat toplamayı daha çok tercih etmektedirler.
- II.Kademe de çalışan öğretmenler dikkat toplayabilmek için aynı ses tonunu kullandıkları ses tonlarını fazla değiştirmedikleri sonucuna ulaşmıştır.
- I.Kademe de çalışan öğretmenler kavram haritalarını dikkat toplamada daha fazla kullanmaktadırlar.
- Dikkat toplamak için konularda geçen kavramlara benzer ve zıt örnekler vermeyi I.Kademe de çalışan öğretmenler daha çok uygulamaktadırlar.
- II.Kademe de çalışan öğretmenler I.Kademe öğretmenlerine göre dikkat toplamak için renkli tebeşiri daha çok kullanmaktadırlar.
- I.Kademe de çalışan öğretmenlerin dikkat dağıtmamak için konuları öğrencilerin kapasitesine uygun anlatmaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır.
- I.Kademe de çalışan öğretmenler dikkat toplamak için dramatizasyon, oyun ve rol yapma çalışmalarını diğer kademeye göre daha çok kullanmaktadırlar.

Özdemir ve Yalın (1998,s:508-518) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenler; “görsel-işitsel materyallerin geliştirilmesi”, “öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların

farkında olma”, “ünite ders planlarının hazırlanması”, öğretim hedeflerinin geliştirilmesi”, “öğrenme teori ve stratejileri”, “sınıf içi gözlem teknikleri”, “sınıf organizasyonu ve yönetimi” “öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme”, “iletişim becerilerinin geliştirilmesi” vb. durumlar için hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Battal (1994, s:198), yaptığı bir çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada, dersin geliştirme aşamasında yer alan davranışlar içerisinde, öğretim hizmetini oluşturan temel değişkenlerden; pekiştirici, ipucu ve öğrenci katılımı değişkenlerini oluşturan davranışlara yeterince yer verilmediği, görsel-işitsel araçlardan yeterince yararlanılmadığı saptanmıştır.

Çoksak (2006), yaptığı araştırmada “öğretmenler öğrencilerin dikkatini derse vermesi için çoğunlukla ilgi çekici materyaller hazırlamaktadırlar” şeklinde bir sonuca ulaşmıştır.

Bayındır (2005), öğretmenlerin dikkat stratejilerini büyük oranda öğrettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dikkat çekmek için işlenen konunun yararını düşünmelerini sağlama, konuya ait tablo-grafikleri dikkatle inceleme ve koyu-büyük yazılmış cümleler üzerinde durmalarını sağlama gibi alt başlıklardan oluşan dikkat stratejilerinin öğretimine her zaman yer verilmekte olduğunu belirtmiştir. Buna paralel öğrenci üzerindeki araştırmasında ise öğrencilerin çoğunlukla öğretmenlerinden dikkat stratejilere dönük bilgiler aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

ALTINCI BÖLÜM

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bilgiler ışığında araştırmacı tarafından sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. ÖNERİLER

Araştırma bulgularının değerlendirilmesi ışığında ileri sürülebilecek öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerini dağılmaması için sınıf içinde dikkat dağıtıcı abartılı nesnelere, gereksiz objelere yer vermemelidirler.
- Öğrencilerin dikkatlerini dersin ana hedefinden saptırmaya yönelik, farklı uyaranların olmamasına dikkat edilmelidir.
- Öğretmenlerin dramatizasyon çalışmalarında biraz daha fazla uygulamaları özendirilmelidir.
- Öğretmenlerin matematiği oyunla öğretmesi için biraz daha gayret etmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini toplayabilmek için daha fazla görsel öğelere yer vermelidir.
- Öğrencilere öğrenecekleri konular hakkında ön bilgi verilmelidir.
- Derse geçişlerde acele edilmemeli, öğrencilerin dikkatlerini konuya topladıktan sonra derse geçilmelidir.
- Öğretmenlerin dozajını ayarlayarak sınıf içinde hareket etmesi, dikkat toplamada etkili olduğu görülmüştür. Bunun sağlanması için de sınıflarda rahat dolaşılacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Sık sık öğrencilerin kendilerine ve başarılarına inanmaları yönünde çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Dikkatlerinin dağıldığı bir anda esprili olmak dikkatleri toplayabileceği gibi dikkatlerin yoğunlaştığı bir anda dikkatleri dağıtabilir. Mizahi olguları yerinde kullanmaya özen gösterilmelidir.
- Sessizliğin yararları, gürültü kirliliğinin zararları hakkında sık sık öğrencilere bilgiler verilmelidir.

