



**T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6,7 ve 8. SINIFLARDA DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİNDE ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER
(TOSYA ÖRNEĞİ)**

Mesut ŞEKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇORUM 2013

**İLKÖĞRETİM 6,7 ve 8. SINIFLARDA DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİNDE ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER
(TOSYA ÖRNEĞİ)**

Mesut ŞEKER

**Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Adem KORUKCU**

ÇORUM 2013

KABUL VE ONAY

Mesut ŞEKER tarafından hazırlanan “İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Tosya Örneği)” başlıklı bu çalışma, 20-06-2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Osman EĞRİ (Başkan)

İmza

Yrd. Doç. Dr. Adem KORUKCU (Danışman)

İmza

Yrd. Doç. Dr. İclal ARSLAN (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza
Prof. Dr. Gülen ELMAS ARSLAN
Enstitü Müdürü

T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(20/06/2013)


Mesut ŞEKER

ÖZET

ŞEKER Mesut, İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Tosya Örneği),Yüksek Lisans Tezi, Çorum 2013.

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'nda Kastamonu İli Tosya İlçesindeki, üst-orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyi temsilen seçilen, Namık Kemal Ortaokulu, Fatih Ortaokulu, Sakarya Ortaokulu, Akbük Ortaokulu'nda öğrenim gören toplam 350 6. ve 7. Sınıf öğrencisinden oluşan örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiş bir çalışmadır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin veriler başarı testleri ile bu başarı düzeyini etkilediği düşünülen bağımsız değişkenlere ait veriler ise, öğrencilerin kişisel bilgileri, ailelerinin ekonomik yapısı ve derslerine ilgisi, sınıfın fiziki donanımı gibi çeşitli maddelerin bulunduğu anket formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Başarı testleri ve anket formu yoluyla elde edilen verilerin, istatistik programı SPSS ile ki-kare analizleri yapılmıştır.

Araştırmamızın sonucunda; DKAB dersinde öğrenci başarı düzeyi ile öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, şubeleri, yaşları, ailenin ekonomik geliri, babasının mesleği, babasının eğitim durumu, annesinin eğitim durumu, okul dışında eğitim alıp almadığı, günlük ne kadar TV seyrettiği, çalışma odasının olup olmadığı, ailesinin derslerine karşı ilgisi, günlük ders tekrarı yapıp yapmadığı, sınıftaki bilişim aracı yeterliliği, öğretmenin bilişim araçlarını kullanma yeterliliği, öğretmenin farklı ders anlatım metotlarını kullanma yeterliliği, öğrencinin derse aktif olarak katılıp katılmadığı, öğretmenin derste farklı kaynakları kullanma yeterliliği ve öğrencinin derse sevip sevmediği değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Ancak farklı okullarda eğitim görmeleri değişkeni ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Anahtar Sözcükler: başarı, başarıyı etkileyen faktörler, dkab dersinde başarıyı etkileyen faktörler

ABSTRACT

ŞEKER Mesut, The Effective Factors on the Success of the Students in the Religious Culture and Ethics Course at 6, 7 and 8. grades (Tosya Example) Post Graduate Thesis, Çorum 2013.

This study is a descriptive study made in order to determine the factors affecting the success of students at secondary schools in the Religious Culture and Ethics Course in 2012-2013 education term on the exemplary group consisting of 350 students of 6th and 7th classes taught in Namık Kemal Ortaokulu, Fatih Ortaokulu, Sakarya Ortaokulu and Akbük Ortaokulu who have been selected in a way to represent the upper middle and the lower socio-economic levels in Tosya district in Kastamonu.

While the data of success level of students, the dependant variants of the study, have been obtained through success tests, the data of independant variants, thought to affect this success level, have been obtained through the question naire form containing various items of student's personal and familial features, economical structures of students' families, students' interest in the courses and physical conditions of the class.

The data obtained through success tests and the question naire form have been analyzed through chi-square analysis using SPSS Statistics programme.

In accordance with the data obtained from the study, there is a significant difference between the students' level of success and their sex, level of class, department, age, level of revenue, their fathers' job, their fathers' educational level, their mothers' education level, whether they have extra courses after school, how long they watch TV in a day, their families' interest in their lessons, whether they revise regularly, adequacy of the IT tools in the class, teacher's competence in using IT tools, teacher's competence in using various teaching methods, whether students take active part in the lessons, teacher's competence in using different sources for the course and whether students like the course.

However, there isn't a significant difference between the variant that they attend different schools and their level of success.

KeyWords: success, factors affecting success, factors affecting factors in the religious culture and ethics course.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

1. Araştırmanın Problemi	1
1.1 Problem Durumu	2
1.1.1 Eğitim	2
1.1.2 Öğretme	5
1.1.3 Öğrenme	5
1.2 Din Eğitimi ve Tarihçesi	6
1.3 Başarı	8
1.4 Problem Cümlesi	12
1.5 Alt Problemler	12
2. Araştırmanın Amacı	13
3. Araştırmanın Önemi	13
4. Araştırmanın Denenceleri	15
5. Sınırlılıklar	16
6. İlgili Araştırmalar	16
7. Temel Kavramlar	26
1. Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler	27
1.1 Öğrenen İle İlgili Faktörler	29
1.1.1 Olgunlaşma	29
1.1.2 Hazır Bulunuşluk	30
1.1.3 Arkadaşlar	33
1.1.4 Özgüven	33
1.1.5 Motivasyon	35
1.1.6 Dikkat	38
1.2 Öğretmenden Kaynaklanan Faktörler	40
1.3 Öğrenme-Öğretme Sürecinden Kaynaklanan Faktörler	43
1.3.1 Öğrenme-Öğretme Süreci	43
1.3.2 Geri Bildirim Alma ve Düzeltme	45
1.3.3 Planlama	49
1.3.4 Öğretme Stilleri	50
1.3.5 Ceza ve Ödüller	54
1.3.6 Ödevler ve Projeler	56
1.3.6 Sınıf Yönetimi	58
1.4 Aile İle İlgili Faktörler	61

1.5 Dış Faktörler	65
1. Araştırmanın Modeli	68
2. Evren ve Örneklem	68
3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	69
4. Uygulama	69
5. Verilerin Çözümlemesi	70
1. Bulgular ve Yorumlar	71
1.1 Öğrenciler Ait Bulgular	71
1.1.1 Cinsiyetlerine Göre	71
1.1.2 Sınıf Düzeyleri	72
1.1.3 Şube Düzeyleri	73
1.1.4 Yaşları	74
1.1.5 Okullara Göre Dağılımları	75
1.1.6 Ailelerinin Aylık Gelir Durumları	77
1.1.7 Babalarının Meslekleri	79
1.1.8 Babalarının Öğrenim Durumu	80
1.1.9 Annelerinin Öğrenim Durumu	82
1.1.10 Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumları	83
1.1.11 Öğrencilerin Din Bilgilerini Edinme Kaynakları	85
1.1.12 TV İzleme Oranları	86
1.1.13 Çalışma Odalarının Olup Olmadığına Göre Dağılımı	86
1.1.14 Ailelerinin Derslerine İlgisine Göre Dağılımı	87
1.1.15 Derslerini Düzenli Tekrar Edip Etmemelerine Göre Dağılımı	89
1.1.16 Sınıfların Fiziki Durumuna Göre Dağılımı	90
1.1.17 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Aktif Olarak Katılım Oranlarına Göre Dağılımı	92
1.1.18 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Sevip Sevmediklerine Göre Dağılımı	94
1.2 Öğretmenlere Ait Bulgular	95
1.2.1 Ders Anlatırken Bilişim Araçlarından Yaralanıp Yararlanmadığına Göre Dağılımı	95
1.2.2 Ders Anlatırken Farklı Öğretim Yöntemlerini Kullanıp Kullanamamalarına Göre Dağılımı	97
1.2.3 Ders Kitabı Dışında Farklı Kaynaklardan Yaralanıp Yararlanmadıklarına Göre Dağılımı	99
1.3 Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Durumlarına Göre Dağılımı	101
2. Ki Kare Analizleri	103

2.1	Öğrencilere Ait Bulgularla Başarı Düzeylerinin Karşılaştırması	104
2.1.1	Başarı Düzeyleri İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşma	104
2.1.2	Başarı Düzeyleri İle Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma	106
2.1.3	Başarı Düzeyleri İle Şubeleri Arasındaki Farklılaşma	107
2.1.4	Başarı Düzeyleri İle Yaşları Arasındaki Farklılaşma	109
2.1.5	Başarı Düzeyleri İle Okullar Arasındaki Farklılaşma	111
2.1.6	Başarı Düzeyleri İle Ailenin Ekonomik Durumu Arasındaki Farklılaşma	113
2.1.7	Başarı Düzeyleri İle Babasının Mesleği Arasındaki Farklılaşma	115
2.1.8	Başarı Düzeyleri İle Babasının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılaşma	117
2.1.9	Başarı Düzeyleri İle Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılaşma	119
2.1.10	Başarı Düzeyleri İle Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu Arasındaki Farklılaşma	121
2.1.11	Başarı Düzeyleri İle TV İzleme Oranları Arasındaki Farklılaşma	123
2.1.12	Başarı Düzeyleri İle Çalışma Odalarının Olması Değişkeni Arasındaki Farklılaşma	125
2.1.13	Başarı Düzeyleri İle Ailesinin Derslerine Karşı İlgisi Değişkeni Arasındaki Farklılaşma	127
2.1.14	Başarı Düzeyleri İle Öğrencilerin Düzenli Olarak Ders Tekrarı Yapması Değişkeni Arasındaki Farklılaşma	129
2.1.15	Başarı Düzeyleri İle Sınıftaki Bilişim Araçlarının Yeterliliği Değişkeni Arasındaki Farklılaşma	131
2.1.16	Başarı Düzeyleri İle Öğrencilerin Derse Aktif Olarak Katılmaları Arasındaki Farklılaşma	133
2.1.17	Başarı Düzeyleri İle Öğrencilerin Dersi Sevmeleri Değişkeni Arasındaki Farklılaşma	135
2.2	Öğretmenlere Ait Bulgularla Başarı Düzeylerinin Karşılaştırması	137
2.2.1	Başarı Düzeyleri İle Öğretmenin Bilişim Araçlarından Yararlanması Değişkeni Arasındaki Farklılaşma	137
2.2.2	Başarı Düzeyleri İle Öğretmenlerin Farklı Öğretim Yöntemleri Kullanmaları Değişkeni Arasındaki Farklılaşma	139
2.2.3	Başarı Düzeyleri İle Öğretmenin Farklı Kaynaktan Yararlanma Değişkeni Arasındaki Farklılaşma	141
3.	Sonuç	143
4.	Öneriler	144

KISALTMALAR

% (Yüzde): Yüzdelerik Dağılım

a.g.e.: Adı Geçen Eser

a.g.m.: Adı Geçen Makale

C. : Cilt

Çev. : Çeviren

Der. : Derleyen

Ed.: Editör

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

s.: Sayfa

S.: Sayı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)

ss.: Sayfa Sayısı

vd.: ve diğerleri

vb.: ve benzeri

ÖNSÖZ

Var olduğu günden beri eğitimle iç içe olan insanoğlu, bu faaliyetlerinde önemli amaçlar gütmüştür. İnsanlar, özellikle de bebeklik ve çocukluk dönemlerinde bedensel, zihinsel, sosyal, dini, ahlaki ve benzeri birçok yönlerden hızlı bir gelişim gösterirler. Özellikle çocukları zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal, dini, ahlaki vb. birçok yönlerden geliştirmek gayesini eğitim-öğretim faaliyetleriyle gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Yani çocukların davranışlarını iyi, doğru ve güzel olana yönlendirmenin yolu etkili bir eğitiminden geçmektedir. Yeni yetişen neslin ahlaki gelişimini dinin emirleri ve toplumun istekleri doğrultusunda gerçekleştirmek maksadıyla formal ya da informal yollarla eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunmuşlardır.

Günümüzde modern toplumda karşılaşılan problemlerin en önemlilerinden birisi de teknolojinin çok hızlı bir şekilde gelişmesine, bilgi ve iletişim çağının yaşanıyor olmasına karşılık, ahlaki zaafının özellikle gençler ve çocuklar arasında gün geçtikçe yaygınlaşıyor olmasıdır. Bu problemle baş edebilmenin en önemli yolu, dinin desteğinde gelişen sağlıklı ve etkili bir ahlak eğitimini nitelikli yaklaşımlar ve yöntemlerle her türlü eğitim-öğretim ortamında devreye sokmaktır.

Ülkemizde formal yollarla ve örgün eğitim kurumlarında din ve ahlak öğretimini sağlama gayesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle gerçekleştirilmek istenmektedir. Din ve ahlak öğretiminin din derslerinde verilmesi, çocukların ahlaki kural ve ilkeleri benimseyip bunları alışkanlık halinde davranışa dönüştürmelerini sağlamak içindir.

Ülkemizde Cumhuriyet dönemindeki birçok farklı uygulamanın ardından 1982 Anayasası ile birlikte “din bilgisi ve ahlak dersleri” birleştirilmiş ve programlarda zorunlu dersler arasına alınmıştır. Dersin adı daha sonraki dönemde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olarak kabul edilmiştir. Devletin yetkili organları tüm dünyada baş gösteren ahlaksızlık sorunuyla baş edebilmek amacıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini en etkin biçimde kullanma yolunu seçmiştir. Milli Eğitim sistemimiz içerisinde çocukların ve gençlerin ahlaki gelişimlerini sağlamaya yönelik en kritik ders Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleridir.

Biz de çalışmamızda İlköğretim 6.,7. ve 8. Sınıfta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde öğrenci başarısına etki eden faktörleri incelemeye çalışacağız.

Araştırma sürecinde benden yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Adem KORUKCU'ya, değerli fikirleriyle araştırma çalışmamıza

ışık tutan Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. İsmail ARICI'ya, özellikle istatistiksel işlemlerdeki yol göstermelerinden dolayı Tosya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Proje Ekibinden Bülent ADİL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Mesut ŞEKER

Çorum 2013

GİRİŞ

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, birey ve toplum yaşamının tüm yönlerini etkileyerek onları değişime zorlamaktadır. Küreselleşen yeni dünya düzenine ayak uydurabilmek, gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek için toplumların, öğrenmiş olduğu bilgileri hayata geçirebilen, başarılı üretken ve yenilikçi bireyler yetiştirmeleri, dolayısıyla eğitime önem vermeleri gerekmektedir.

Eğitim süreci, öğrencilerin bir şekilde sahip oldukları birbiri ile bağlantısız bilgi öbeklerini gruplayan, anlamlı bütünlere ulaşmalarına temel hazırlayan bilimsel bir süreçtir. Bilişim çağında günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, değerlendirme ve iletişim kurma becerilerini kazanması gerekir. Eğitim yoluyla bir yandan toplumların bilgi birikimi bireylere aktarılırken diğer yandan da bireylerin bu yeni becerileri kazanması ve içinde yaşadığı toplum ve çağa uyum sağlamalarına yardımcı olunmaya çalışılmaktadır. Eğitimin bu işlevini gerçekleştirebilmesi ancak planlı çalışmayla mümkün olur. Öğretim sisteminin en önemli unsurları öğrenciler, öğretmenler, öğretim materyalleri ve öğretme-öğrenme ortamıdır. Bu unsurlar, öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için organize edilirler.

Eğitim sürecine katılan ya da süreçte rol oynayan etkenler ve bu etkenler arası ilişkilerin niteliği, öğrenci verimliliğini önemli ölçüde etkiler. Bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitim ile ilgili araştırmaların merkezini öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmalardaki hedef; öğrencinin daha başarılı olmasıdır. Eğitim; öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve eğitim ortamı ile bir bütündür. Bütünü oluşturan parçalardan birinde oluşan bir aksama, eğitimin verimini olumsuz yönde etkiler. Eğitimin kendisinden beklenen işlevi yerine getirilebilmesi, eğitim programlarının belirlenen amaçları gerçekleştirmede başarıya ulaşması için eğitim ile ilgili bütün unsurların dikkate alınması gerekir.

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, denenceleri ve sınırlılıkları ele alınmakta, araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

1. Araştırmanın Problemi

Bu başlık altında, araştırmanın temel problemine yönelik olarak öğrenci başarısını etkileyen faktörlerle ilgili bilgiler sunulmuş, konuyla ilgili araştırma

bulgularına yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın temel ve alt problemlerine yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Günümüzdeki ilköğretim öğrencilerinin 21. yüzyılın ilk yarısına kadar toplumumuza her bakımdan yön veren bireyler olacağı düşünülmektedir. Bu durum, onlara eğitimleri boyunca sürekli ve gittikçe artan bir biçimde bilgi ve beceriler kazandırmayı zorunlu hale getirmektedir.

Hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında, insanların bu değişime ve gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve katkıda bulunabilmeleri için karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmeleri gerekmektedir. Bu da ancak eğitimle başarılabilir.

1.1.1 Eğitim

Eğitim faaliyetleri insanlığın doğuşundan beri daima olagelmıştır; günümüzde de uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumda varlığını sürdürmektedir. Nüfusu sınırlı ilkel bir kabilede, insanoğlu, bir taraftan temel gereksinimlerini karşılamak için kullandığı araçları geliştirmeye çalışmış, bir taraftan da toplumdaki çocuk, genç ve diğer yetişkinlere örgün olmayan bir eğitim vermiştir.¹ Bu açıdan bakıldığında eğitimin temel amacı, düşünebilen, yaratıcı, hızlı problem çözen, beceri sahibi, tutum ve değerleri, kişiliği ve sosyal ilişkileri ile bütün olarak gelişmiş insanlar yetiştirmektir.²

Eğitimin diğer bir gayesi, sadece önceki kuşakların yaptığını tekrarlayan değil yenilikler getirebilecek, yaratıcı, icatlar ve keşifler yapan insanlar yetiştirmektir. Eğitimin başka bir gayesi de eleştirmesini, kanıtlamasını bilen kendisine sunulanla yetinmeyen akıllar biçimlendirmektir.³

Bu anlamda eğitimin tanımı ile konuya başlamak daha uygun olacaktır. Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, en temel bileşenlerinden ikisi öğrenci ve öğretmendir.

Eğitimle ilgilenen her bireyin, eğitimcinin, bilim adamının kendine göre geliştirdiği bir eğitim tanımı vardır.

Eğitim kelimesi 1940 yılından bu tarafa dilimize yerleşmiş olup bu tarihten önce “eğitim” yerine “terbiye” kelimesi kullanılmaktaydı. Ancak terbiye, eğitim kelimesinde olduğu gibi olumlu ve olumsuz kazanımları değil, sadece olumlu kazanımları ifade eden bir terim olarak kullanılagelmiştir. Terbiye kelimesi bir şeyi halden hale çevirerek

¹ Halil Tekin, *Eğitim de Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınevi, Ankara 2004, s. 2.