- Okulların gürültüden uzak yerlerde kurulması sağlanmalıdır. En azından gürültü oranını düşürücü tedbirler alınmalıdır.
- Öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorularak dikkatleri toplanmaya çalışılmalıdır.
- Kavram haritalarına sık sık yer verilmelidir.
- Öğrencilerin dikkat sürelerini azaltacak dikkatlerini farklı alanlara çekecek ders araç gereçleri özendirilmemelidir.
- Dikkat toplama eğitimi hakkında hizmet içi eğitimler verilmelidir.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü.. Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir. (1996)
- ANDERSON , W. L. “Attention, Task and Time ”The Effective Teacher: Study Guides and Readings, Edited by L. W. Anderson, McGraw-Hill Book Company, New York, 1989.
- ANDERSON, T., Armbruster, B. (1988). Studying. In D. Pearson (Eds.), Handbook of Reading Research, New York: Longman.
- AYDIN, A. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Anıyayıcılık. (2000).
- Sınıf Yönetimi. Anı Yayıncılık, Ankara, (1998.)
- BAŞAR, H. Sınıf Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara, (1997.)
- BATTAL, N. Rehber ve Danışman Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Stajyer Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi. I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma) Bildiriler. Adana: 28-30 Nisan, cilt 1, ss. 197-206. (1994)
- BAYINDIR, N. “Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı
- BİLEN, M Plandan Uygulamaya Öğretim, 4. Bas., Ankara: Özel Yay., Aydan Web Tes., s.16. (1996).
- Planlamadan Uygulamaya Öğretim. Takav Matbaacılık, Ankara,(1993).
- Bilim ve Teknik Dergisi, Mayıs, 2001, s: 54
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve Sünbül, M. A. Dikkati çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri (ss.1-18). Eskişehir: A.Ü.yayınları (IV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiriler kitabı). (1999).
- CÜCELOĞLU, D. İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları, 5. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994.
- ÇİVİ, C. öğrenmeyi öğrenmek, eğitime yeni bakışlar-1, mikro dizgi, Ankara, 2002 s.197
- DEMİREL, Ö. Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Pegem A Yayıncılık, Ankara, Şubat (2003.)
- DERRYBERRY, D., Reed. M. A.. Regulatory processes and the development of Cognitive representation. Development and Psychopathology. 8, 215 - 234.(1996)

- DURMUŞ A., öğrenmeyi öğrenmek, sızıntı dergisi.sayı.297. s.25, 2003.
- ERDEN, M. Sosyal Bilgiler Öğretimi. Alkım Yayınevi, -İstanbul. (1998)
- ERGİN, Ö. Battal, N. ve Çardak, Z. E.. Fen bilgisi ve Fizik derslerinde dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri. D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, (192-197). (1999)
- ERGÜN, M. ve Diğerleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ocak Yayınları, Ankara,(1999).
- ETTRİCH, C.. Konzentrations-trainings- programm für kinder:Gottingen: Vandenhoeck and Rubrecht. (1998)
- FİDAN, N. Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Yayınevi, Ankara. (1996)
- Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara, (1986.)
- GAGNE, R.M., Briggs, L.J. and Wager W.W. Principles of Instructional Design,Holt,Rinehart and Winston, Inc, Chicago, 1988.
- GOLEMAN d. Duygusal zeka.varlık/bilim.7.baskı, İstanbul,1998
- GÜNGÖR, Veyis Aktif Öğrenme Yöntemleri, Amsterdam: Sticnürg Nederlands Turks Academisch, Genooschap, 1993, s.20
- HULL, J. Classroom Skills. A Teacher Guide, David Fulton Pub., London, (1990). İstanbul, (2001.)
- KARADUMAN, B.Dilek. “Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı düzeylerine etkisi” Yayınlanmamış Doktora Tezi; Ankara Üniversitesi,Ankara, (2004.)
- KARİP, E. Sınıf Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara, Şubat (2003).
- KAYHAN, Ü.; EROĞLU, G. Eğitim Ortamlarının İncelenmesi. Ankara, (1997.)
- KOŞAR, E. Öğretim Teknolojilerive Materyal Geliştirme.Pegem A Yayıncılık, Ankara,(2005.)
- KÜÇÜKAHMET, L. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, 14.Baskı, Nobel Yayınları.
- LAUSTER, U. Konzentrationsspiele 1. Für die 1. und 2. klasse.München: Lentz Verlag. (1999).
- MAYER, E. M “The Teaching of Learning Strategies”. Handbook of Research on Teaching. New York: Mc Millan Company. 3.rd. . (1988).
- NİEMANN, H. Retraining of attention in head injured individuals. Unpublished

- doctoral dissertation, University of Victoria, Canada. (1989).
- ÖZDEMİR, S. ve Yalın H. İ. Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. (1998)..
- ÖZDEN Y. Eğitimde Dönüşüm-Eğitimde Yeni Değerler, Pegema Yay.,Ankara 2000,
- ÖZDOĞAN, B. Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım. Ankara: Anı yayıncılık. (2000).
- ÖZER, B. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler (Editör: Ayhan Hakan) içinde Öğrenmeyi Öğretme(ss: 147-162) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, No:559. (1998),
- ÖZTÜRK, B. Öğrenme ve öğretmede dikkat. Milli Eğitim Dergisi, Sayı, (51-58). (1999).
- Derse giriş davranışlarının öğretmenler tarafından kullanılma durumu, Eğitim Yönetimi Dergisi, 25, (107-124). (2001).
- “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları”,Yayınlanmamış doktora tezi, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara, 1995.
- SABAN, A.. Öğrenme-Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. (2000)
- SENEMOĞLU, N.Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya,Ankara, 1997.
- SLATE, J.R. and Charlesworth, J.R. “Information Processing Theory: Classroom
- SÖNMEZ , Veysel. Program Geliştirmede Öğretmenin El Kitabı. Anı Yayıncılık,Ankara, (2001.)
- SUBAŞI, G.. Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. Milli Eğitim Dergisi, 146 (2000)
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm> [24.08.2007]
- ŞAHİN, F.T. Ve diğerleri. “Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sorunlarının İncelenmesi”, IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, Eskişehir: A.Ü. Yayınları NO: 1076, s.316-338. (1999)
- TAN, Ş.; ERDOĞAN, A. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara, (2001.)
- TATLIDİL, E.. Toplum Eğitim Ve Öğretmen, İzmir: E.Ü. Yayınları No:71, s.143. (1993)
- TAYLOR. E. A.. Development of attention. In M. Rutter(Eds.), Scientific foundations in developmental psychiatry 185-197. London. Heinemann Medical. (1980)
- TEKİŞİK, H.H.Sosyal Bilgiler Öğretimi Rehberi, Ankara.(1987)
- ULUĞ, F. Okulda başarı. Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri. İstanbul: Remzi Kitabevi. (1991).

Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, Eskişehir: A.Ü. Yayınları NO: 1076,
s.308-315.

ÜNAL, S. ADA, S. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Marmara Üniversitesi Teknik
Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul,(2001.)

YALIN H.İ., Eğitim Teknolojisi: Öğretim Tasarımı, Pegem,Ankara, 1997, s. 110.

YAPICI M. ve Şenay Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi Eylül 2003, Cilt 3, Sayı 3, s:09

YILMAZ, H. A. & Sünbül, M. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Konya: Mikro
Yayınları,No:11(2000)

YİĞİT, N. ve AKDENİZ, A. R. Manyetizma Ünitesine Yönelik Dikkati Çekme
Etkinlikleri. (ss. (166-171). İstanbul: Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri
Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, (2001).

İlyas KARAHAN

KİŞİSEL BİLGİLER:

Doğum Tarihi: 27.01.1979

Doğum Yeri: Bolvadin-Afyonkarahisar

Medeni Durumu: Evli ve bir çocuk babası

EĞİTİM:

Lisans: Gazi Üniv. Kastamonu Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Afyon Kocatepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği

:Yedi Tepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

ÇALIŞTIĞI KURUMLAR:

2000-ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	ESKİŞEHİR/Merkez
2000-GAZİ MUSTAFA KEMAL ATATÜRK İ.Ö.O	ESKİŞEHİR/Mihallıçık
2002-OYNAĞAN KÖYÜ İ.Ö.O	AFYONKARAHİSAR/Şuhut
2004-GÜNEY İ.Ö.O	AFYONKARAHİSAR/Bolvadin
2005- A.D. BİLİM VE SANAT MERKEZİ	AFYONKARAHİSAR/Merkez
2006- Ş.Ö.YASEMİN TEKİN İ.Ö.O	İSTANBUL/Ümraniye

Halen İSTANBUL ili Ümraniye ilçesi 60.Yıl Meyvelibahçe İlköğretim Okulu'nda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

EK:1

ÖĞRETMENLERİN DİKKAT TOPLAMA STRATEJİLERİ

ANKET FORMU

İlyas KARAHAAN

İstanbul

2008

ÖĞRETMENLERİN DİKKAT TOPLAMA STRATEJİLERİ

Sayın Meslektaşlarım,

Bu çalışmanın amacı, sizlerin derslerde öğrencilerin dikkatlerini konuya çekebilmek için kullandığınız stratejileri tespit etmeye yönelik bir araştırma yapmaktır.