² Kürşat Yenilmez, Ayşegül Duman, “İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 19, s. 252.

³ Ali Baykal, “Eleştirel Düşünme”, *Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu*, Antalya 2007, s. 130.

uygun şekil vermek, mükemmelleştirmek demektir. Terim olarak ise terbiye, insana olumlu tavır ve davranışlar kazandırarak onu bulunduğu seviyeden daha üst bir seviyeye çıkarma ve mükemmel bir insan durumuna getirmektir. Günümüzde eğitim kavramı terbiyenin tam karşılığı olmamakla birlikte onu da aşan bir anlama sahiptir.⁴

En genel anlamıyla eğitim; insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir.⁵ Eğitimin çağdaş anlamı, insanların davranışlarında belli amaçlara göre değişiklik oluşturmaktır.⁶ Eğitim John Dewey'e gelinceye kadar farklı eğitim felsefecilerinin görüşleri istikametinde açıklanmıştır. İlk defa John Dewey eğitim sürecinin içinde ne olup bittiğini düşünmüş "eğitimi yaşantıların yeniden düzene konulması ya da davranışların yenilenmesi olarak görmüştür".⁷ 1950'lerde getirdiği yaklaşımla program geliştirme alanında önemli katkıları olan Tyler, eğitimi "bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci"⁸ olarak tanımlamış ve bu tanım bugüne dek kabul görmüştür. Ertürk ise eğitimi, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır.⁹ Eğitim, bireyleri öngörülen hedefe yönelten ve onlara bilgi, beceri ve davranış değişikliği kazandıran bir işlemdir. Öğretimden farklı olarak, eğitim bireyin sadece bilgisini arttırmayı değil, aynı zamanda ona beceri kazandırmayı ve davranışlarını arzu edilen şekilde değiştirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitim yalnızca okullarda gerçekleşen bir etkinlik değildir. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar da vardır. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır. İnsanın yetişmesinde kasıtlı olarak yapılan kültürlemenin yanı sıra, yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerin de önemli rolü vardır. İnsanlar kişilik özelliklerinin, değerlerinin

⁴ Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara 1996 s. 16.

⁵ Nurettin Fidan, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2012, s. 4.

⁶ Fidan, *a.g.e.*, s. 2

⁷ Savaş Büyükkaragöz, *Eğitime Giriş*, Günay Ofset, Konya1997, s. 2.

⁸ Acar Baltaş, *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*, 3. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul 1990, s. 27.

⁹Fidan , *a.g.e.*, s. 3.

ve becerilerinin bir kısmını bu yolla kazanırlar. Eğitimciler kültürlemenin bir kısmını "informal", amaçlı olarak yapılanını ise "formal" eğitim olarak adlandırırılar.¹⁰

İnformal eğitim için “günlük yaşamda devam eden öğrenme sürecidir” tanımı yapılabilir. u eğitim türü amaçlı ve planlı değil gelişigüzedir, bu tür öğrenmeler ailede, sokakta, iş yerinde, televizyon önünde, okulda, kısaca yaşam içinde kendiliğinden meydana gelmektedir.

Günümüzde toplumlarda yaşanan hızlı değişim ile birlikte formal eğitim ve informal eğitim çoğu zaman iç içe işlevlerini sürdürmektedir. Formal olmayan eğitim süreci için iki önemli öğrenme yönteminden bahsedilebilir bu yöntemler gözlem ve taklittir.

Formal eğitim amaçlı ve planlıdır. Önceden hazırlanan eğitim programlarına göre belirli ilkelere uygun olarak gerçekleştirilir. Eğitim süreci, atanan veya seçilen bir öğretmen tarafından tamamlanır. Örneğin, eğitim sürecinde amaç (okuma-yazma-öğrenmek), içerik (harfler, fişler, okuma parçaları), yöntem (cümle yöntemi, harf yöntemi), araç-gereç (tahta, tebeşir, fiş, vb.), değerlendirme (okuma-yazmanın öğrenilip öğrenilmediğini anlamak) vardır. Okullarda verilen eğitim formaldır. Formal eğitim ise

- a. Örgün eğitim
- b. Yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır.

Örgün eğitim okul ya da okul niteliği taşıyan yerlerde Milli Eğitimin amaçlarına göre hazırlanmış eğitim programlarıyla düzenli olarak yapılan eğitimdir. Örgün eğitim okulöncesi eğitimden lisansüstü eğitim düzeyine değin bütün süreci kapsar. Örgün eğitim kurumları; kreşler, anaokulları, ilköğretim okulları, genel ve mesleki-teknik liseler, fakülte, enstitü ve yüksekokullardır.¹¹

Yaygın Eğitim ise örgün eğitim olanaklarından hiç yararlanmamış durumda olanlara, gittikleri okullardan erken ayrılanlara ya da örgün eğitim kurumlarında okumakta olanlara ve meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek isteyenlere uygulanan eğitimdir.¹² Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen formal eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yaygın eğitimde belli bir yaş sınırı yoktur. Her yaş grubu için (çocuk, genç, yetişkin vb.) yaygın eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

¹⁰Fidan, *a.g.e.*, s. 4.

¹¹ Fidan, *a.g.e.*, s. 4.

¹² Nurettin Fidan, Mehmet Erden, *Eğitime Giriş*, Peryal Mat. San. Tic. Ltd. Şti, Ankara 1991, s.225.

Yaygın eğitimin amacı, örgün eğitimden dışlanmış yurttaşlara; okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamalarına fırsat ve olanak hazırlamak, toplumsal, ekonomik gelişmelere uyumlarını sağlayacak eğitim olanağı sunmak, ulusal kültür değerlerimizi öğretmek, boş zamanları olumlu değerlendirme alışkanlıkları kazanmak, iş bulmaları için meslek edinmelerini sağlamak, mesleki akıcılıkları için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

1.1.2 Öğretme

Öğretme faaliyetlerinin önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak yapıldığı yerler okullardır. Okullarda yapılan öğretme faaliyetleri ise, öğretim olarak adlandırılmaktadır. Bireyin hayat boyu süren eğitiminin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı bireyin öğretimini oluşturmaktadır. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve ders müfredatındaki kazanımlar doğrultusunda bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür.

Öğretim bir öğretmeler, öğrenmeye dönük faaliyetler manzumesi veya kurumsallaşmış öğretmeler topluluğudur. Başka bir deyişle öğretim, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin bileşkesidir. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Yani öğretim, öğretme ve öğrenmeyi birlikte kapsamaktadır.

Öğretme kısaca öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetleridir. Öğretmenin başka bir tanımı da şöyle yapılmaktadır: Önceden belirlenmiş hedeflere etkili biçimde ulaşmak üzere, uygun yöntem personel, araç-gereç kullanma sürecidir.¹³ Öğrenme bireyin kendi kendine yaptığı bir eylem ya da yaşantı sonucu kendiliğinden meydana gelebilir. Ancak, öğretme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Öğretme faaliyetleri bireyde istenilen davranış değişikliklerini meydana getirebilmek amacıyla önceden tespit edilmiş amaçlar doğrultusunda yürütülür.

1.1.3 Öğrenme

Öğrenme süreci, düşünce tarihi boyunca çeşitli filozoflar, psikologlar ve eğitimciler tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Ancak, herkesin üzerinde anlaşabildiği ortak bir öğrenme tanımı bulunmamaktadır. Öğrenme konusundaki her kuram öğrenmeyi kendi perspektifinden tanımlamakta ve öğrenme sürecine her kuram farklı bir yaklaşım getirmektedir. İnsanın çevresine uyum sağlayabilmesi için yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirmesi olarak tanımlanan öğrenme

¹³ Halil Ardahan, *Matematik Özel Öğretim Yöntemleri*, Yeniçağ Ofset- Matbaa, Ankara 1996, s. 35.

son derece karmaşık bir olgudur.¹⁴ Genel olarak öğrenme çevresiyle etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir.¹⁵ Öğrenme insanın olgunluk düzeyine uygun olarak doğumda başlar, yaşam boyu devam eder. Öğrenme yeni alışkanlıklar kazanmak için tepkilerin düzenleniş sürecidir. Daha belirgin ifadeyle, “öğrenme, yaşantı ürünü nispeten kalıcı izli davranış değişmesi” olarak tanımlanabilir.¹⁶

Her davranış değişmesi bir öğrenme değildir, öğrenmenin olup olmadığı doğrudan gözlenemez. Davranıştaki bir değişmeyi gözlemenin sonucu olarak öğrenmenin gerçekleşmiş olduğuna hükümlenir. Bireydeki geçici görülen davranışlar ile doğal büyüme ve olgunlaşma sonucu ortaya çıkan davranışlar öğrenme sayılmazlar. Tanımlardan yola çıkarak, öğrenme sürecinin üç temel boyutu olduğu söylenebilir.

1) Buna göre, öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliğinin olması gerekmektedir.

2) Aynı zamanda ortaya çıkan davranış değişikliğinin yaşantı ürünü olması da gerekmektedir.

3) Son olarak, davranış değişikliğinin kalıcı izli olması gerekecektir.

Öğrenme aşama, aşama gerçekleşen bir süreçtir. Kişi önce yeni karşılaştığı konuyu tanır, onun hakkında genel bir bilgi edinir. Daha sonra onun sınırlılıklarını özelliklerini etki alanlarını vb. kavrayarak daha geniş bir bilgiye ulaşır. Üçüncü aşamada öğrenilenleri kavramlaştırmaya çalışır. Son olarak da bu konular arasında neden sonuç ilişkileri kurar ve kendi bilgi süzgecinden geçirerek yeniden düzenler.

Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretim kavramlarını kısaca tanımladıktan sonra din eğitimi ve din eğitiminin tarihçesi ile ilgili açıklamada bulunmakta faydalı olacaktır.

1.2 Din Eğitimi ve Tarihçesi

Türkiye’de Cumhuriyet dönemi boyunca eğitim sistemi içerisinde dinin yeri sürekli tartışılmıştır. Bu tartışmaların önemli bir boyutunu da okullardaki din eğitimi oluşturmaktadır. Bu konuda Türkiye zengin bir deneyime sahiptir. Okullarda din dersine hiç yer vermemekten seçmeli ve zorunlu olmasına kadar farklı seçenekler denenmiştir.

¹⁴Razon Norma, “Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısının Etkileyen Faktörler”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Ankara 1987, Cilt 11 Sayı 63, s. 9.

¹⁵ Yüksel Özden. *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Tic. Ltd. Sti., İkinci Basım, Ankara 2001, s.21.

¹⁶ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitapevi, Ankara 2005, ss. 10-25.

Din eğitim-öğretimi bağımsız bir disiplin olarak, Türkiye’de ilk defa geleneksel eğitim kurumlarının yanı sıra modern öğretim kurumlarının yer alması ile birlikte bu kurumlarda din, diğer derslerin yanı sıra, özel bir ders içinde öğretilmeye başlanınca ortaya çıkmıştır.¹⁷

3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu’ndan sonra okul programlarında Din Bilgisi öğretiminde yeni düzenlemeler yapılmıştır.¹⁸ 1924 yılında çıkarılan Tevhidi Tedrisat Kanunuyla ülkede bütün eğitim ve öğretim, Maarif Vekâlet’ine verilir. Medreseler kapatılıp onların ortaöğretim seviyesine denk düşen İmam Hatip Okulları, yüksek kısmı yerine de Daru'l-Fünûn'da bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Diğer Öğretim kurumlarında ise, 1927 yılına kadar Din Dersi, zorunlu ders olarak okutulmuştur. Ancak, 1927-1929 yılları arasında İmam Hatip Okullarının, 1933 yılında da İlahiyat Fakültesinin kapatılmasıyla, din öğretimi resmen okullardan kaldırılmıştır. Ayrıca, insanların özel olarak din eğitimi ve öğretimi almalarına da imkân tanımamıştır.

1946’da çok partili demokratik sisteme geçişle birlikte, halk isteklerini daha iyi dile getirmiştir. Din eğitimi talepleri de bunlar arasındadır. Cumhuriyet Halk Partisi içerisinde bazı milletvekilleri de din eğitimine olan isteği açıkça belirtmişlerdir. 1948’te Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde okullarda din dersleri meselesi tartışılmış ve ilkokul 4 ve 5. sınıflara normal okul saatleri dışında isteğe bağlı din derslerine yer verilmesi kararlaştırılmıştır. TBMM’de yapılan tartışmalara bakıldığı zaman, din derslerinin okul programı içerisinde yer verilme gerekçeleri oldukça dikkat çekicidir. Bazıları şöyledir; çocukların büyüklere karşı saygı göstermemesi, Komünizme karşı dinin gücünden yararlanma, dinin Türk kültürünün önemli bir unsuru olması, ölen yakınlarının arkasından gençlerin Kur’an okumayı bilmemesi vb. gerekçeler. Görüldüğü gibi bu gerekçeler dini bir gerekçe olmaktan daha çok sosyolojik gerekçelerdir.¹⁹ Sayılan bu gerekçelere bağlı olarak 1947’de İmam-Hatip Kursları açılmıştır. 1949 yılında İlahiyat Fakültesi, 1950 yılında da İmam Hatip Okulları yeniden açılmıştır. 1957 yılında ise orta

¹⁷ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Öncü Basımevi, Ankara 2001, s.1.

¹⁸ Recai Doğan, Cemal Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2002, ss. 1-4.

¹⁹ Recep Kaymakcan, *Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler*, 2005 s. 4. Kaynak:http://www.dem.org.tr/makaleler/dinegitimi_recep_06072006_EKEV.pdf(Erişim Tarihi 12/04/2012)

dereceli okullara isteğe bağlı Din Dersi konulmuştur. Bu uygulama, 1982 yılına kadar devam etmiştir.²⁰

Ülkemizde, 1982’de yapılan Anayasa’nın 24. Maddesinde: “... din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din Kültürü ve Ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır...”, yine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 12. Maddesinde: “Türk millî eğitiminde lâiklik esastır. Din Kültürü ve Ahlâk Öğretimi ilkokul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır maddesi gereği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ilköğretim ve ortaöğretimde zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

1.3 Başarı

İnsanların yeme-içme gibi fizyolojik ihtiyaçları yanında, başarılı olma isteği gibi psikolojik kökenli ihtiyaçları da vardır. Yapılan araştırmalar; bireyin kendisini başarılı ya da başarısız algılamasıyla, okul başarısı arasında direkt ilgiler olduğunu göstermiştir. Eğer birey kendini başarılı görüyorsa; başarılı olmasını sağlayacak davranışlar ortaya koymaya çalışır.

Eğitim bir ekip işidir. Dolayısıyla davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim sürecinde, bu sürece katılan herkesin başarılı olması özellikle öğrencinin başarılı olması bu süreci amacına ulaştıracaktır. Bu anlamda başarının ne anlam ifade ettiği önemlidir. Başarı, basit hâliyle "istenilen bir sonucu elde etmektir" şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanın kendisi ve çevresi ile uyumlu yaşayabilmesi, kendini gerçekleştirmek için belirlediği hedeflere ulaşırken gösterdiği çabalarından olumlu sonuçlar almasıdır.

Başarıyı, bireyin gelişme durumuna göre farklı hedeflere ulaşabilmesi olarak da tanımlayabiliriz. Başka bir tanımla başarı; insanın yapmak ve başarmak istediği güzel bir şeyi yapabilmesi, ulaşmak istediği güzel bir hedefe varabilmesidir. İsteddiği hedefe ulaşabilen insan, elde ettiği netice sonunda huzur ve mutluluk duyabiliyorsa başarıya ulaşmış sayılır.

Başarıyı farklı şekillerde tanımlayanlar da vardır. Baltaş’a göre başarı, “genel olarak birey için anlamlı olan amaçların, yapılmış günlük programlarla adım adım

²⁰ Fahrettin Yıldız, *Kur’an Aydınlığında Hayatı Doğru Yaşamak*, İşaret Yayınları, İstanbul 2008, s. 4.

gerçekleşmesidir”.²¹ Elmacioğlu da başarıyı; “Önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda, planlı ve programlı bir şekilde çok çalışarak ve çaba göstererek istenilen sonuca ulaşma işi”²² olarak tarif etmiştir.

Başarı, “İstenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme” olarak da tanımlanmıştır.²³ Eğitim açısından bakıldığında başarı öğrencinin ders müfredatında belirtilen hedef ve kazanımları kavraması ve bu doğrultuda davranış sergilemesidir. Başka bir deyişle başarı, öğrencinin bulunduğu sınıf ve derse göre hedeflenen bilgi, beceri ve davranışları kazanmasıdır. Demirtaş eğitimdeki başarıyı öğrencinin programdaki hedef davranışları sergilemesi hali”²⁴ Sanay ise “eğitim ve öğretim amaçlarına yaklaşma derecesidir”²⁵ olarak tanımlamıştır.

Koç ise başarıyı “öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerleme olarak tarif etmiştir”.²⁶ Bir başka tanımıyla başarı; “öğrencinin birtakım bilgi ve beceri kazanmayı gerektiren konularda istenilen düzeyde yeterlilik göstermesi ya da kendisine ölçme araçları uygulanan öğrencinin olumlu tepkileriyle ortaya çıkan sonuç”²⁷ şeklinde tanımlanmıştır.

Başarılı olmak, bireyde motive edici bir güç oluştururken aynı zamanda kendini yeterli görme duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca başarılı ya da yüksek başarılı öğrencilerin düşük kaygı düzeyine sahip oldukları yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Bireyin kişilik yapısı başarılı olma nedenlerinden birisi olabilir. Yapı olarak hırslı, düzenli, sorumluluk alabilen ve kendine güveni yüksek olan bireylerin başarılı olma ihtimali yüksektir.

Öğretme-öğrenme süreci neticesinde meydana gelen davranış değişikliklerini öğrenci ne kadar ortaya koyabilirse o ölçüde başarılı sayılır. Öğrenci başarısı eğitim ve okul ile ilgili süreçlerin merkezini oluşturmakta²⁸, okul hayatı ya da eğitim dendiğinde

²¹Baltaş, a.g.e, s. 27.

²²Tuncer Elmacioğlu, *Başarıda Aile Faktörü*, Birinci Baskı, İstanbul 1998, s. 117.

²³ İsmail Arıcı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler*(Ankara Örneği), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007, s. 2.

²⁴Hasan Demirtaş, “Yönetici, Öğretmen Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, 06-09 Temmuz 2004 Malatya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya 2004, s. 31.

²⁵ Abdurrahman Ş. Sanay, “Başarının Ölçülmesi”, *İlköğretim Dergisi*, C. 28, S. 508, 1962, ss. 6-7,

²⁶Nizamettin Koç, “Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğinin İlişkin Bir Araştırma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Ankara 1981, s. 7.