Aşağıda dikkat toplama stratejilerini tespit etmeye yönelik iki bölümden (kişisel bilgiler ve derecelendirmeli sorular) oluşan bazı sorulara yer verilmiştir. Derecelendirmeli sorulardan oluşan ikinci bölüm dikkat toplama stratejilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından, ankete kimlik bildirici yazı veya imza konmasına gerek yoktur. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: İlyas KARAHAN

Danışman: Prof. Dr. Semra ÜNAL

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda bazı kişisel özelliklerinizin saptanması amacıyla sorular sorulmaktadır. Size yöneltilen her soru için durumunuza en uygun seçeneği verilen parantezin içine "X" işareti koyarak belirtiniz.

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz:

a. () Kadın b. () Erkek

2. Medeni Durumunuz:

a. () Bekar b. () Evli

3. Branşınız:

a. () Matematik b. () Türkçe c. () Fen bilgisi

d. () Yabancı dil e. () Sosyal bilgiler f. () Sınıf öğretmeni

g. () Beceri dersleri (Resim,Müzik,Beden Eğitimi)

h. () Diğer.....

4. Yaşınız:

a. () 30 ve daha az b. () 31 – 35 c. () 36-40

d. () 41-45 e. () 46 Ve Üstü

5. Mesleğinizdeki Toplam

Hizmet Süreniz:

a. () 5 Yıl Ve Daha Az b. () 6-10 Yıl c. () 11-15Yıl

d. () 16-20yıl e. () 21 Ve Daha Üstü

6. Mezuniyet Durumunuz:

a. () Öğretmen Okulu b. () İki yıllık Eğitim Enstitü

c. () Üç yıllık Eğitim Enstitü d. () Fakülte

e. () Lisans üstü f. () Diğer.....

7. Okuttuğunuz Sınıf:

a. () I. Kademe b. () II. Kademe

BÖLÜM II
(Derecelendirmeli Sorular)

Aşağıda DİKKAT TOPLAMA STRATEJİLERİNİ tespit etmek amacıyla ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri olması gereken değil olanı ortaya koyacak şekilde okuyup karar verdikten sonra ilgili düzeyi yuvarlak içine alarak belirtiniz.

TERCİH DÜZEYİ:

Az 1 2 3 4 5 Çok

1(Hiçbir zaman) 2(Nadiren) 3(Bazan) 4(Sık sık) 5(Her zaman)

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
DİKKAT TOPLAMA STRATEJİLERİ					
1. Dikkat çekmek için selamlama ve yoklamadan sonra direk konu anlatmaya başlarım.	1	2	3	4	5
2. Dikkat çekmek için derse girdiğimde öğrencilerin beni ayakta karşılmasına özen gösteririm	1	2	3	4	5
3. Dikkat çekmek için derse başlamadan öğrencilere düşünmeye sevk edici sorular sorarım	1	2	3	4	5
4. Dikkat çekmek için konularla ilgili resimler göstererek derse başlarım	1	2	3	4	5
5. Dikkat çekmek için öğrencilere tecrübeler dayalı anılar anlatarak derse giriş yaparım	1	2	3	4	5
6. Dikkat çekmek için öğrencileri kazanacağı davranışı hakkında derse başlamadan önce bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
7. Dikkat çekmek için öğrencilere, öğrendiklerinin onlara ne kazandıracığı hakkında bilgiler veririm.	1	2	3	4	5
8. Dikkat çekmek için öğrencilere öğrenmesi gerekenleri öğrenmediği zaman ne gibi olumsuzluklarla karşılaşabilecekleri hakkında bilgiler veririm	1	2	3	4	5
9. Gürültü olduğunda dikkat çekmek için, öğrencilerin öğrenme ve öğretmeye hazır olmaları için sessiz beklerim	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerden habersiz sınıf içindeki eşyaların yerini değiştirerek dikkat çekmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11. Dikkat çekmek için konularda geçen kavramları şekille ifade etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Dikkat çekmek için ders materyallerinin fiziksel özelliklerini(renk, zıtlık, yenilik, şiddet, parlaklık, zıtlık...) konuya göre ayarlamaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
13. Dikkat çekmek için aynı ders içinde farklı tür materyal kullanmaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
14. Dikkat çekmek için öğrenme ortamının fiziksel özelliklerine(ısı, ışık, gürültü, öğrencilerin yerleri) özen gösteririm.	1	2	3	4	5
15. Dikkat çekmek için konuyla ilgili bir fıkra aklıma gelirse ders başında anlatırım.	1	2	3	4	5
16. Dikkat çekmek için ders içinde yüksek ses tonu ile konuşurum	1	2	3	4	5
17. Dikkat çekmek için öğrencilere isimle hitap ederek sorular sorarım	1	2	3	4	5
18. Dikkat çekmek için bütün ders boyunca aynı ses tonuyla anlatırım.	1	2	3	4	5
19. Ders konusunu, anahtar kavramları ve başlıkları tahtaya yazarım	1	2	3	4	5
20. Ders sırasında sıkılma hissettiğimde mizahi(şaka vb.) olgulardan yararlanırım	1	2	3	4	5
21. Dikkat çekmek için en basit konularda bile kavram haritalarını kullanırım.	1	2	3	4	5
22. Dersin anahtar kelimelerini zaman zaman vurgularım ve tahtaya yazarım	1	2	3	4	5
23. Tahtayı kullanırken dikkati çekmek için şekilde veya yazıda bilinçli hatalar yaparım	1	2	3	4	5
24. Derse başlamadan tahtada konu dışı her şeyi silerim	1	2	3	4	5
25. Dikkat çekmek için konularda geçen kavramlara benzer ve zıt örnekler veririm.	1	2	3	4	5

TERCİH DÜZEYİ:

(Az 1 2 3 4 5 Çok)

1(Hiçbir zaman) 2(Nadiren) 3(Bazan) 4(Sık sık) 5(Her zaman)

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
DİKKAT TOPLAMA STRATEJİLERİ					
26. Dikkat çekmek için sınıf içindeki gereksiz objeleri kaldırım.	1	2	3	4	5
27. Dağılan dikkati toplamak için özel gayret sarf etmem.	1	2	3	4	5
28. Dikkati çekmek için teknolojiden(bilgisayar, vcd tepegöz) faydalanırım.	1	2	3	4	5
29. Dikkat süreleri hakkında genel bilgileri öğrencilere aktarırım	1	2	3	4	5
30. Dikkat çekmek için jest ve mimikler kullanırım	1	2	3	4	5
31. Dikkat çekmek için sınıf içi eğitsel oyunlardan faydalanırım	1	2	3	4	5
32. Dikkat çekmek için derse başlamadan önce günlük önemli bir haberi sınıfa aktarırım.	1	2	3	4	5
33. Dikkat çekmek için öğrenciler için hazırlanan ders araçlarının dikkat çekici olmasına özen göstermem.	1	2	3	4	5
34. Dikkat çekmek için tahtaya yazı yazarken renkli tebeşir kullanırım.	1	2	3	4	5
35. Dikkat çekmek için öğrencilere kendilerine ve başarılarına inanmaları için yönergeler veririm.	1	2	3	4	5
36. Dikkat çekmek için dersi anlatırken öğrencilere gerekli ve gereksiz bilgileri ayırt etmelerini sağlayacak yönergeler veririm	1	2	3	4	5
37. Dikkat çekmek için çalışma ortamının başarı üzerindeki etkisini hatırlatırım	1	2	3	4	5
38. Dikkat çekmek için ders esnasında sınıf içinde dolaşırım.	1	2	3	4	5
39. Dikkat çekmek için konunun önemli yerlerini sık sık tekrarlarım	1	2	3	4	5
40. Dikkat çekmek için öğrencilere eski bilgileri ile yeni öğrendiği bilgilerle bağ kurmasına yönelik çalışmalar yaptırım	1	2	3	4	5
41. Dikkat çekmek için konuları öğrencilerin kapasitesine uygun işlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
42. Dikkat çekmek için konuların anlatımı sırasında uzman kişilerden faydalanırım	1	2	3	4	5
43. Dikkat çekmek için konu hakkında sorular sormaları için öğrencilere fırsat veririm.	1	2	3	4	5
44. Dikkat çekmek için beden diline önem vermem.	1	2	3	4	5
45. Dikkat çekmek için dramatizasyon, oyun ve rol yapma çalışmaları yaptırım.	1	2	3	4	5