²⁷Kemal Koçak, “İlköğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi”, *Çağdaş Eğitim*, Yıl: 18, Ankara 1993, ss. 18-25,

²⁸ Halil Işık, “Ortaöğretim Kurumlarında Okul Güvenliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki”, VII.

ilk akla gelen başarı kavramı olmaktadır.²⁹ Öğrencilerin derslerinde başarılı olması için, okulda aktarılan bilgilerin öğrenilmesi, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması için de konu üzerinde çalışma yapılması gereklidir. Bir eğitim ve öğretim etkinliğinin işe koşulan tüm unsurları, eğitim ve öğretim başarısını etkileyen temel değişkenlerdir.

“Başarı güdüsü” kuramına göre; başarı güdüsü başarı ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Burada ifade edilen güdü başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın bir sonucudur. Başarıya yaklaşma; başarı ihtiyacı, başarı ihtimali, başarının değeri olmak üzere üç etkene bağlıdır. Başarı ihtiyacı yüksek bir kişi, başaracağını tahmin ettiği ve kendisi için değerli olan işeri yapmaya çalışır. Bazı insanlar bunun tam tersi şekilde davranabilir. Şöyle ki, başarısızlık korkusu nedeniyle bir işi yapmaktan çekinirler. Aslında başarmak istemektedirler fakat başarısızlığı yaşamak istemedikleri için korkmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini saptamaları gerekir ve başarı güdüsü düşük olan öğrencilere çabanın başarı üzerindeki önemini çeşitli yöntemlerle açıklamaları yararlı olacaktır.

Başarısızlık ise, öğrencinin en az bir öğretim dönemi boyunca süren, hemen hemen her dersten, gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin çok altında başarı göstermesi ve bu durumu bir türlü telafi edememesidir. Başka bir ifade ile başarısızlığı öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasında görülen farklılık olarak³⁰ tarif edebiliriz

Başarının böylesine kapsamlı anlamları olmakla beraber, eğitimde başarı dendiği zaman genellikle, Okulda okutulan derslerde geliştirilen, öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen, beceriler yahut da kazanılan bilgiler kastedilmektedir.³¹

Eğitimde başarı ve kaliteyi artırma adına çeşitli projeler geliştirilmekte ve uygulamaya konulmaktadır. Türkiye'nin, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye ülkelerin birçoğu ile birlikte, Milli Eğitimin hedeflerine ulaşmasında belirleyici olan yeniden yapılanma ve reform çalışmaları kapsamında gerçekleştirdiği projelerden biri de Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'dir (MEGP).

Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 09-11 Temmuz 2003 İnönü Üniversitesi Malatya, Bildiri Özetleri, Ankara2003, s. 119.

²⁹ Arıcı, a.g.e., s.1.

³⁰ Eda Artuksı, “Okul Başarısızlığı”, Kaynak: http://egitirim.inonu.edu.tr/Eda_okuldabasari.htm(Erişim Tarihi 05/05/2012)

³¹ Koç, a.g.e.,s. 7.

MEGP'nin üç önemli amacı vardır;

“I-İlk ve Orta Öğretimde kaliteyi artırarak, öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak,

II-Öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği artırarak OECD ülkelerindeki benzeri standartlara ulaştırmak,

III-Milli Eğitim Bakanlığındaki yönetim ve işletmecilik beceri ve uygulamalarını geliştirerek, kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olabilmeyi sağlamak.”³²

Görüldüğü gibi eğitimde kalitenin artırılması ve öğrenci başarısı programın temel amaçlarından biridir. Selvi'nin de belirttiği gibi hazırlanan ve uygulamaya konulan bir öğretim programı ile ilgili temel beklenti, uygulanan programın amaçlarını gerçekleştirmesi, yani öğrenci davranışlarında beklenen değişikliklere ulaşılmış olmasıdır. Programa katılan öğrencilerin program amaçları doğrultusunda davranış değişikliği gösterip göstermediği çoğunlukla öğrenci başarısından anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin en önemli ihtiyaçlarından birisi başarılı olmaktır. Bu nedenle öğrenciler sürekli olarak başarılı olma yollarını ararlar. Başarısızlık, ilk etapta zihinsel nedenleri düşündürse de yapılan araştırmalar zihinsel olmayan etmenlerin de önemli olduğunu göstermektedir. Genel olarak akademik yetenek ile akademik başarı arasındaki ilişkiler önemli olmakla birlikte, okul başarısını etkileyen, fakat zihinsel olmayan çeşitli etmenler bulunduğu düşünülmektedir.

Eğitim ve öğretimde daha başarılı olabilmenin yolları her dönemde bilim adamları tarafından tartışılmıştır.³³ Eğitim ve öğretimde başarılı olmak, istenilen yönde davranış değişikliğini ortaya koymakla anlaşılabilir. İstenilen yönde davranış değişikliğinin ortaya çıkması için de bu davranışa yol açacak konuların öğrenilmesi gerekir.

Öğrenmede bireysel farklılıklar büyük önem taşımaktadır. Öğrenme gücü her insanda farklı düzeydedir. Bazı insanlar rahat ve çabuk öğrenirler, çabuk unuturlar; bazıları geç öğrenir, çabuk unutmazlar; bazıları öğrenmede güçlük çeker, bazıları hiç öğrenemezler. Öğrenme gücü, bireyin zekâ durumuna, gelişim ve olgunluk düzeyine,

³² Selma Taş, *İlköğretim 6-7-8. Sınıflarda Matematik Öğretiminde Başarıya Etki Eden Etmenler*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Van 2005, s. 5.

³³ Hayrettin Köroğlu, Sibel Yeşildere, “İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 24, Sayı 2, 2004, s.26.

duruma ve konuya göre değişir. O halde denilebilir ki öğrenme bazı koşullara bağlıdır. Bu koşullardan bir kısmı öğrenmeyi kolaylaştırırken, bir kısmının da öğrenmeyi engellediği görülür. Öğrenmeyi engelleyen koşulların aynı zamanda başarıyı da düşürdüğü ortaya konulmuştur.

1.4 Problem Cümlesi

Buraya kadar ifade edilenler çerçevesinde araştırmamızın temel problemini:

“İlköğretim 6.,7. ve 8. Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler Nelerdir?” cümlesi oluşturmaktadır.

1.5 Alt Problemler

Yukarıda bahsedilen temel problem çerçevesinde alt problemleri de aşağıda belirtilen maddeler halinde sırlayabiliriz.

1. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermekte midir?
2. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile şubeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile yaş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
5. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile farklı okullarda eğitim görmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
6. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile ailelerinin ekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
7. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile babalarının meslekleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
8. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
9. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
10. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile okul dışında din eğitimi almaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
11. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile T.V izleme oranları ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

12. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile kendilerine ait çalışma odalarının olması arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
13. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile ailelerinin derslerine karşı ilgisi arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
14. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile düzenli olarak her gün ders tekrarı yapmaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
15. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile sınıftaki bilişim araçlarının yeterliliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
16. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile öğretmenin sınıfta bilişim araçlarını kullanması arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
17. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
18. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile derse aktif olarak katılmaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
19. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile öğretmenin ders anlatırken farklı kaynaklardan yararlanmaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
20. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile öğrencilerin DKAB dersini sevmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıfta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde öğrencilerin başarı düzeyini etkileyen faktörleri incelemektir.

Bu amaç çerçevesinde araştırmamızın alt amaçları da bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmamızdaki bağımlı değişken öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarı düzeyleri, bağımsız değişkenler ise cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaş düzeyleri, kardeş durumları, sosyo-ekonomik düzeyleri, yaşadıkları semtler, ailelerinin aylık gelir durumları, babalarının meslekleri, annelerinin meslekleri, babalarının öğrenim düzeyleri, annelerinin öğrenim düzeyleri, okul dışında din eğitimi alıp almama durumları, motivasyon düzeyleri, öğrenme stilleri, ceza ve ödüller vb.' dir.

3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim bireyin eğitiminde çok önemli bir dönemi oluşturmaktadır. Birey bu dönemde; planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir öğretim sürecine girmekte, sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Genel eğitim

sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ilköğretim, Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarının gerçekleştirilmesinde de önemli bir rol üstlenmektedir. Bu amaçların gerçekleşmesine diğer derslerle birlikte katkıda bulunan derslerden birisi de, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersidir.³⁴ Tarihi süreç içerisinde birçok farklı programla okutulmuş olan bu ders³⁵ en son Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı ile kabul edildiği şekliyle yürürlüğe girmiş ve halen bu müfredat programı uygulanmaktadır.

30.03.2012 tarih ve 6287 numaralı kanun ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda yapılan değişiklik sonucunda zorunlu eğitim sekiz yıldan on iki yıla çıkarılmış ve ilkokul dört yıl, ortaokul dört yıl, lise dört yıl olarak uygulanmaya başlanmıştır. Yeni eğitim sisteminde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yanı sıra Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim, Hz. Peygamberin Hayatı dersleri de seçmeli olarak ortaokul ve liselerde okutulmaya başlanmıştır.

Eğitim insanın istendik davranışlar kazanmaları için etkili bir çevre yaratma faaliyeti olduğuna göre, başarıyı etkileyen zihinsel olmayan etmenlerin bilinmesi, öğrenmeye elverişli etkili bir çevre yaratmada, hangi şartların önemli olduğu ve bu şartların ne yönde kontrol edilip ayarlanması gerektiği hakkında eğitimcilere fikir verebilir.³⁶ Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı, yeni program anlayışına göre, kazanımları gerçekleştirme olduğuna göre, kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğinin bir göstergesi olan öğrenci başarısına ve bu başarıyı etkileyen faktörlere yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırma ile elde edilecek bulgular dikkate alınarak, sistem içerisindeki öğretmen, öğretim programını gözden geçirmesine, böylelikle DKAB dersinde öğrenme ve öğretme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bundan sonra ilköğretimde öğrencilerin DKAB dersindeki başarılarının artırılması ile ilgili olarak yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Ayrıca bu çalışmanın öğrenme ve öğretim süreçlerin düzenlenmesine, programların yapılandırılmasına ve eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sağlayacağı ve okul başarılarını arttırıcı yönde düzenlemeler yapılması için,

³⁴ Arıcı,*a.g.e.*, s. 32.

³⁵ Nurullah Altaş, *İlköğretim İDKAB Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001, ss. 10–24; Doğan, Tosun,*a.g.e.*,ss. 1-40.

³⁶ İbrahim Ethem Özgüven, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara1974, s. 155.

öğretmenlere, öğrencilere, anne-babalara, danışma ve rehberlik sistemlerine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yine bu çalışma DKAB dersi için öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim üyelerine konuyla ilgili bilimsel taban oluşturması açısından, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ciddi bir öneme sahip olan Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinde de kaynak olması nedeniyle katkı sağlayacağı da umulmaktadır.

4. Araştırmanın Denenceleri

1. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır.
2. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
3. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile şubeleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
4. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile yaş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
5. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile farklı okullarda eğitim görmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
6. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile ailelerinin ekonomik durumuanlamlı bir farklılaşma vardır
7. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile babalarının meslekleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır
8. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
9. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
10. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile okul dışında din eğitimi almaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
11. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile T.V izleme oranları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
12. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile kendilerine ait çalışma odalarının olması arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
13. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile ailelerinin derslerine karşı ilgisiasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

14. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile düzenli olarak her gün ders tekrarı yapmaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
15. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile sınıftaki bilişim araçlarının yeterliliği arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
16. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile öğretmenin sınıfta bilişim araçlarını kullanması arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
17. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
18. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile derse aktif olarak katılmaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
19. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile öğretmenin ders anlatırken farklı kaynaklardan yararlanmaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
20. Öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile öğrencilerin DKAB dersini sevmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

5. Sınırlılıklar

Öğrencilerin DKAB dersindeki başarılarını etkileyen faktörlerle ilgili bu araştırma;

1. Kastamonu'nun Tosya ilçesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu görülen beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 6., 7. Ve 8. sınıftaki öğrenciler ile
2. DKAB dersinde öğrencilerin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler olarak; cinsiyet, yaş düzeyi, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, yaşanılan semt, ailenin aylık gelir durumu, anne-baba meslekleri, eğitim seviyeleri okul dışında din eğitimi alıp almama durumu, DKAB dersine ve ders öğretmenine yönelik tutumlar, öğrencinin dersteki motivasyonu, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenilen konunun yapısı, öğrenme esnasında verilen ceza ve ödüller ile sınırlandırılmıştır.

6. İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili literatür tarandığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde öğrenci başarısı ve başarıyı etkileyen faktörlerle ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu başlık altında öncelikle öğrencilerin okul başarısı, öğrenci başarısını etkileyen faktörler ve araştırmamızın problem ve amaçları doğrultusunda din öğretimi alanında yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

1- A. Kenan Şerefli tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler” isimli araştırma.³⁷

Araştırma, İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörleri incelemektedir. Zihinsel olmayan faktörleri öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre betimlemeyi amaçlayan araştırma betimleme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmış olup toplam 330 öğrenci, 248 veli ve 199 öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmada başarıyı etkileyen faktörler öğretmen açısından; öğretmen tutumları, öğrenciyi tanımaları, iletişim tarzları, sınıf yönetimi biçimleri, konuşma tarzları, kişisel sorunları, motive etme düzeyleri, kullandıkları yöntem ve teknikleri, öğrenci açısından; ders çalışma alışkanlıkları, kitap okuma alışkanlıkları, psikolojik sorunları, duygusal sorunları, kendilerine güvenleri, veli açısından; anne baba tutumları, kardeş sayısı, ailenin ekonomik düzeyi, okul aile işbirliği yönüyle incelenmiştir.

2- Mukaddes Sezgin tarafından yapılan “Öğrencilerin Matematik Başarısına Etki Eden Faktörler (10. sınıf örneği)” isimli çalışma.³⁸

Bu araştırma, ortaöğretim 10. sınıf matematik dersi başarısına etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin matematik dersi başarısını etkileyen faktörleri belirleyebilmek amacıyla bazı test ve ölçeklerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında; öğrencilerin I. dönem Matematik dersi başarı notları, genel yetenek, matematiğe karşı tutum, matematik kaygısı, problem çözme becerisi değişkenleri matematik dersi başarısına etkisi olabileceği düşünülerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Matematik dersi başarısı ile ilişkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda; öğrencilerin matematik başarısıyla; genel yetenek testinin hacim yeteneği kısmı ve matematik tutumu arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde ilişki, matematik kaygısı arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde negatif yönde ilişki bulunmuştur.

³⁷A. Kenan Şerefli, *İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde 2003, s. 74.

³⁸ Mukaddes Sezgin, *Öğrencilerin Matematik Başarısına Etki Eden Faktörler*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul2007, s. 65.

Matematik dersi başarılarının yordayıcılarını belirlemek amacıyla çoklu regresyon tekniği kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda; Matematik dersi başarıları ile araştırmada kullanılan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu değişkenler toplam varyansın %30,9'unu karşılamaktadır. Matematik dersi başarısına etki eden faktörler sırasıyla; harf yetenekleri, matematik tutumları, hacim yetenekleri, şekil yetenekleri, problem çözme becerisi, matematik kaygıları olarak bulunmuştur. Bu değişkenlerden sadece matematik tutumları ve harf serileri yeteneklerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Diğer dört değişkenin ise matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

3- Nilüfer Hakbilen tarafından yapılan, "İlkokul Çağı Çocuklarının Okul Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi", adlı araştırma.³⁹

Araştırma; ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okul başarılarına etki eden faktörleri araştırmak ve okul başarısı ile davranış bozukluğu ilişkisini incelemek üzere, 1982-1983 öğretim yılında, Ankara merkez ilçelere bağlı sosyo-ekonomik düzeylerine göre üst-orta ve alt olmak üzere üç gruba ayrılan 14 ilkokulda öğrenim gören toplam 773 öğrencinin anneleriyle yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık %25'inin az başarılı, %75'inin de başarılı durumda buldukları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları, davranış bozukluğu olanların okul başarılarının daha düşük olduğu, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin her boyutta, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye mensup öğrencilerden, daha düşük ortalamalara sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin bir işte çalışıp çalışmaması ile başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

4- F. Gülay Aslan (Akan) tarafından yapılan, "İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü", adlı araştırma.⁴⁰

Araştırma, ilkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarının; sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlarda olmak üzere, aile ile ilişkisini incelemek amacıyla, Ankara İli'nde; üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden üç ilköğretim okulunda

³⁹ Nilüfer Hakbilen, *İlkokul Çağı Çocuklarının Okul Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1984, s. 89.

⁴⁰ F. Gülay Aslan (Akan), *İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1994.

öğrenim gören 4. sınıf düzeyinde toplam 32 öğrenci ve 32 veliden oluşan örneklem grubu üzerinde anket yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, öğrenci başarı düzeyiyle, baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı, anne öğrenim düzeyi ile arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne-babanın mesleği ile öğrenci başarısı arasında da ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın bulgularından birisi de, ailedeki birey sayısı ile başarı düzeyi arasında anlamlı ilişkinin olmasıdır. Birey sayısı arttıkça, başarı düşmektedir. Sonuç olarak, öğrencinin okuldaki performansının ailesinin sosyo-kültürel seviyesine ilişkin değişkenler ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5- Derya Özler tarafından yapılan, “Temel Eğitimde (İlköğretim) Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Başarılarına Etkileri Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırma.⁴¹

Araştırma, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini ortaya koymak amacıyla, 1997-1998 Öğretim Yılı’nda İzmir İl’inde bulunan üç ilköğretim okulunda görev yapan 123 öğretmen ve öğrenim gören 192 öğrencinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerden mesleki nitelikleri açısından “dersle ilgili sorularına gereken önemi vermesinin, kişisel nitelikleri açısından da, “hoşgörülü olmasının en büyük beklentileri olduğu, elde edilen bulgulardandır.

6- Zehra Özçınar tarafından yapılan, “Öğretmen-Öğrenci-Velilerin İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarılarıyla Olan İlişkileri” adlı araştırma.⁴²

Araştırma, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin sahip olması gereken iletişim yeterliliklerini ve bu yeterliliklerin öğrenci başarısıyla ilişkisini belirlemek amacıyla, 2001-2002 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan 28 ilkokulda öğrenim gören 418 öğrenci ve velileri ile bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde iletişimsel yeterlilikleri ölçmeye yönelik geliştirilen ölçme aracı vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin başarı puanları arasında, kız öğrencilerin lehine matematiksel olsa da, anlamlı bir farklılaşma yoktur. Öğretmen

⁴¹ Derya Özler, *Temel Eğitimde (İlköğretim) Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Başarılarına Etkileri Üzerine Bir İnceleme*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir 1998.

⁴² Zehra Özçınar, *Öğretmen-Öğrenci-Velilerin İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarılarıyla Olan İlişkileri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2003.

öğrenci-velilerin iletişimsel yeterlilikleri ile öğrenci başarısı arasında da anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

7- İsmail Akcan tarafından yapılan, “Ailenin İlköğretimde Öğrenci Başarısına Etkisi (Söğütlü Örneği)” adlı araştırma.⁴³

Araştırma, ailenin çeşitli özelliklerinin öğrenci başarısına etkilerini incelemek amacıyla, 1999-2000 Öğretim Yılında Sakarya'nın Söğütlü İlçesi'ndeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 198 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde anket uygulaması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, kardeşi olanların olmayanlara, annesi çalışmayanların çalışanlara, babası memur olan öğrencilerin olmayanlara göre okul başarısının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Babanın ve annenin eğitim düzeyi yükseldikçe okul başarısının da yükseldiği araştırmanın diğer bulgularındandır.

8- Esra Gül tarafından yapılan “Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İşbirliği” isimli çalışma.⁴⁴

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumları ile bağlantılı olarak aile ve okul arasındaki işbirliğinin önemini irdelemektir.

Araştırmada, öğretmen ve ailelerin okul aile işbirliğine yönelik görüşleri anket tekniği kullanılarak tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a. Okulda verilen eğitimi destekleyici tutum içinde olan ailelerin çocukları daha başarılıdır.

b. Okul ile sürekli iletişim içinde olan, öğrenci sorunlarını paylaşan, öğretmen ile sürekli iletişimde olan, öğretmen ve yöneticilerle görüş birliği içinde çalışan velilerin çocukları daha başarılıdır.

c. Velilerin eğitim düzeyi arttıkça, çocuğun okul başarısı ve velilerin okul ile olan ilişkisi artmaktadır.

⁴³ İsmail Akcan, *Ailenin İlköğretimde Öğrenci Başarısına Etkisi (Söğütlü Örneği)*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya, 2001.

⁴⁴ Esra Gül, *Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İşbirliği*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul, 2007

d. Çocuğun başarısında temel gereksinimler olan değerli olma duygusu, güven ve yakınlık ortamı ve en önemlisi sorumluluk duygusunu iyi aşıl原因an ailelerin çocukları okulda daha başarılı olmaktadır.

9- Gülbin Fırat Ulular tarafından yapılan, “Ortaokul Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Etmenler” adlı araştırma.⁴⁵

Araştırma, ortaokul öğrencilerinin okul başarılarının, cinsiyet, ana-baba öğrenim durumu, ailenin gelir durumu, oturdukları evin kira olup olmadığı, kardeş sayısı, evdeki ders çalışma ortamı, ders çalışma süresi, sınıf düzeyi ve ana-baba tutumları gibi zihinsel olmayan faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleme amacıyla, 1995-1996 öğretim yılında Ankara İli merkez ilçelerdeki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören, random yöntemiyle seçilen, 419 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, cinsiyetin, annenin ve babanın öğrenim düzeyinin, ailenin aylık gelir düzeyinin, kardeş sayısının, sınıf düzeyinin, öğrencilerin okul başarılarını etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

10- Cemile Güner tarafından yapılan, “Öğretmenlerin, Öğrencilerin Okuldaki Akademik Başarılarına Etkileri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırma.⁴⁶

Araştırma, öğretmenlerin, kişisel ve mesleki niteliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla, 1994-1995 Öğretim Yılı’nda İzmir İl’indeki 4 lisede öğrenim gören 160 lise son sınıf öğrencisi üzerinde; kişisel bilgilere, öğretmenlerin kişisel niteliklerine ve mesleki özelliklerine yönelik maddelerin bulunduğu, 3 kısımdan oluşan anket yoluyla gerçekleştirilmiştir. Anketlerden 142’si değerlendirmeye alınmış, elde edilen veriler Ki-Kare tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeler, tablolaraştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada; öğretmenlerin, hoşgörölü, arkadaş gibi davranma, sevgiyle yaklaşma, güvenilir olma, kendine güvenme, neşeli olma, gibi kişisel özellikleriyle, akıcı konuşma, dersi yöntemleri zenginleştirerek sunma, öğrenci katılımını sağlama, gibi mesleki yeteneklerinin öğrenci başarısını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

⁴⁵Ulular, a.g.es.45.

⁴⁶ Cemile Güner, *Öğretmenlerin, Öğrencilerin Okuldaki Akademik Başarılarına Etkileri Üzerine Bir Araştırma*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1995.

Konumuzla ilgili olması hasebiyle Din eğitimi alanında yapılmış olan öğrenci başarısıyla ilgili olan çalışmalardan bazıları şunlardır:

1- İsmail Arıcı'nın yaptığı "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler" isimli çalışma.⁴⁷

Araştırma bu doğrultuda, ülkemizde ilköğretim çağındaki öğrenciler için zorunlu olan ve diğer derslerle birlikte Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçlarının gerçekleştirilmesinde rol oynayan derslerden biri olan, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin bir durum tespiti yapmayı ve bu başarı düzeylerini etkileyen faktörleri incelemeyi temel amaç edinmiştir.

Bu temel amaç çerçevesinde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin başarı düzeyleri ile bu başarı düzeylerine etkili olduğu düşünülen faktörler arasındaki ilişkiler ve farklılaşmalar inceleme konusu yapılmıştır.

Araştırmanın Birinci Bölümü'nde; araştırmanın problemi genel hatları ile tanıtılmış, amaçlarına, önemine, denencelerine, tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilmiş, ilgili çalışmalar tanıtılmıştır.

İkinci Bölüm 'de, çalışmada izlenen yöntem sunulmuştur. Üçüncü Bölüm 'de, araştırmanın bulguları ve bunlara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Dördüncü Bölüm ise, sonuç ve önerileri içermektedir.

2- Yusuf Bahri Gündoğdu tarafından yapılan "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri: İstanbul örneği" isimli çalışma⁴⁸

Bu çalışmada "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri" araştırılmıştır. İstanbul örneğinde yürütülen çalışma 2008-2009 yılında ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren resmi-özel okul öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmada "ilişkisel tarama" modeli ve "anket" tekniği kullanılmıştır. İstanbul'un 16 ilçesinden elde edilen geçerli kabul edilen 557 anket verisi, SPSS paket programıyla analiz edilmiştir.

⁴⁷İsmail Arıcı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler(Ankara Örneği)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara 2007

⁴⁸ Yusuf Bahri Gündoğdu, *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri: İstanbul Örneği*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011

Araştırma sonuçlarından mezuniyet türünün, lisansüstü eğitimin, hizmet öncesinde alınan ölçme ve değerlendirme eğitiminin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde farklılaşmalara neden olmadığı anlaşılmaktadır. Buna karşın branştan/branş dışı olma, yaş grubu, hizmet süresi, kurum türü, hizmet içinde ölçme ve değerlendirme eğitimi, yeterlikalgısı ve meslek sevgisi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalara yol açmaktadır. Cinsiyetin de ölçme ve değerlendirmenin bazı boyutlarında etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Öğretmenler bir ölçme aracı olarak en çok performans görevini tercih etmekle beraber geleneksel araçlar, alternatif araçlara göre daha yaygın kullanılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, DKAB öğretmenleri öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde yeterlidirler.

Ayrıca öğretmenler, eğitim bölgesi çalışmalarını ölçme ve değerlendirme açısından verimli bulmakta, programda yer alan süre ve duaların ezberlenmesini gerekli görmekte, öğrencilerin sınıf geçmesinde ölçme ve değerlendirme sonuçlarına genel itibarıyla bağlı kalmaktadırlar. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümümüzde öğretmenlerin DKAB dersinde daha farklı ölçme ve değerlendirme kriter ve uygulamaları beklentisi bu bölümde dikkat çeken hususlardan biri olmuştur.

3- Adem Korukçu tarafından hazırlanan “Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı” isimli çalışma.

Korukçu, çalışmasında din gibi soyut bir forma sahip olan bir alanda eğitim-öğretimi anlamlı ve kalıcı kılabilmeyen yollarını bulmanın din eğitimi bilimiyle ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların önemli görevlerinden biri olduğunu ifade etmektedir.⁴⁹

Bu tezde uygulamada olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programındaki konuları da dikkate alarak, kavram haritalarının nasıl kullanılabileceğini uygulamalı olarak göstermeye ve bu tekniğin din öğretiminde ne tür bir etkiye sahip olduğunu bulmaya çalışılmıştır.

Kavram haritalarının din öğretiminde kullanımını incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Giriş, tezin problemi, temel kavramları, amacı; konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması; tezin yöntemi ve hipotezlerden oluşmaktadır.

⁴⁹AdemKorukcu, “*Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı*”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007.

Birinci bölümde, kavram ve kavram öğretimi, anlamlı öğrenme, öğretimde görsel materyallerle ilgili bilgiler verildikten sonra, kavram haritaları ile ilgili ayrıntılı, teorik bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde, din öğretiminde anlamlı öğrenme ve materyal; dinî kavramlar ve yapıları hakkında bilgi verildikten sonra, din öğretiminde kavram haritası kullanımı ile ilgili ayrıntılı, teorik bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4- Mehmet Ayas tarafından yapılan, “İlköğretimde İDKAB Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler”, adlı araştırma.⁵⁰

Araştırma, DKAB dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla, 1998-1999 Öğretim Yılı’nda Samsun İli Bafra İlçesi’ndeki 8 ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 404 öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde uygulanan başarı testi ve öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilişkili olduğu düşünülen 23 bağımsız değişkenin bulunduğu anket yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğrenci başarısı ile cinsiyet, sürekli hastalık, okulun bulunduğu çevre, kalınan yer, anne-babanın hayatta olma durumu, kardeş durumu, anneye babanın öğrenim düzeyi, ailenin kalabalıklık durumu, annenin ev dışında çalışması, baba mesleği, dersi gerekli bulma, okul dışında Kuran kurslarında din öğretimi alma durumu, dini içerikli yayınları takip etme değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Ailenin gelir düzeyi, dersi yeterli bulma durumu, derste kullanılan yöntemler, okulu sevme durumu, öğretmeni sevme durumu, ibadetlerini yerine getirme, annenin ve babanın ibadetlerini yerine getirmesi değişkenleri ile başarı arasında ise anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

5-) Güngör, 2001 tarihli araştırması ile DKAB dersinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme faaliyetleri konusundaki bilgi ve uygulamalarını ele alıp incelemiştir.⁵¹

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın konusu genel hatlarıyla tanıtılmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi, uygulama ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. Üçüncü bölümde uygulanan

⁵⁰ Mehmet Ayas, *İlköğretimde DKAB Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun 2000.

⁵¹ Ali Güngör, *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Ölçme ve Değerlendirme Sorunları*”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2001.

anketle ilgili bulgular değerlendirilmektedir. Dördüncü bölümde ise araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmektedir.

Bu araştırmanın en büyük özelliği DKAB dersi ile ilgili ölçme değerlendirme konularını doğrudan konu edinen ilk çalışma olmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre, DKAB öğretmenleri ölçme değerlendirmenin öğretimdeki yeri ve öneminin farkında olmalarına rağmen, bunun gerektirdiği usul ve esasları uygulamada yeterli ve hassas değillerdir.

6- Akif Akto tarafından yapılan “Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)” isimli çalışma.

Araştırmada Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini alan öğrencilerin öğretim programlarındaki öğrenci kazanımlarının gerçekleşme düzeylerine ne derece sahip oldukları ve bu yeterlik düzeylerinin bazı faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle tezde, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu çalışmada araştırmanın problemini gösteren bağımlı değişken, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini alan öğrencilerin Öğretim Programlarındaki Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri ve bu kazanımlara sahip olma düzeylerinde etkisi olup olmadığı; incelenen bağımsız değişkenler ise öğrencilerin cinsiyeti, doğum yeri, okul dışında din eğitimi alma durumları ve aldıkları din eğitiminin kaynağı, okul türleri, yaşadıkları sosyal çevre ve yerleşim birimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenin yeterliliği ve yeterliliğini yansıtması, anne ve babalarının eğitim durumları, sosyo-ekonomik düzeyleri ve dindarlık düzeylerine ilişkin durumlardır.

Araştırmanın evrenini Van İlindeki Milli Eğitim Müdürlüğü” ne bağlı olan ortaöğretim kademesindeki okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Ölçme aracı 900 öğrenci üzerinde uygulanması için dağıtılmış ancak 741 öğrenci ölçme aracına olumlu tepki vermiştir. Araştırmada başarı testi ve tutum ölçeği yapılmamış olup, veri toplama aracı olarak, örneklem grubunda bulunan öğrencilere belgesel kaynak derlemesi ve ortaöğretim programının tüm kazanımlarını kapsayan anket yöntemi ile uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı 7 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların isimleri şöyledir: Öğrencilerin “İnanç” öğrenme alanı ile ilişkili kazanımların

gerçekleşme düzeyleri, Öğrencilerin “İbadet” öğrenme alanı ile ilişkili kazanımların gerçekleşme düzeyleri, Öğrencilerin “Hz. Muhammed” öğrenme alanı ile ilişkili kazanımların gerçekleşme düzeyleri, Öğrencilerin “Vahiy ve Akıl” öğrenme alanı ile ilişkili kazanımların gerçekleşme düzeyleri, Öğrencilerin “Ahlak ve Değerler” öğrenme alanı ile ilişkili kazanımların gerçekleşme düzeyleri, Öğrencilerin “Din ve Laiklik” öğrenme alanı ile ilişkili kazanımların gerçekleşme düzeyleri, Öğrencilerin “Kültür ve Medeniyet” öğrenme alanı ile ilişkili kazanımların gerçekleşme düzeyleridir.⁵²

7. Temel Kavramlar

Başarı Testleri: Kişinin eğitim süreci içinde ya da daha geniş anlamda çevre koşulları altında ne kadar öğrendiğini ölçen testlerdir.⁵³

İDKAB Dersi Başarı Düzeyi: Öğrencilerin, İDKAB dersi için geliştirilecek başarı testinde gösterecekleri performans.

İlköğretim 6. Sınıf DKAB Dersi Başarı Testi: İlköğretim 6. sınıf İDKAB dersini kapsayan amaç ve hedeflerle tutarlı, öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş, 20 maddelik test.

İlköğretim 7. Sınıf DKAB Dersi Başarı Testi: İlköğretim 7. sınıf İDKAB dersini kapsayan amaç ve hedeflerle tutarlı, öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş, 20 maddelik test.

Ölçme: Her hangi bir nesnenin ne kadar büyük, küçük veya çok olduğunu belirtme sorunudur. Ölçme, bilinmeyen bir değeri veya bir ölçüyü, bilinen bir değer veya bir ölçü ile mukayese edilmesidir.

Bir niteliğin gözlenip, gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.⁵⁴

⁵²Akif Akto, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri* (Van İli örneği), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi Ankara 2010

⁵³ Halil Tekin, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara2004, s. 84.

⁵⁴ M. Fuat Turgut, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Yedinci Baskı, Ankara1990, s. 12.

I. BÖLÜM

1. Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin eğitimdeki başarılarının düşük olması hem ülkemizde hem de Dünya'nın başka yerlerinde eğitimcileri öğrenci başarısını etkileyen faktörleri araştırmaya itmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin oldukça fazla olduğu görülmüştür. Öğrenci başarısında, öğrencinin kendisinden veya kendisi dışından kaynaklanan, kontrol edilebilen veya edilemeyen birçok faktör etkilidir.

Öğrenmeyi hem bireyin özellikleri hem de etkileşimde bulunduğu çevrenin özellikleri etkilemektedir. Coğrafi, fiziksel, ruhsal, maddi, yaşanan çevre, sahip olunan imkanlar gibi pek çok faktör altında birçok değişken öğrenci başarısını etkileyebilmektedir⁵⁵ Bireysel farklılıklardan kaynaklanan faktörler; zekâ, bilişsel stil farklılıkları, bireyin genel yeteneği, ön bilgileri, öğrenme yöntemi, duyuşsal özellikleri, cinsiyet, motivasyon, dikkat, kaygı, yaş olarak sayılabilir. Öğrenme alışkanlığımızın oluşmasında en etkili çevresel faktörler arasında ise okul, aile ve arkadaş çevresi gelmektedir. Christenson, Rounds ve Gorney (1992), öğrencilerin başarıları üzerinde ailenin etkisi konusunda yaptığı araştırmada aile ve çevre ile ilgili 5 faktörün önemli olduğunu belirlemiştir. Bu faktörler; ailenin beklentisi, yakın çevrenin etkisi, anne ve babanın ilgisi, öğrenim düzeyi ve disiplin olarak belirlenmiştir.⁵⁶

Kuramsal ve uygulamaya dayalı araştırmalardan hareketle, öğrenci başarısını etkileyen çeşitli faktörler, aşağıda başlıklar halinde sıralanmıştır:

1. Öğrencinin fiziksel ve psikolojik gelişiminden, özellikle de özgüven ve öz değer duygularından kaynaklanabilecek sorunlar.
2. Konuşma yetersizliği, bilişsel yetersizlik, problem çözme yeterliliğinin olmaması, kaygı yoğunluğu, motivasyon gibi çeşitli psikolojik beceri donanımlarındaki eksiklikler.
3. Derslere hazırlık yapmamak.
4. Devamsızlık.
5. Planlı ve disiplinli çalışmamak.
6. Ders çalışma yöntemlerini bilmemek.

⁵⁵ Arıcı, *a.g.e.*, s.4.

⁵⁶Savaş Ekrem, "Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Nisan 2010/ Cilt. 11, Sayı: 1, ss. 118-120.

7. Düzensiz ve yetersiz uyku.
8. Dikkat gücü ve bilişsel dayanıklılıkta yetersizlik.
9. İletişim eksiklikleri.
10. Çeşitli hormonal değişikliklerin neden olabileceği uyum sorunları.
11. Öğrencinin belirli derslere karşı geliştirebileceği olumsuz akademik benlik tasarımı.

12. Çocuk ya da gencin fizyolojik ya da psikolojik çeşitli gelişim kusurları.
13. Aile yapısının ekonomik ve sosyal sorunları, ailedeki birey sayısı.
14. Aile içi geçimsizlik, düzensizlik ve iletişim sorunları.
15. Gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek, çeşitli ana-baba tutumları.
16. Öğrenim için gerekli olabilecek temel gereksinimleri karşılayamamak.
17. Kalabalık sınıflar.
18. Yönetici, öğretmen ve öğretim elemanlarının yetersizliği.
19. Programların, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmemiş olması.
20. Öğretimin salt bellek yeterliliğine ya da ezbere dayalı olması.
21. Öğretmen tutum ve davranışlarındaki yanlılık, yetersizlik.
22. Çalışma ortam ve olanaklarının yokluğu ya da yetersizliği.
23. Göçler sonucunda karşılaşılabilecek uyum sorunları vb.⁵⁷

Havighrust çocuğun okuldaki başarısını doğrudan etkileyen etmenleri başlıca 4 grupta toplamaktadır.

- 1- Çocuğun doğuştan var olan yetenekleri
- 2- Aile içinde geçirdiği yaşam veya öngördüğü eğitim niteliği
- 3- Okulda gördüğü eğitimin niteliği
- 4- Aile ve okul çevresindeki yaşantıları sonucunda geliştirdiği benlik kavramı ve okul düzeyi.⁵⁸

Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmamızda öğrenci başarısının etkileyen faktörler; öğrenenle ilgili faktörler, öğretmenden kaynaklanan faktörler, öğrenme-öğretme yönteminden kaynaklanan faktörler, aile ile ilgili faktörler ve dış faktörler olmak üzere beş ana başlık altında incelenecektir.

⁵⁷Gürsen Topses, “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar”, *Sınıf Yönetimi*, (Ed: Leyla Küçükahmet), 6. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004, s. 24.

⁵⁸Gülbin Fırat ULULAR. *Orta Okul Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Etmenler*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1997, s.30.

1.1 Öğrenen İle İlgili Faktörler

Öğrenenle ilgili faktörler, öğrencinin iyi bir öğrenme yapabilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade eder. Öğrenmenin gerçekleşmesinde bireysel farklılıklar büyük önem taşımaktadır. Öğrenme ne kadar iyi olursa başarı da o ölçüde artacaktır. Öğrenme gücü her insanda farklılık göstermektedir. Öğrenci başarısını etkileyen öğrenenle ilgili faktörleri; olgunlaşma, hazır bulunuşluk, arkadaşlar, özgüven, motivasyon ve dikkat olmak üzere altı başlık halinde ele alabiliriz.

1.1.1 Olgunlaşma

Davranışların öğrenilebilmesi için organizmanın türe özgü hazır oluş durumuna geldikten sonra, çevre yaşantılardan bağımsız olarak belli bir gelişimsel (biyolojik) düzeye ulaşması gerekir. Olgunlaşma organizmanın kendiliğinden doğal büyüme eğilimini (süreçlerini) göstermesidir ve öğrenmenin ön koşuludur. Örneğin; dört yaşındaki bir çocuk okuma-yazmayı öğrenemezken altı-yedi yaşındaki bir çocuk bu davranışı öğrenebilir. Bir çocuğun konuşmayı öğrenebilmesi için konuşma ile ilgili organlarının (düşünme, dil, damak vb.) yeterli düzeye gelmesi olgunlaşmasıdır. Olgunlaşma zamanla oluşan anatomik ve fizyolojik bir gelişim sürecidir. Olgunlaşmanın, yaş, zeka ve sinir sisteminin koordinasyonu olmak üzere üç temel alt kavramı vardır. Örneğin, bir çocuğun okuma ve yazma öğrenebilmesi için zihinsel ve sinirsel yapısı yaklaşık 6. yılda yeterli düzeye ulaşır. Olgunlaşma çevreden oldukça bağımsız olarak devam eder. Ancak çevresel koşullar, olgunlaşmayı hızlandırabilir ya da yavaşlatabilir. Örneğin; çok ağır beslenme bozuklukları, yürüme için kasların gelişimini geciktirebilir. Bu nedenle, olgunlaşmanın hem kalıtımın hem de çevrenin etkisinde olduğu söylenebilir.

Yaş: İyi bir öğrenmenin olabilmesi için, organizmanın o davranışı öğrenebilmek için gerekli yaşa gelmiş olması gerekir. Örneğin, insanın yürümeyi öğrenebilmesi için 9 ay civarında bir yaşa gelmiş olması gerekir.⁵⁹

Zekâ: Bazı kişiler yaş olarak olgunlaşmış olsalar bile, öğrenemeyebilirler, çünkü zihinsel açıdan yeterli olgunluğa ulaşmamış olabilirler. Zihinsel açıdan olgunluk genel olarak zekâ kavramı ile ele alınır. Herkesin üzerinde anlaşabildiği bir tanımlanmamış

⁵⁹Ali Osman Engin, *Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler* <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/546/538> (Erişim Tarihi 01/05/2012)

olmakla birlikte zekayı, “yeni durumlara uyum yapabilme gücü” şeklinde tanımlanabiliriz.⁶⁰

“Öğrenme”, bireyin “olgunlaşma düzeyi”ne bağlıdır. Çevresel koşullar da buna yardım eder. ABD’ de yapılan bir araştırma, bunu açık olarak göstermektedir. Küçük çocuklardan oluşan bir “deney” kümesine, 12 hafta süreyle, düğme ilikleme, makasla kâğıt kesme ve el merdiveni tırmanma etkinliklerinde yoğun bir yetiştirme işlemi yaptırılmıştır. Araştırmada “denetim” ya da “karşılaştırma” görevi gören çocuk kümesine de, bu konuda hiçbir öğretim yapılmamıştır. Deney kümesindeki deneklere, öğretim süresi sonunda test uygulandığı zaman, bunların, bütün testlerde, denetim kümesindeki çocuklardan üstün oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte, bir haftalık bir araştırma ya da öğretimden sonra, denetim kümesindeki çocukların da tırmanmada, 12 hafta süreyle özel alıştırmaya yapan kümenin başarı düzeyine eriştikleri görülmüştür. Araştırmalara göre, eğer bir öğrenci bedensel ve devimsel olgunlaşmada yaşından geride ise, öbür gelişim alanlarında da geridedir. Böyle bir öğrenci düşüncelerini bir konu üzerine toplamada, yönetmede; güçlükler karşısında duygularını denetlemede; işini yılmadan sürdürmede güçlük çekmektedir.⁶¹

Öğrencinin öğrenmeye hazır bulunuşluğunun olgunlaşma açısından önemli engelleri şunlardır:

1-Kimi öğrenci, sınıfın öğrenim görevlerini başarabilecek yaşa gelmemiştir.

2-Kimi öğrenci, yaşı uygun olmasına karşın, bilişsel yönden, sınıfının öğrenim görevlerini yapabilecek düzeyde değildir.

3-Kimi öğrenci devimsel gelişim bakımından sınıfa göre geridedir.

4-Kimi öğrencinin, duyu organlarında özür olabilir.

Eğer, bir öğrenci, sağlıklı, gelişimi yaşına uygun, konulara karşı ilgili ise, öğrencinin öğrenim görevlerine karşı hazır bulunuşluk düzeyi de yerindedir.

1.1.2 Hazır Bulunuşluk

Hazır bulunuşluk, olgunlaşmadan daha geniş kapsamlı bir kavram olup, kişinin olgunlaşma ve öğrenme sonucu belli davranışları yapmaya hazır olmasıdır. Örneğin, dört işlemi öğrenecek olan bir çocuğun hem dört işlemi kavrayabilecek bir olgunluğa ulaşması, hem de bunun için gerekli olan sayma, toplama, çıkarma vs. ile ilgili bilgi ve

⁶⁰ Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002, s. 151.

⁶¹<http://www.sinifogretmeniyiz.biz/gelisim-ve-ogrenme-egitim-bilimleri--olgunlasma-ve-hazirbulunusluk-indir.dll?okunma=evet&indir=evet&id=1860>(Erişim Tarihi 10/05/2012)

becerilere sahip olması gerekir. Öğrencinin sürece etkin bir şekilde katılması için onun, öğreneceği davranışlara ait ön koşul öğrenmelere sahip bulunması gereklidir. Öğrenci ön koşul öğrenmelere sahip değilse, derse etkin olarak katılmayacaktır. Bu nedenle, öğrencilerin eksiklikleri tamamlanmalıdır. Buna ek olarak öğrencinin türe özgü hazır oluşu da önem kazanmaktadır.⁶²

Türe özgü hazır oluş, öğrenecek olan organizmanın, istenilen davranışı göstermek için gerekli biyolojik donanıma sahip olması anlamına gelir. Yani, öğrenenin tür olarak öğrenebilecek durumda olması gerekir.⁶³ Öğrenilecek davranışın, öğrenenin yaratılışına uygun olması gerekir. Örnek olarak serçeye konuşmayı öğretemeyiz ama muhabbet kuşuna öğretebiliriz. Eğer öğrenci herhangi bir dersten kendisine öğretilecek olan herhangi bir davranışı öğrenmeye hazırsa öğrenme gerçekleşir dolayısıyla da bu derste başarılı olur. Eğer öğrenciyi hazır bulunuşluk olarak dersi öğrenmeye hazır bir hale getiremediyse öğrenme olayı gerçekleşmeyeceğinden o ders için başarıdan da söz edilemez.

Öğrenmenin kolay olabilmesi için; birey, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan o bilgiyi öğrenmeye hazır olmalıdır. Bireyin hazır olması sadece o bilgiyi özümseyecek olgunlukta olması değil, o bilgiyi öğrenmeye istekli ve hevesli olmasıdır.⁶⁴

Öğrencinin bir öğrenim görevini, beklenen edim düzeyinde gerçekleştirebilmesi için, öğrenim görevinin gerektirdiği olgunluk düzeyine ulaşmış ve ön yaşantıları kazanmış olması gerekir. Başka bir deyişle, hazır bulunuşluk, öğrencinin, belli bir hedef davranışa ulaşması için kendine sunulan öğrenim görevini yapma yeterliğidir.

Hazır bulunuşluk, bir öğrenim görevinin bir kesimine karşı değil, bütünüdür. Eğer öğrenci, bir öğrenim görevinin, bir kesimini öğreniyor bir kesimini öğrenemiyorsa, öğrencinin bu başarısızlığında başka etkenler aramak gerekir.

Koşullu Öğrenme Kuramlarına göre hazır bulunuşluk, öğrencinin, uyarılara uygun tepkileri yapma ve bu tepkileri kendinde yerleştirme yeterliliğidir. Öğrenmenin oluşması için, öğrencinin uyarana gereken tepkiyi yineleyebilmesi ve pekiştirebilmesi gerekir. Karmaşık bir konunun öğrenilmesinde, konudan gelen uyarıların hazır bulunuşluk düzeyine indirgenip yalınlaştırılması ve yalın uyarılara gereken tepkinin

⁶²Taş,a.g.e., s.25.

⁶³Bacanlı, a.g.e., s. 150.

⁶⁴ Norma, Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısının Etkileyen Faktörler, s. 10.

verilmesi, öğrencinin yeterliğine bağlıdır. Öğrenci bu yeterliğe ulaşmamış ise, programlaştırılmış öğrenme ile konu çözümlenerek, daha yalın uyaran tepki basamaklarına indirgenebilir. Bu yöntemle konular, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine indirildiğinde, karmaşık zor konuları öğrenmesi de olanaklı hale gelebilir.

Bilişsel öğrenme kuramlarına göre hazır bulunuşluk, öğrencinin yeni bir konuyu algılaması için gerekli olan, bilişsel örüntüyü geliştirmiş olmasıdır. Öğrencinin geliştirdiği bilişsel örüntüsü, öğrenmesinin temelidir. Öğrencinin geçmişte öğrendikleri, birbirini etkileyerek, bir alan oluşturur. Bu alanı oluşturan doku, öğrencinin bilişsel örüntüsüdür. Öğrencinin bilişsel örüntüsü yeni bir konuyu öğrenmeye yetmediğinde, konunun öğrenilmesi için gereken ön bilgi ve becerilerin, öğrenince kazanılması gerekir. Öğrenci bu yeterliğe ulaşmaz ise, öğretilecek konunun, bütünlüğünü bozmadan, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine indirilmesi zorunludur. Öğrencinin bilişsel örüntüsünün eşiği, konunun günlük düzeyine uyamadığı sürece, konunun öğrenci tarafından algılanması sağlanamaz.

Güdüsel öğrenme kuramlarına göre hazır bulunuşluk, öğrencinin gelişiminin sonucudur. Öğrenci, doğuşundan başlayarak her yaşında, belli gelişim düzeyine ulaşır ve böylece yaşına uygun düzeydeki konuları öğrenmeye hazır olur. Gelişim kusurları olan öğrenci, yaşının gerektirdiği tepkileri yapmada da kusurludur. Öğrencinin, öğrendiği konulara karşı hazır bulunuşluğunda görülen kusurların kökeni, gelişimde çok önemli olan ilk çocukluk evresindeki gelişim bozukluklarıdır. Bir konuyu öğrenciyi öğretebilmek için, öğrencinin gelişim düzeyi iyi tanınmalıdır.⁶⁵

Öğrenme kuramları, bir öğrenim görevini öğrencinin öğrenebilmesi için yeterlik düzeyinin, bilişsel örüntüsünün ve gelişim düzeyinin, öğrenim görevinin düzeyine uygun olması gerektiğini savunurlar. Yeterlik, bilişsel örüntü ve gelişim düzeyi, birbirini tamamlayan ve birbirinin yerine kullanabilen kavramlardır. Öğrenmeye hazır bulunuşluğu oluşturan olgunlaşma ve ön yaşantı kavramları ise öğrenme kuramlarının kullandığı kavramları açıklayıcı kavramlardır.⁶⁶

Dolayısıyla herhangi bir derste öğrenci başarısından söz edebilmek için öncelikle verilecek davranış ve kazanımların, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine

⁶⁵ Cavit Binbaşoğlu, *Eğitim Psikolojisi*, Gül Yayınevi, 9. Basım, Ankara 1995, ss. 262-263.

⁶⁶ <http://www.sinifogretmeniyiz.biz/gelisim-ve-ogrenme-egitim-bilimleri--olgunlasma-ve-hazirbulunusluk-indir.dll?okunma=evet&indir=evet&id=1860> (Erişim Tarihi 10/05/2012)

uygun olması gerekmektedir. Bu sağlanabilirse öğrenmeden söz edilebilir ve başarı sağlanmış olur.

1.1.3 Arkadaşlar

Öğrenci davranışlarının kazanılmasında en etkili ortamlardan biri de arkadaş gruplarıdır. Arkadaş gruplarının etkinlik türleri, davranış biçimleri bilinmeli, çocuk istenen davranışları gösteren gruplara yönlendirilmeli, gerektiğinde bu ilgi ve ilişki grupları aileler tarafından okulda oluşturulmalı, onlara olanak sağlanmalıdır. Çalışma alışkanlığı, okula ilişkin değerlendirmeleri, zamanın kullanılma biçimi gibi yönlerden başarıyı artırıcı ve destekleyici bir yaşam biçimine sahip arkadaşlar, öğrenci için kazançtır.⁶⁷

Arkadaş grubu tarafından kabul görmek gençler ve çocuklar için güçlü bir ihtiyaçtır. Arkadaş grubunun özel değerlerine bağlı olarak eğitimsel istekler artar ya da azalır. Gençlerin eğitimsel istekleri arkadaşlarının istekleriyle uyum içindedir ve ilişki yakınlaştıkça onların fikirlerinden etkilenme de artmaktadır. Başarılı ve başarısız öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar, başarısız öğrencilerin arkadaş grubunun etkisiyle okula ve ders çalışmaya dönük olumsuz tutumlar geliştirdiğini, cinsiyet farkı olmaksızın başarılı öğrencilerin arkadaşlarını başarılı öğrencilerden, başarısız öğrencilerin ise başarısız gruptan seçtiklerini ortaya koymaktadır.⁶⁸

Eğitimsel amaçlar gerçekleştirilirken birçok konuda ailede ve arkadaşlar arasında uzlaştırılmayacak farklılıklar yaşanabilir. Ergenlikte arkadaş etkisi daha baskındır bu da öğrencinin okul başarısına doğrudan etki etmektedir.

1.1.4 Özgüven

Özgüven başarının hem ön koşullarından, hem de en önemli engellerinden biridir. Öğrencilerde karşılaşılan önemli problem alanlarından biri de özgüven eksikliğidir. Çocuklarda ve ergenlerde özgüven, oldukça kırılgan bir yapıya sahiptir. En küçük başarısızlık, reddedilme, performans eksikliği ve fiziksel eksiklikler kolayca özgüvenin olumsuzlaşmasına neden olabilmektedir. Çocuk ve ergenlerde kendilerinin başkalarıyla karşılaştırılması veya kendi kendilerini karşılaştırmaları da özgüven için zedeleyici olabilmektedir⁶⁹

⁶⁷Taş,a.g.e, s.24

⁶⁸ Anonim, *Program Geliştirme–Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretmen Adayları İçin Kamu Personeli Seçme Sınavlarına Hazırlık Eğitim Bilimleri*. Güvender Yayınları Ocak Gökkuşluğu Paz. ve Dağıtım, İstanbul 2005, s. 154.

⁶⁹ Yaşar Özbay, *Kişisel Rehberlik*, 5. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Editör: Can Gürhan, 5. Baskı. Pegem A Yayıncılık, Eskişehir 2004,s. 280.

Akademik özgüven ise öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzıdır. Diğer bir deyişle öğrencinin kendine ilişkin tutumudur⁷⁰

Özgüvenimiz olmadığında, işleri yapabilme yeteneğimizden emin olamayız. Gerekli beceriye ve deneyime sahip olduğumuzu bildiğimiz halde, daha önce hiç yapmadığımız bir işle karşılaştığımızda endişeleniriz. Birçok durumda, özellikle karar vermemiz, inisiyatif kullanmamız veya yeni insanları işin içine katmamız gereken durumlarda rahatsız ve huzursuz oluruz.

Buna karşın, aşırı bir güven duygusu içinde davrandığımızda; sınırlarımız olduğunu kabul etmek istemeyiz, yeteneklerimiz hakkında gerçekçi olmayan düşüncelere kapılırız. Üzerimize aşırı iş yükü alırız, böylece her zaman iyi iş yapamayız. En iyiyi bizim bildiğimizi düşünürüz, önerileri göz ardı ederiz, bize yardım etmek isteyenleri de genellikle reddederiz.

Olması gereken düzeyde bir özgüvene sahip bulunduğumuzda ise; en iyi için çaba göstereceğimizi ve kabul edilebilir bir sonuç ortaya koyacağımızı bilerek işleri ele alırız. Bir işi yapamadığımızda mazeret üretmek yerine yeniden denemeye başlarız. İlk seferinde tümüyle doğru olarak anlamadığımız ya da yapamadığımız bir işin dünyanın sonu anlamına gelmediğini biliriz. Hatalarımızı dert etmek yerine onlardan ders almasını becerebiliriz.

Çocuk için en önemli kişiler ana-baba ve öğretmenlerdir. Bunlarla ilgili yüceltici, benimseyici tutumlar çocuğun özgüvenini yükseltirken, çocuğu önemsemeyen ve dışlayan tutumlar ise düşük bir özgüvene neden olmaktadır. Amaç öğrencinin özsaygı, kişisel gelişim, kişisel güven ve duygusal olgunlaşmasını, başarıma zevkini tatmasını ve bu şekilde de mutlu birey olarak yetişmesini sağlamaktır. Bu ise, ancak onlara koşulsuz saygı gösterilmesiyle ve güven verilmesiyle mümkündür.

Barker, öğrencinin kendine güveninin başarısını etkilediğini bildirmiştir. Öğretmen her öğrencinin başarılı olabilmesi için uygun koşul yaratmalı, başarabileceğini söylemeli, girişim özgürlüğü vermeli, yakın ve destekleyici davranmalı, izlemeli, başarı- güven-başarı ilişkisi kurmalıdır.⁷¹

⁷⁰ Arıcı, a.g.e.,s.11.

⁷¹ Hüseyin Başar, *Sınıf Yönetimi*, MEB Yayınları, İstanbul 1998,s. 280.

1.1.5 Motivasyon

Güdülenme, motivasyon sözcüğünün Türkçesi olup, kişinin gösterdiği davranışı göstermesine zemin hazırlayan güç anlamına gelmektedir. Davranışın nedenine işaret eder.

Güdülenme, hangi çeşit eğitim ortamı olursa olsun öğrenmenin en önemli bileşenlerinden birisidir. Eğitim alanında güdülenme konusuna oldukça yer verilmiş, güdülenmeye karşı geliştirilen kuramsal yaklaşımlarca pek çok güdülenme tanımı ortaya atılmıştır. Genel olarak güdülenme, kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumu olarak tanımlanmaktadır.⁷²

Başka bir ifadeyle organizmayı harekete geçiren güç olarak tanımlanan güdü, öğrenmede önemli bir etkidir. Güdü, organizmanın davranışta bulunmadan önceki süreçleri (ilgi duyma, önem ve öncelik verme, ihtiyaçları karşılama, ne işine yarayacağını anlama, istekli olma, harekete geçme) kapsar.

Bununla birlikte güdülenme, bireyleri bazı amaçlara yönlendirmektedir. Çünkü güdülenme, doğrudan işe hız kazandıran amaçları içermektedir. Sonuç olarak bireyler kafalarına koydukları şeyi elde etmek (veya ondan kaçınmak) için çaba harcamak veya sabretmek gibi fiziksel faaliyetler; planlamak, tekrarlamak, düzenlemek, izlemek, karar almak, problem çözmek ve süreci değerlendirmek gibi bilişsel faaliyetler içerisine gireceklerdir.⁷³

Öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen, ona katkıda bulunan güdülenme, bireyin gereksinimlerini karşılamak için belli bir amaç doğrultusunda davranışlar üretmesine, hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret eder.⁷⁴ Öğretme-öğrenme süreci içerisinde, öğrenmeye karşı ilgisini ve dikkatini sürekli tutan, çaba gösterme konusunda gerekli gayret sarf eden, konuya odaklaşan ve güçlüklerle karşılaştığında hemen vazgeçmeyip ısrarcı olan kişi yüksek derecede güdülenmiş demektir.

Genellikle başarısız çocukların motivasyonu başarılılarla oranla daha düşüktür. Motivasyonu artırmak için önce aile çocuğun kendine olan güvenini arttırmalıdır. Çalışmaları ailesi tarafından desteklenmeyen ve sürekli eleştirilen çocuklar kendilerini

⁷²Hülya Ergül, "Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları", *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, January 2006, s.125.

⁷³Pintrich, P. R. & Schunk, D. H., *Motivation in Education*, Prentice-Hall Inc. New Jersey 1996, p.5.

⁷⁴ Aynur Kolburan Geçer, *Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eğitim Teknolojisi), Ankara 2002 s. 35.

değersiz olarak görür. Bu da kapasitesi uygun olmasına rağmen çocuğun kendini gizlemesine neden olabilir. Çocukların motivasyonunun düşük olmasının nedenlerinden biri de ailenin başarı çizgisinin ya çok düşük ya da ulaşılamayacak kadar yüksek olmasıdır. Ayrıca çocukları her zaman başarılı olacakları konusunda yönlendirmenin yanlış olduğu, başarısız olabilecekleri durumlarında söz konusu olacağı unutulmamalıdır.⁷⁵

Araştırmalarda başarısız öğrencilerin, notlarını tahmin edemeyecek düzeyde iyimser oldukları, çalışma için motivasyon eksikliği duydukları, kişisel alanlardaki başarısızlıklarından çok akademik alanlardaki düşük notlarından dolayı suçluluk duydukları görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme isteği duymalarını sağlamada etkili yöntemlerden biri, öğrencilere öğretim sonunda hangi davranışlara sahip olacaklarını söylemek ve bu davranışların kendileri için neden gerekli olduğunu kavratmaktır. Kısacası öğrenmeye güdülemektir. Öğrenilenlerin ne işe yarayacağı öğretmen tarafından açıkça ve somut olarak gösterilebilirse, öğrenci pratik yararlılığını gördüğü bilgi ve becerileri öğrenmeye güdülenecektir. Güdülemek için sözel övgü kullanılabilir. Her öğrencinin övgü alacak bir davranışı vardır, öğretmen bunu görmeli, görüp beğendiğini belli etmelidir.⁷⁶

Bir derse ve dersin konularına ilişkin tutumun okuldaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde oldukça önemli olduğu, öğrencinin daha sonraki öğrenim kademelerinde ve bütün yaşamı boyunca derse, dersin kapsadığı konulara ve o alana karşı ilgisinin sürmesinde de oldukça önemli bir etken olduğu göz önünde bulundurulduğunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine ilişkin tutumlar da bu dersteki öğrenci başarısında önemli rol oynamaktadır.

Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okulda ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Araştırmalar, güdülenme ve başarı arasında kuvvetli pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Güdülenmedeki artış, öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz duymalarına imkân sağlar. Motive olmuş öğrencide gözlenen bazı genel davranışlar şunlardır:

- Okula karşı pozitif düşünceye sahip olma ve okulu tatmin edici bulma.

⁷⁵Hasan Can Oktaylar, *KPSS Eğitim Bilimleri Sınava Hazırlık*, Yargı Yayınevi, Ankara 2006,ss. 20- 35.

⁷⁶ Taş, *a.g.e.*, s.24.

- Güç görevlerde ısrarcı olma ve az sayıda yönetim problemlerine neden olma.
- Bilgiyi derinlemesine işleme.

Aynı zamanda, motive olmuş öğrenci, öğretmeni için önemli bir iş doyum kaynağı olduğu gibi, sınıf işleyişine olumlu katkıda bulunur.⁷⁷

Gage ve Berliner (1986) sınıfta öğrencileri güdülemek için aşağıdaki durumları önermektedir. Bunlar:

1. Öğretmenin derse güdüleyici bir neden göstererek başlaması. Örneğin, "Bunu sevmediğinizi biliyorum ama..." diyerek derse başlayan bir öğretmen, bu öğrenilecek alanın hayatlarında ya da derste nasıl kullanacaklarını ve bunun yararının ne olacağını öğrencilerine açıklaması öğrencilerin o derse güdülenmelerini açıklayacaktır.

2. Öğrencilere neyi başarmak istediklerini tam olarak söylemesi. Öğretmenler çoğu durumda açık olarak neyin yapılması gerektiğini söylemezler. Bu ise öğrenci tarafından yanlış anlaşılır ve öğrenci istenen etkinliğe yönelemediğinden istenen davranışlar kazanılamaz.

3. Öğrencilere kısa süreli hedefler belirtme.

4. Yazılı ve sözlü ödülleri kullanma. Çoğu durumda öğretmenin sözel ödülleri, maddi ödüllerden daha değerlidir. Bunları kullanmak ise kolaydır.

5. Testleri ve sınavları akıllıca kullanma.

6. Öğrencilerin keşfetme, merak, şüphe duygularını canlandırarak bunlardan faydalanma.

7. Sıklıkla beklenmedik etkinliklerde bulunma. Sıradan yapılan etkinlikler öğrencinin ilgisinin azalmasına ve derse karşı güdüsünün azalmasına neden olur. Bu nedenle bilmece kullanılarak, bir birine ters düşen tezler sunarak öğrenciler güdülenebilir.

8. Öğrenciyi öğrenmeye isteklendirmek.

9. Kavram ve ilkeler öğretilirken beklenmedik ve tek bir durumun kullanılması.

10. Öğretimde örnekler verilirken öğrencilerin bildikleri ve yakın çevresinden örnekler verilmesi.

11. Öğrencilerin daha önce öğrendiklerini kullanmalarına imkân tanımak.

12. Öğretimde benzetimler ve eğitsel oyunlardan yararlanmak.

⁷⁷ Sırrı Akbaba, "Eğitimde Motivasyon", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl:2006, Sayı: 13, s. 343.

13. Öğrencileri güdülemek için kullanılan yöntemlerde, öğrencilerin yarışma içerisine girmelerini mümkün olduğu ölçüde en aza indirme.

14. Öğrencilerin derse katılımlarını etkileyen hoş olmayan herhangi bir durumu ortadan kaldırma.

15. Okulun sosyal atmosferini anlama.

1.1.6 Dikkat

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri de dikkattir. Dikkat; bilinçli ve bilinçsiz olarak bir olayı daha canlı duruma getirmek için tümü ya da 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.⁷⁸

Bir öğrenme durumunda gerekli bilgilerin bilgiyi işleme sürecine girebilmesi ve öğrenmenin etkili olabilmesi için öğrencilerin dikkatlerini geliştirmeleri ve bunu öğrenme sürecinde kullanması önemlidir.⁷⁹

Derse başlarken, öğrenci-öğretmen-konu arasındaki etkileşimin başlatılması, öğrencinin dikkatinin toplanması ve öğrenmeye hazır hale getirilmesi gerekir. Dikkat çekme dersin ilk basamağıdır. Çocukların dikkatlerini konuya toplamak için öğretmen konu ile ilgili bir olay, fıkra, espri ya da problem anlatabilir.

Dikkat çekilmeden derse başlanmamalıdır. Dikkatin canlı tutulması da önemlidir. Her zaman bir şeylerin sorulacağını öğrencinin bilmesi, ilgiyi canlı tutacaktır. Öğrenci dersin önemli noktalarını gözden kaçırabileceğinden, öğrencinin dikkatlerini dersin bu önemli kısımları üzerinde toplamalarına yardım etmek gerekmektedir.

Öğrencinin dikkatini uyanık tutmanın yolu, öncelikle onun ilgisini uyarmaktır. İlgi duyulan konu üzerinde dikkatin toplanması daha kolaydır. İlgi ve dikkatin uyanık olduğu durumlarda, öğrenme daha hızlı ve daha kalıcı olur. Öğrenci, dikkatli olduğu oranda alıcıdır, alıcı olduğu oranda çabuk ve kolay öğrenir. Öğrenmede çok etkili bir faktör olan dikkatin, türü ve düzeyi araştırılmalıdır. Her işte, ister zihinsel bir etkinlik

⁷⁸ Fidan, *a.g.e.*, s. 124.

⁷⁹ Savaş Büyük Karagöz, Ali Murat Sünbül, *Dikkati Çekme, Güdüleme ve Hedeften Haberdar Etme Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkileri*, Ankara 2007, s.1.

olsun, ister el becerisi gerektiren bir iş olsun, dikkat belirli bir şekilde ve belli bir şiddette kendini gösterir.⁸⁰

Dikkatin sürekliliğine ilişkin açıklamalardan çıkarılabilecek ortak sonuç: İnsanın bir nokta-konu üzerine en fazla 16-20 dakika yoğunlaşabildiği yönündedir. Bu sonuç çoğu kimse tarafından dersler niçin daha uzun süreli olarak planlanmaktadır? Gibi bir soruyu gündeme getirmektedir. Burada akla gelebilecek örnek cevap, insanların ilgi duydukları bir kitabı okumaları, filmi seyretmeleri, spor müsabakasını izlemesi vb. durumlarda gösterdiği dikkat genişliğidir. Nasıl ki bir müsabaka esnasında seyircilerin gözü sadece topun üzerinde değil de zaman zaman hakem, tribün, diğer oyuncular vb. gibi müsabakayı oluşturan diğer unsurlarla birlikte bir bütün olarak müsabakada ise, öğretme ortamında önemli olan da ders sürecinde öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisinin sağlanması, kendine uygun öğretim hedef ve projeleri seçmeleri, öğrenmenin öğrenci için anlamlı hale getirilmesi vb. durumlar öğrenci dikkatinin sürekliliğini sağlayabilir. Öğretmen için önemli görevlerden biri de öğrencinin öğretim ortamının unsurlarıyla etkileşim içerisinde olabilmesine yardımcı olur.⁸¹

Reynolds ve arkadaşları dikkat etme süresi ile dikkat yoğunluğu arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yaptıkları çalışmaya göre, anlatım miktarı ve dikkat süresi artıkça dikkat yoğunluğu azalmaktadır.

Öğrenciler ilgileri ile ilişkilendirdiği anlatımlara daha fazla dikkat etmektedirler. Öğrenciler ilginç buldukları anlatımlara ilginç bulmadıkları anlatımlardan daha fazla dikkat göstermektedirler. Burada ilgi öğrenci açısından içsel değişken, hedefleri sunma ve sorular yöneltme ise dışsal değişkendir.⁸²

Öğretimde dikkati etkileyen faktörler şunlardır:

Dış Faktörler:

1. Duyu organlarına gelen uyarıların seçimi ve neye dikkat edileceği uyarıcının şiddetine bağlıdır. (yüksek ses, parlak ışık, renk vb.dikkati üzerine çeker) Öğretim de yeri ve zamanı geldikçe bu uyarıcılardan yararlanır.

2. Yeni uyarıcılar, alışık olunmayan durumlar dikkatin o noktalar üzerine çekilmesine sebep olur. Öğretmen, öğretme durumlarını yeni ve alışık olmadık

⁸⁰ Norma Rozon, *Çocukta Dikkatin Geliştirilmesi*Kaynak:<http://www.ekipnormarazon.com/makaleler/5-okul-ve-cocuk/20-cocukta-dikkatin-gelistirilmesi> (Erişim Tarihi: 13/05/2012)

⁸¹Fidan,*a.g.e.*, s. 125.

⁸²Ahmet Eskicumalı, *Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği*, (Editör: Yüksel Özden), Pegem -A- Yayıncılık, Öncü Basımevi, Ankara 2002, s. 295.

durumlar oluşturarak yenileyebilir. Bu değişiklikler sınıf düzenlemeleri, öğretimde takip edilen farklı strateji yöntem ve tekniklere yer verme, hedefine düzeyine uygun değişik öğretmen rollerine bürünme gibi alışık olmadık farklı durumlar oluşturma dikkati bu noktalar üzerine çekebilmektir.

3. Monotonluk taşıyan sürekli bir değişme içinde olan durumlar hem dikkatin seçici olmasını hem de sürdürülmesini sağlar.

İç Faktörler:

1. İşlenen konuya karşı ilgi azlığı. Öğretimde Öğrenci ilgisinin yeterli düzeyde sağlanmamış olması dikkatin farklı noktalara kaymasına neden olur.

2. Organizmanın çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmaması ya da karşılanma derecesi.

3. Organizmanın kapasitesinin çok zorlanması ya da yorgunluk.

4. Merak ve keşfetme duygusunun yüksekliği ve eşyalarla iş yapma duygusunun yüksekliği.

5. Sürekli kişilik özellikleri.

Öğretmenin bu hususlara dikkat ederek öğretme ortamında öğrenmenin niteliğine olumsuz yönde etki yapan unsurların varlığını en aza indirecek çalışmalar içerisinde bulunması gerekir. Bu unsurlar aynı zamanda öğretim faaliyetleri içerisinde öğretmenin destekleyici bir unsur olarak kullanacağı materyaller özelliğini de taşır.

1.2 Öğretmeden Kaynaklanan Faktörler

Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, en temel öğeleri öğrenci, öğretmen ve öğrenmedir. Bu temel öğeler birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileme oranı en yüksek gruptur. Eğitim sisteminin amacına uygun, öğrenciler yetiştirilmesi iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenlere bağlıdır.⁸³

Yapılan araştırmalara göre öğrenci başarısında %50 oranla genetik, %30 oranla öğretmen ve %20 oranla diğer faktörler etkilidir. Açıkça görülüyor ki öğrencilerin başarısına etki eden faktörler içerisinde, değiştirebileceğimiz en büyük oran, öğretmenlerdir. Bu noktada altını çizmek gerekir ki bir öğrencinin, öğretmeni kim olursa olsun aynı kalitede öğretimin sağlanabilmesi, bütünsel başarı için kaçınılmaz bir gerçektir.⁸⁴

⁸³Eskicumalı, *a.g.e.*, s. 298.

⁸⁴<http://egitimtercihi.com/index.php/yazar/kayhan-karli/2333-oegretmenin-oegrenci-basarsna-katks-nedir.html> (Erişim Tarihi 28/05/2012)

Öğrencilere eğitim programındaki davranışsal amaçları kazandırmaya çalışmak öğretmenin amacı ve görevidir. Öğretmenin bir konu ile ilgili davranışsal amaçları öğrencilerine kazandırmaya çalışması ise o konuyla ilgili olarak kendisinde bulunan bilişsel, duyuşsal ve devinişse davranışları öğrencisi ile paylaşması başka bir söyleyişle bu davranışların öğrencilerinde de oluşmasını sağlamaya çaba göstermesi demektir.⁸⁵

Bu amaçların gerçekleşmesi de öğretmenin faaliyetlerine bağlıdır. Okuldaki öğrenmeler sırasında öğrenilen konu ile öğrenci arasında bağlantıların kurulması ve etkileşimin sağlanmasında belirleyici olan öğretmenler, öğrenci öğrenmeleri ve yönelimleri konusunda etkili olmaktadır. Bu sebeple, öğretim süreci içerisinde, bu etmenler arasında en önemlilerinden biri olan öğretmenin etkilerinin irdelenmesi gerekir.

Öğretme-öğrenme etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için iyi bir okul ve sınıf ortamının hazırlanması ve sürdürülmesi gerekir. Bunun gerçekleşmesi de büyük oranda okul yönetimi ve öğretmene bağlıdır. Öğretmen sınıfın diğer üyelerine göre sınıf içinde daha yüksek bir statü ve güç sahibidir. Karar verme sürecinde de daha belirleyicidir. Öğretmen bu gücünü çok iyi kullanmalı çok seslilik içinde bir uyum ve ahenk oluşturmalı ve bu şekilde başarıyı yakalamalıdır.⁸⁶

Öğretmen sınıfın fiziksel yapısına uygun olarak yerleşim planı yapmalı, farklı kesimlerden gelmiş, farklı ortamlarda sosyalleşme süreci içinde yaşamış öğrencileri tespit ederek ortak bir sınıf kültürü oluşturmalıdır. Sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme süreci oluşturabilmek için sınıf yönetimi konusunda gerekli davranışlar sergilemeli öğrenciler üzerinde baskı kurmak, onları yakın gözetim ve denetim altında tutmak yerine, onların kendilerini kontrol etmelerini (oto kontrol) sağlamalıdır.

Etkili bir öğretim-öğrenme süreci için öğretmen sınıf kuralları oluşturmalıdır. Bu kurallar sayıca çok fazla olamamalı ve esas itibarıyla uygulanabilir nitelikte olmalıdır.

Moore'a göre öğretmenin ilk ve en belirgin rolü öğrenmeyi planlayan, yönlendiren ve değerlendiren eğitim uzmanlığıdır. Bir öğretim uzmanı olarak neyin öğretilceği, hangi öğretim malzemelerinin kullanılacağı, belirlenen konuyu öğretimde en iyi metot ya da ön görülen öğrenmeyi değerlendirme gibi konulara ilişkin kararlar alınmalıdır. Bu kararlar, resmi olarak belirlenmiş müfredat hedefleri, konuya olan

⁸⁵ Akif Ergin, Cem Birol, *Eğitimde İletişim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000, s. 123.

⁸⁶ Mehmet Şişman, *Öğretmenliğe Giriş*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2002, s. 133.

hakimiyeti, öğrenme kuramları, motivasyon bilgisi, öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri öğretmenin kendi kişiliği ve ihtiyaçları ile genel öğretim amaçları gibi bir çok faktör üzerine bina edilmektedir. Öğrenciler, bir öğretim uzmanı olarak öğretmenden kendi alanıyla ilgili olanların yanı sıra, birçok değişik konuya ait soruların cevaplarını da bekleyecektir⁸⁷

Öğretmenin morali de, üzerinde, önemle durulması gereken bir konudur. Öğrencilerin her gün morali bozuk öğretmenlerle karşı karşıya kalmaları büyük kayıplara neden olmaktadır. Öğrenci başarısının öğretmen morali tarafından etkilendiği düşünüldüğünde (ki Lester W. Anderson düşük öğretmen moralinin öğrenci başarısı üzerinde ölçülebilir etkisi olduğunu saptamıştır) konunun önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.⁸⁸

Öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci içindeki en temel görevlerinden birisi de öğrencilere danışmanlıkta bulunmaktadır. Bu danışmanlık dersin işlenmesi sırasında konuların anlaşılması ve öğrencinin öğrenme güçlüklerinin çözümüne yönelik olacağı gibi, bilimsel araştırmalara yönlendirilmesi de olabilir. Bunun için de öğretmenin kendisini rehberlik konusunda sürekli geliştirmesi gerekir.

İyi bir öğretmenin herkes tarafından kabul edilen özellikleri vardır. İyi öğretmen sakin, telaşlanmaz, sinirlenmez, her zaman soğukkanlıdır ve aşırı duygularını göstermez, önyargılı ve yanlı değildir, bütün öğrencilere eşit davranır. Her şeyden önce tutarlıdır, değişmez, unutmaz, çok neşeli ya da asık yüzlü değildir. Öğrencilerin ayrı ayrı bireyler olduklarını ve her birinin bireysel ilgiye ihtiyaçları olduğunu bilir. Öğrenciler ve ailelerini olumlu şekilde yönlendirir ve ortak çalışma gereğini kabul eder. Sert davranmaktan kaçınır. Eleştirmekten ziyade ödüllendirmeye önem verir. Geniş kapsamlı müfredatı temel becerileri geliştirmek için en iyi yol olarak görür.⁸⁹

Olumsuz Öğretmen Davranışları;

Öğretmenler durumu kontrol etmek için kendilerine güven eksikliğinden dolayı uygun olmayan davranışları kullanarak istenmeyen davranışların kaynağı olabilirler.

⁸⁷Mustafa Terzi, *İlköğretim yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Matematik Dersine Yönelik Davranışlarını Algulamaları ile Matematik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2002, s. 35.

⁸⁸ Mustafa Aydın, *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Genişletilmiş Üçüncü Baskı, Pegem Personel Eğitim Merkezi, Yayın No:4, Ankara1993, s.120.

⁸⁹Aysun Nuket Elçi, *Ortaöğretim Matematik Öğretiminde Öğretmen Davranışlarının Başarıya Etkisi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2002, s. 65.

- 1-Sınıfa sırtlarını dönerler.
- 2-Sınıfta zayıf göz iletişimi kurarlar.
- 3-Problemlerin ortadan kalkacağını umarak problemleri önemsemezler.
- 4-Öğrencileri tehdit ederler.
- 5-Beden ve söz ifadeleri zayıftır.
- 6-Yaptıkları şeyleri bilmediklerinden blöf yaparlar.
- 7-Diktatör gibi davranırlar.
- 8-Öğrenci eleştirilerini reddederler.
- 9-Belli öğrencilerle etkileşimi sınırlarlar.
- 10-Öğretmen masasının arkasına saklanır veya dolaşamazlar.
- 11-Söz, yüz ve bedenlerinde yapmacık tavırları benimserler.
- 12-İğneleyici söz kullanırlar.
- 13-Sunulan örnekleri etkisiz kullanırlar.
- 14-Öğrenci motivasyona önem vermezler.
- 15-Öğrenci isimlerini kullanmazlar.
- 16-Öğretim tekniği olarak takriri çok fazla kullanırlar.
- 17-Bazı öğrencilere diğerlerinden fazla ödül veya ceza verirler.
- 18-Çesitli etkinlikleri sağlamada başarısızdırlar.
- 19-Sınıf yönetiminde yetersizdirler.
- 20-Kuralları zorla yaptırırlar.
- 21-Öğrencilerin birçok davranışı öğretmenlerin yaptığı veya yapmadığı davranışların sonunda oluşur.⁹⁰

1.3 Öğrenme-Öğretme Sürecinden Kaynaklanan Faktörler

Konunun zorluk derecesi, konunun yeniliği, konu verilirken kullanılan uyarıcıların çeşitliliği, derste başarılı sayılabilmek için ortaya konan hedefler, öğrencinin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu anlamda öğrenci başarısına etki eden öğretme-öğrenme sürecinden kaynaklanan faktörleri; öğrenme-öğretme süreci, geri bildirim alma ve düzeltme, planlama, öğrenme stilleri, ceza ve ödüller, ödevler ve projeler, sınıf yönetimi olmak üzere yedi başlık altında incelemeye çalışacağız.

1.3.1 Öğrenme-Öğretme Süreci

Her alandaki uygulama çalışmaları belirli kuramsal kavram ve ilkelere dayalı olarak yürütülür. Eğitim alanında da hedefler, programlar, öğrenme-öğretme sürecinin

⁹⁰ Ali Osman Özcan, *Öğretmenliğin İç Yüzü*, Özrenk Matbaası, İstanbul 1999, s.58.

geliştirilmesi ve uygulanması belli kuramsal temellere dayalı olarak yapılır. Bir tanım yapmak gerekirse öğrenme süreci; karşılaşılan bir duruma reaksiyon göstererek bir faaliyetin meydana getirilmesi veya değiştirilmesi sürecidir. Ancak, faaliyetlereki değişmeye organizmanın doğal olarak olgunlaşması ve geçici oluşumu dahil değildir.

Öğrenme-öğretme süreci, öğrenmenin gerçekleşmesi, programın amaçlarına ulaşılması için yapılan etkinliklerin tamamı olarak tanımlanabilir. Sınıf içi öğrenme öğretme sürecinin oluşmasında, öğretim programı, öğrenci, öğretmen, içerik, kurallar, fiziksel çevre, toplumsal tercihler vb. pek çok etmen olumlu ya da olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin bir tarafında öğrenen birey olarak öğrenci, diğer tarafında ise öğretimin gerçekleşmesine yardımcı olan öğretici ile kullandığı yöntemleri ve içerik yer almaktadır. Bu bileşenler öğrenmenin gerçekleşmesi sırasında sürekli olarak birbiri ile karşılıklı etkileşim halindedir. Öğrenmenin gerçekleşme düzeyi öğrencinin sınıf içi öğrenme-öğretme süreci içindeki aktivitelerinin oranı ile ilişkilidir. Bu nedenle sınıf içi etkileşim süreci içinde öğrencilerin derse katılımlarını sağlayarak öğrenci öğrenmelerinin gerçekleşmesinde etkili olan çeşitli öğelere yer verilmesi gerekmektedir.⁹¹

Öğrenme-öğretme sürecinde konunun öğrenilmesine ayrılan zaman, konunun zorluk dereceleri de öğrenci başarısına etki eden önemli faktörlerdendir. Öğretmenin öğretim yöntemi kesinlikle konuya uygun olmalıdır. Öğretim yönteminin konu ile uygun olması dersin türü, hedeflerin çeşidi ile doğrudan ilişkilidir.

Ele alınan konu yapısına göre öğrenme yöntemleri, parçalara bölerek çalışma ve bütün halinde çalışma olarak ikiye ayrılabilir. Hangisinin daha yararlı olduğu, ele alınan konuya göre değişmektedir. Konunun çok bütünleşmiş olduğu, parçalara bölündüğünde, parçaların yeniden bütünleştirilebilmesi için çok çaba harcamanın gerektiği durumlarda bütün halinde çalışmak daha yararlı görülmektedir. Ancak genel olarak eğitim sistemleri parçalara bölerek öğrenmenin kolay ve uygun olduğu konu ve dersler içermektedir. Burada önemli olan, konunun bütünü hakkında bir fikir edinerek, hangi noktaya kadar parçalanmasının uygun olacağına karar vermektir.⁹²

Malzemeyi parçalara bölerek çalışmanın kesinlikle üstün olduğu bazı durumlar vardır. Bunlardan biri, bütünü parçalara ayırmanın kolay olduğu durumdur. Golftaki

⁹¹Kahraman Selvi, *Fen Lisesi Fen ve Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara1996, s. 45.

⁹²Bacanlı, *a.g.e.*, s. 153.

sürme, vurma davranışlarının kazanılması, bazı boks becerilerinin kazanılması ve yabancı dildeki kelimelerin öğrenilmesi bu durumlara örnek gösterilebilir. Bölerek öğrenmenin üstün olduğu diğer bir durum da öğrenilecek malzemenin aşırı derecede uzun olduğu hallerdir.

Bazı durumlarda ise bütün halinde öğrenme, bölerek öğrenmeden daha verimlidir. Bu koşullardan biri, bütünün, dinlenmeler arasında çok fazla çalışma gerektirmeyecek kadar kısa olduğu durumlardır. İkincisi, malzemenin çok anlamlı ve kolayca birbirine bağlanabilir olduğu durumlardır. Üçüncü koşul ise, öğrencinin yeteneğine bağlıdır: öğrenci gayet zeki ve çabuk öğrenen yapıda ise, bütün halinde öğrenme daha verimli olacaktır.⁹³

Öğrenmeye ayrılan zaman, birkaç belirleyici noktada öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. En başta, öğrenmeye ayrılan zamanın uygun uzunlukta olması gerekir. Kısa zaman her zaman olumsuz sonucu doğurur. Uzun zaman ise verimsiz kullanımı beraberinde getirir. İkinci olarak zamanın mümkün olduğunca homojen kullanılması gerekir. Bazı noktalara aşırı zaman ayrılması, gerekli diğer noktalara zaman kalmamasına neden olur. Topyekûn zamanın tümü kısıtlı ise, homojen dağılım daha çok önem kazanır.

Bilimsel araştırmalar ile toplu ve aralıklı çalışma stratejilerinin sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre bir sınavı kazanmak gibi hedefe dönük süreçlerde toplu çalışmanın verimli olduğu, kalıcı öğrenmeler için ise aralıklı çalışmanın başarıyı artırdığı gözlenmiştir.⁹⁴

1.3.2 Geri Bildirim Alma ve Düzeltme

Öğrenme sürecini ve öğrenci başarısını etkileyen diğer bir faktör de öğrenenin yaptığı davranışların sonuçları hakkında bilgi alması, yani geri bildirimdir. Başka bir ifadeyle yaptığı bir davranışın sonucuyla ilgili olarak kişiye bilgi sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde, istenilen davranışların kazanılıp, kazanılmadığı, bu davranışların ne düzeyde kazanıldığına ilişkin olarak öğrencilerin bilgilendirilmesi sürecidir. Bu bildirim sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir; bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılır. Öğretme-öğrenme sürecinde geri bildirim ve düzeltme genelde birlikte

⁹³ Anonim, *Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Nelerdir*, Hipotez Yayınları, Ankara 2010, s. 34.

⁹⁴ Eskicumalı, *a.g.e.*, s. 315

kullanılmakta ve sonraki öğrenmelere motive etme açısından önem taşımaktadır⁹⁵ Bir öğretim sürecinde geri bildirim ve düzeltme işlemlerinin öğrenme üzerinde çok büyük etkisi vardır.

Bir öğretim ortamında öğrencilere sunulacak geri bildirim başlıca amacı, öğrencilerin bir konuyla ilgili o andaki anlama düzeyi ya da bir etkinlikle ilgili o andaki edim düzeyi ile o anlama ya da edim için hedeflenen düzey arasındaki boşluğu kapatmaktır.

Geri bildirim ve düzeltme işlemlerinin gereği gibi yerine getirilmemesi durumunda, öğrenmeyle ilgili önemli sorunlarla ve sonraki aşamalarda öğrenme güçlükleriyle karşılaşılabilir. Tam karşıtı, bu işlemlerin yerinde kullanılması durumunda ise öğrenme düzeyinde önemli ölçüde ilerlemeler görülmektedir.

Öğrenme üzerinde önemli etkisi olan geri bildirim sunma işleminin, yapılan bir araştırmaya göre, öğrenciler ve öğretmenler tarafından da oldukça önemli bir işlem olarak algılandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin taslak metinler hakkında geri bildirimde bulunması, öğrencilerin %49'u tarafından "önemli" ve %44' ü tarafından "çok önemli" olarak görülmüştür. Öğretmenlerin ise %55'i tarafından "önemli" ve %40'ı tarafından "çok önemli" olarak görülmüştür.⁹⁶

Ancak öğrenci geri bildirim verilirken aşağılanmamalı, azarlanmamalı, ceza olarak herhangi bir uyarıcı verilmemeli; tersine yüreklendirici uyarıcılar işe koşulmalıdır. Geri bildirim kullanılırken, ipucu, düzeltme ve pekiştireçler bir arada işe koşulabilir. Düzeltmeler, her öğrenciye kendi öğrenme eksikliklerini tamamlayabilmesi için hangi ders kitabı, öğretim materyali ve kaynaktan yararlanacağı konusunda yardım yapılması sürecini içerir⁹⁷

Kısaca belirtmek gerekirse, istendik davranışlar ile donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, hedef davranışların kazandırılması ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesinde geri bildirim ve düzeltme işlemlerinin önemli bir işlevi olduğu söylenebilir.

⁹⁵Reece, Ian, StephenWalker, *Teaching Training and Learning*, Second Edition, Business Education Publishers Limited Inc., Great Britain 1993, pp. 366-453.

⁹⁶ Hakan Ülper, *Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 2 / 8 Summer 2009, s.424.

⁹⁷ Özcan Demirel, *Plandan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı*, Pegem A Yayınları, Ankara 1999, s. 135, s. 144.

Literatürde iki tür geribildirimden bahsedilmektedir. Bunlar bazı kaynaklarda olumlu/olumsuz geribildirim adı altında kavramsallaştırılırken, bazı kaynaklarda ise yapıcı (constructive)/yıkıcı (destructive) geribildirim olarak ayrıştırılmaktadır. Ancak bu çalışmada olumlu ve olumsuz biçimindeki kullanıma yer verilecektir.

Olumlu geribildirim, çalışanın nispeten yüksek performans sergilediği alanlara yönelik sağlanan, çoğunlukla bireysel güdülenmeyi ve ödüllendirmeyi (takdir edilme) öngören, bu güdülenme ve ödüllendirme ile kişinin kendisini daha çok geliştirmesini amaç edinen geribildirim türüdür. Bu tür geribildirim genellikle, teknik ve davranışsal performans boyutlarıyla ilgili takdir edici, övücü, olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Olumsuz geribildirim ise, kişinin düşük performans gösterdiği alanlara yönelik bilgiyi niteleyen, söz konusu alanlardaki eksiklikleri giderme amacını taşıyarak davranışsal ve teknik gelişmeyi öngören geribildirim bilgisi olarak ifade edilmektedir. Burada olumsuz geribildirim kavramı, kişiye dönük eleştirel ancak yapıcı bilgi kümesi anlamında kullanılmaktadır.⁹⁸

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar neticesinde tespit edilen geri bildirim ve düzeltme davranışları olumlu ve olumsuz davranışlar olarak iki grupta toplanmıştır.

Olumlu Geri Bildirim ve Düzeltme Davranışları:

1. Dersin başlangıç aşamasında, önceki öğrenmeleri kontrol etme, eksikleri giderme ve yanlışları düzeltme.
2. Hedef davranışa yönlendirici sorular sorma.
3. Öğrencilere açık ve net sorular sorma.
4. Sorulan sorular öğrenci tarafından anlaşılmadığı takdirde, soruları basitleştirerek tekrar sorma.
5. Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme.
6. Soru sorduğunda öğrencilere yeterli düşünme zamanını verme.
7. Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma.
8. Öğrencilerin verdiği cevapların doğru, yanlış ve eksik yönlerini belirleyerek kendilerine bildirme.
9. Yanlış ya da eksik cevapları diğer öğrencilerin bulmasına fırsat verme.
10. Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme.

⁹⁸ Kurtuluş Kaymaz, "Davranış Boyutuyla Performans Geribildirim Olgusu ve Süreci", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Ankara 2000, s. 147.

11. Süratli, kararlı doğru cevapları başka sorularla kontrol etme ya da "evet, doğru, tamam, devam et" gibi kısa tepkiler belirtme.

12. Tereddütlü doğru cevaplarda geribildirim yoluyla "bu doğru, çünkü." şeklinde cevabı netleştirme.

13. Öğrencilerin doğru cevaplarını el-kol hareketleri, jest ve mimiklerle destekleme.

14. Her sorunun doğru cevabını almaya çalışma.

15. Gerekliğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma.

16. Öğrencilerin doğru cevaplara ulaştıkları hissedilinceye kadar rehberlik edilen uygulama ve düzeltmelere devam etme.

17. Düzeltmelerde önce ipuçları kullanma.

18. Sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ve her bir öğrenciyle teker teker ilgilenmenin mümkün olmadığı durumlarda, sınıfın yaptığı genel yanlışlıkları ve eksiklikleri öğrenci adı belirtmeden sunma ve düzeltme.

19. Öğrencileri yanlış ya da eksik cevapları karşısında birincil kaynaklara (konu uzmanı, başvuru yayınlar vb.) gönderme.

20. Dersin saatleri dışında, ilgi duyan öğrencilere konuyla ilgili daha fazla bilgi verme.

21. Her konu başlangıcında ön-test uygulama.

22. Her konu bitiminde son-test uygulama, eksiklik ve yanlışları geri bildirip düzeltme.

Olumsuz Dönüt ve Düzeltme Davranışları:

1. Öğrencilerin yanlış cevaplarına karşı yalnızca "hayır, doğru değil" gibi sözel ifadeler kullanma, cevapların niçin yanlış olduğuna yönelik bir açıklama yapmama.

2. Yanlış cevaplar karşısında kaş çatma, başını sağa sola sallama gibi davranışlarda bulunma.

3. Yanlış cevaplar karşısında sessiz kalıp, öğrenciden uzaklaşma.

4. Doğru cevabı alamadığı takdirde, öğrencilere anlatılan konuyu çalışmalarını söyleme.

5. Dersin konusu ile ilgili olarak öğrencilerden kendisi gibi düşünmeyenlerin hatalı olduklarını iddia etme.⁹⁹

⁹⁹<http://www.egitim.aku.edu.tr/plan.htm> (Erişim Tarihi 01/06/2012)

1.3.3 Planlama

Öğretim terimi olarak plan, belirli eğitim amaçlarına ulaşmak için öğretim konusu olabilen etkinliklerden hangisinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp, kayıt üzerinde saptamaktır. Eğitsel yönüyle plân; öğretmenin öğrencilerini eğitim kurumlarında belli sürede, belli hedeflere ulaştırabilmesi için yapacağı öğretim faaliyetlerine hazır olmalarını sağlayacaktır. Eğitim-öğretim kurumlarında derslere planlı ve hazırlıklı girmek yasal yönden zorunlu olduğu gibi eğitsel yönden de gereklidir.

Davranış değiştirme etkinliklerinin planlı olması, eğitimin etkililik ve verimlilik düzeyini yükseltecektir. Öğretim amaçlarının belirlenmesi ve analizi, öğretim sürecinin belki de en önemli aşamasıdır, çünkü daha sonra yapılacak bütün planlar belirlenen amaçlar ve bu amaçların analizi sonuçlarına göre yapılır. İyi bir amaç analizi, öğrencilerin bu amaçlara ulaşmak için, hangi bilgi ve becerileri öğrenmeleri gerektiğini saptamak yanında, bu bilgi ve becerilerin nasıl öğretileceği, hangi ortamda öğretilmesi gerektiği, nasıl değerlendirileceği; hangi araç-gereçlere ihtiyaç duyulacağı, öğretim sırasında hangi noktaların vurgulanması gerektiği konularında da ipuçları sağlar.¹⁰⁰

Öğretim plânı, bir problem veya bir konu üzerinde öğrencilerin bireysel veya gruplar halinde bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazanmalarını sağlamak amacıyla yerine göre öğrencilerin de katılımıyla, öğretmen tarafından hazırlanan bir çalışma kılavuzudur. Plân, öğretmenin amaca ulaşmasında, zamanı tasarruflu kullanmasında ve yaptığı faaliyetlerden verim almasında yardımcıdır. Mükemmel bir plân öğretmenin müfredat programındaki esaslar çerçevesinde öğrencileriyle birlikte geliştirdiği plândır.¹⁰¹

Öğretmenin, bir öğretim yılı boyunca yapacağı tüm faaliyetleri aklında tutması beklenemez. Plânlı çalışan öğretmen hangi faaliyeti, ne zaman ve nasıl yapacağını bilir ve kendini hazır hissetmenin verdiği bir rahatlıkla derslerini işler. Plân; amaca kısa ve doğru yoldan ulaşmada en büyük etkendir.

¹⁰⁰ Halil İbrahim Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayınları, Ankara 2003, s.233.

¹⁰¹<http://www.egitim.aku.edu.tr/plan.htm>(Erişim Tarihi01/06/2012)

Eğitim ve üretimde planlama; gerek üretmenler gerekse renciler için vazgeçilmez bir olaydır. retmen kendisine ayrılan bir saatlik ders zamanını en verimli bir şekilde geçirmek için mutlaka yapması gerekir ki iyi bir üretim yapabilsin. İyi planlama, zamanın iyi kullanımı, uygun üretim yöntemlerinin seçimi, rencinin ilgisinin çekilmesi ve üretken bir üretim ortamı yaratmayı kapsar. Çünkü retmen derse girmeden önce rencelerinin bu dersin sonunda hangi seviyede olması gerektiğini tasarlaması gerekir. Bu rencilerin bu dersin sonunda veya bir dönemin sonunda ne gibi kazanımları edineceği hakkında öngörüde bulunması için bunun önceden planlanması gerekir. Diğer bir önemli nokta da süreç içerisinde renciye derse sevdirmek için ders içerisinde ne gibi aktivitelerin yapılması gerektiğini bilmesidir. Planlama ve hedeflerin kullanımı, renciler ve renme etkinlikleri için bir odaklanma etkisi yaratır. Dikkatli bir planlama derslerin akıcı bir şekilde işlenmesini sağlar ve renci başarısını artırmaya da katkı sağlar.

1.3.4 retme Stilleri

retme stili kavramı, son yıllarda yurt dışında eğitim literatüründe sıkça kullanılan kavramlardan biridir. retmenlerin bireysel ve eğitsel farklılıklarını vurgulayan birçok araştırmanın yapılması üretme stili kavramını popüler bir hale getirmiştir.

retme stili ile üretmenin davranışlarında sergilediği eğilimler ve süreklilik arz eden eylemler ifade edilmektedir. retmenin birey olarak kim olduğu değil, onun üretirken rencilere nasıl davrandığı kastedilmektedir.¹⁰²

Diğer bir deyişle, üretmenin mesleki yönünü oluşturan hususlar; nasıl sorular sorduğu, ses tonunu nasıl kullandığı, rencilere nasıl hitap ettiği, rencileri nasıl değerlendirdiği, nasıl sınav yaptığı, derse nasıl başladığı, hangi araçları kullandığı, bilgiyi nasıl aktardığı, sorunları nasıl zdğ vb. işaret edilmektedir. Bu davranışlar ve alışkanlıklar retmenlerin özel yaşamını değil üretim ortamındaki yaşamı ile ilgili ve gözlenebilir eylemlerdir. Eğer stil bir retmeni tanımlayan, mesleki kimliği ortaya koyan bir özellik ise, bu durumda ne kadar retmen varsa potansiyel olarak o kadar da stil olmalıdır. Sistematik anlamda stil, bir üretmenin ne yaptığı ya da ne yapmadığıdır.

¹⁰²Karatař, Erdinç, *Bilgisayara Giriş Dersini Veren retmenlerin retme Stilleri ile Dersi Alan rencilerin renme Stillerinin Eşleştirilmesinin renci Başarısı zerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004, s. 35.

İnsanların bir nesne, durum, obje ve imajdan çıkartacağı anlam farklılık gösterebilir. Aynı durum çevresinden kendisine iletilen mesajı çözümlene ve çevresine, uyarıcı kaynaklarına tepki göstermede de geçerlidir. Çünkü insanlar, aynı nesne, durum, hareket ve imajla ilgili farklı bilgi ve deneyimlere sahip olabilirler. İnsanların yaşadıkları olaylar, edindikleri bilgi ve deneyimler gibi öznel ve sosyal birikimleri; yaş, cinsiyet, zekâ, öğrenme stili vb. özellikleri, farklılıkları çevrelerini anlamlandırmada, olayları çözümlene ve değerlendirmede, kısaca öğrenme ve öğrendiklerini uygulamada etkilidir. Dolayısıyla öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların varlığını kabul etmek, bu farklılıklara göre öğrenme ve öğretim sürecini düzenlemek zorunludur. Belirtilen bireysel farklılıkların yanında öğretmenin öğretme stili de öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.¹⁰³

Grasha (2002) öğretmen davranışlarını temel alarak oluşturduğu modelinde öğretim stillerini; uzman (expert), otorite (formalauthority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Bu kategorilere ilişkin özellikleri de şu şekilde belirtmiştir.

- Uzman öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahiptirler. Öğrenmeyi ne zaman ve nasıl destekleyeceklerine kendileri karar verirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf sürecini benimserler. Ayrıntılı bilgiler vererek ve öğrencilerin bilgilerini geliştirmeye teşvik ederek öğrenciler arasında konularını korumaya çalışırlar. Amaçları bilgi vermek ve öğrencilerin iyi hazırlanmasını sağlamaktır. Bu stile sahip öğretmenlerin bilgi, malumat ve yeteneğe sahip olması gibi olumlu özelliği yanında fazla kullanılırsa, verilen bilgiler fazla deneyimi olmayan öğrencileri korkutabilir. Bu stile sahip öğretmenler, cevapların altında yatan düşünme süreçlerini her zaman açıklayamayabilirler. Bilgi aktarımı ile her zaman öğrenciler kendilerinden bekleneni gösteremeyebilir.¹⁰⁴
- Otoriter öğretmenler, öğrencilerden beklenen davranışları ve onların uyması gereken kuralları açıklarlar. Belirtilen kuralların yerine getirilip

¹⁰³ Sedat Maden, "Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 1/1 2012 s. 179.

¹⁰⁴ Seda Altay, *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersindeki Öğretim Stillerinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi Adana2009, s.19.

getirilmediğini kontrol ederler. Ayrıca, bu stile sahip olan öğretmenler kabul edilebilir standartlardan yola çıkarak, öğrencilerini yönlendirirler. Öğretmenlik rolü ve bilgisi ile öğrenciler arasındaki durumlarını korurlar. Amaçları olumlu ve olumsuz geri dönüt vermek, öğrenme amaçlarını ve öğrencileri yöneten kuralları belirlemektir. Bir şeyi yapmak için doğru, kabul edilir ve standart yollarla ilgilenirler. İşleri kabul edilebilir yöntemlerle yapma noktasındaki beklentileri açıktır ve kesindir. Bu yaklaşımla değişmez, katı, standart yollarla öğrencileri yönetirler ve onların ilgilerini dikkate almazlar.¹⁰⁵

- Kişisel model öğretim stiline sahip olan öğretmenler, öğrencilerinin nasıl düşünüp davranacaklarına ilişkin örnek alabilecekleri bir model olma rolünü üstlenirler. Öğrencilere, kendi yaklaşımlarını izlemeleri ve anlamaya çalışmaları için yol gösterirler. Öğretimin kişiye özgü olduğuna inanırlar. Nasıl düşünmek ve davranmak gerektiğiyle ilgili olarak esas bir model sağlarlar. İşlerin nasıl yapıldığını göstererek öğrencileri gözlem yapmaya ve öğretmenin yaklaşımını uygulamaları için teşvik ederler. Onları denetler, yol gösterir ve yönlendirirler. Gözlem ve bir modeli takip etmeye önem verirler. Bazı öğretmenler kendi yaklaşımlarının en iyi ve tek olduğunu düşünebilirler ya da bu yaklaşım uygulanmazsa öğrencilerin yetersiz olacakları hissine katılabilirler. Bazen öğrencileri “kendi modeli”ne o kadar bağlarlar ki onlara farklı fırsatları tanımaktan kaçınırlar. Bazı öğrenciler modelin beklentilerini veya standartlarını karşılayamazlarsa kendilerini yetersiz hissedebilirler.¹⁰⁶
- Yol gösterici-rehber-kolaylaştırıcı öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına karşı duyarlı olan öğretmenlerdir. Dersin amacını, içeriğini ve kullanılacak öğretim stratejilerini öğrencilerinin özelliklerine uygun hâle getirmeye çalışırlar. Öğrencilere sorular sorarak ve onların özelliklerine uygun seçenekler sunarak rehberlik ederler. Öğrencilerle

¹⁰⁵ Lütfi Üredi, Işıl Üredi, “Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stilllerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 2, Aralık 2007, ss. 133-144.

¹⁰⁶Grasha, A. F. *Teaching With Style*. San Bernadino, Alliance Publishers, 2002, s.144.

birlikte çalışarak mümkün olduğu kadar onlara rehberlik etmeye, destek vermeye ve onları cesaretlendirmeye çaba gösterirler. Öğretmen-öğrenci iletişimini vurgularlar. Sorular sorarak, öğrencilerin fikirlerini inceleyerek, alternatifler önererek ve bilgi kazanmak için ölçüt geliştirmelerini teşvik ederek öğrencilere yol gösterirler. Amaçları öğrencilerde bağımsız davranma, girişim ve sorumluluk geliştirmektir. Öğrencilerin projelerinde danışman olarak rol alır ve mümkün olduğunca destek ve teşvik sağlarlar. Bu stile sahip öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç ve amaçlarına odaklanan bir esnekliğe sahiptirler. Öğrencilerin fikirlerini incelerler ve onların ihtiyaçlarına göre farklı öğretim yaklaşımlarını uygulamaya gönüllüdürler.¹⁰⁷

- Temsilci öğretmenler, öğrencilerin bağımsız bir şekilde hareket edebilmeleri, özerk bir şekilde çalışabilmeleri için onların kapasitelerini geliştirmeyi amaçlarlar. Öğrencilerini sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik ederler. Öğrenci herhangi bir girişimde bulunurken ya da herhangi bir ödev yaparken onun sorularını cevaplayan ve yaptıklarını değerlendiren bir danışman konumundadırlar. Bu stile sahip öğretmenlerin öğrencileri bireysel veya grup projelerinde bağımsız olarak çalışabilirler. Öğrencilerin kendilerini bağımsız algılamalarına yardım ederler. Bu stilde öğretmen, kaynak soruları cevaplandırılan ve öğrencilere verilen görevleri periyodik olarak gözden geçiren kişi konumundadır. Fakat öğrencilerin seviye ve yetenekleri bazen yanlış tespit edilebilir ve öğrenciler bağımsız davranış ve düşünme için gerekli kabiliyetlere sahip olmayabilirler. Bağımsız çalışmaya hazır olmayabilir ve endişeye kapılabilirler.¹⁰⁸

Öğrenme stilleri ve öğrenmenin doğasını tanımaya ilişkin çalışmaların artması, öğretmenlerin farklı öğretim stillerini kullanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bireysel farklılıklarla ilgili çalışmaların da üzerinde durduğu gibi gelişim seviyeleri farklı olan öğrencilerden aynı davranışları göstermelerini beklemek ve bu öğrenciler için aynı

¹⁰⁷ Üredi, Üredi, *a.g.e.*, ss. 133-144.

¹⁰⁸ Maden, *a.g.e.*, s. 183.

öğretim yöntemlerini kullanmak, etkili bir sınıf ortamı oluşturmada yetersiz kalmaktadır.

Öğretmenlerin çeşitli öğretim stillerini bir arada kullanabilmesi onların aynı zamanda çeşitli strateji, yöntem ve tekniği de bir arada kullanabildiklerinin göstergesi olmakta ve öğrencilerin öğrenme performansını en iyi düzeye çıkartmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin farklı öğretim stillerini kullanmaları, bilginin öğrenci tarafından iyi bir şekilde organize edilerek hafızada saklanmasını sağlar. Öğretmenlerin öğrencilere, içeriğe ve öğretim amaçlarına ilişkin geniş bir farkındalığa ulaşması ancak farklı öğretim stillerini kullanması ile mümkün olabilmektedir. Bu da öğrencilerin derslerdeki başarılarını artırmasında önemli rol oynamaktadır.

1.3.5 Ceza ve Ödüller

Ödül ve ceza; insanın davranışlarını şekillendiren, yaşamda belki de en önce karşılaşılan iki önemli kavramdır. Her insan, doğumundan ölümüne kadar aile, okul, iş ya da toplumsal çevresinde sergilediği olumlu girişimleri için ödüllendirilmekte ya da istenmeyen davranışlarından dolayı cezalandırılmaktadır.

Ödül, insanın bir çabası sonucunda elde ettiği ediminin değerine karşılık olarak verilen yararların, hazların tümünü anlatan bir kavramdır. Ödül, iş görenin duyduğu psikolojik hazları da içeren bir terim olmasına karşın, daha çok elde ettiği maddi yarar ve hizmetler için kullanılmaktadır. Ödül, iş göreni daha yüksek derecede etkili olmaya yönelten tüm özendiricileri kapsamaktadır. Ceza ise, iş görenin ediminin değerinin standartlardan ya da kendisinden beklenenden daha aşağılara düşmesi durumunda, onu bu istenmeyen davranışlardan caydırmak, edimini yükseltmek için ona verilen acıların, zararların tümünü içeren bir kavramdır.¹⁰⁹

Ödülde amaç; çocukta kazandırılmak istenen davranışı pekiştirmek ve davranışın yerleşmesini sağlamak için de motive etmek olmalıdır. Cezada amaç; çocuğun iç görü kazanması ve farkındalık yaşamasını sağlamak olmalıdır. Bunu sağlamanın en iyi yolu cezanın şiddetinin mümkün olduğu kadar “istenmeyen davranışa” uygun olmasıdır.¹¹⁰

Çocuk eğitiminde ödül ve ceza sık sık kullanılan bir yöntemdir. Ancak asıl olan olumlu pekiştirme yani ödüdür. Ödül varken ceza uygulamak acelecilik etmek, sabırsız

¹⁰⁹İbrahim Başaran Ethem, *Eğitime Giriş*, Sevinç Matbaası, Ankara 1982, s. 185.

¹¹⁰<http://www.anadolutayfasi.net/dersler-genel/54988-ogrenmede-odul-ceza.html#ixzz1wKZKu2vK>(Erişim Tarihi 12/02/2012)

davranmaktır. Bu ayrıca kötü bir model oluşmasına neden olur. Sürekli sert cezalar alan çocuğun kendisi de ileride aynı yöntemi benimseyebilir. Eğitimde ceza son çaredir ve en güzel ceza çocuğu sevdiği bir şeyden mahrum bırakmaktır.

İlköğretimde cezalandırmanın bilgilendirici olması gerekir. Ceza sonucunda bilgilenen çocuk neye izin verildiğini neye verilmediğini öğrenmiş olur. Böylece hangi sınırlar içinde davranabileceğini görür. Çocuklar zaman zaman kendileri için çizilen bu sınırları zorlarlar. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin tutarlı davranışlar sergilemesi gerekir. Çocuklara çizilen sınırların çok dar ve katı olmaması gerekir. Ama hiçbir sınırın olmaması da kötüdür. Belirli bir sınırın çizilmesi, kurallarının konulması ve bu sınırlar içinde istenildiği biçimde davranabileceğinin gösterilmesi gerekir.¹¹¹

Ödül, çabanın sonunda ulaşılabilecek hedef olarak güdüleyici olabileceği gibi, ödülün tamamı veya bir kısmı peşin verilerek de güdü sağlanabilir. Slavin, tarafından ilköğretim okullarında yapılan çalışmalarda, küme ödüllerinin işbirliğine dayalı öğrenmenin etkililiği için temel bir güdüleyici etmen olduğuna ilişkin birçok kanıt elde edilmiştir. Eğer küme ödülleri küme üyelerinin bireysel öğrenmesine dayalıysa, küme amaçları ya da küme ödüllerinin kullanılması akademik başarıyı arttırmaktadır. Diğer bir deyişle, bu genel olarak küme ödüllerinin, küme üyelerinin bireysel olarak girdikleri sınavdan aldıkları puanların ortalamasına dayalı olarak verilmesi anlamına gelmektedir.¹¹²

Ceza yönteminin, öğrenme ortamlarında sürekli ve olumlu bir sonuç verdiği görülmemiştir. Ceza yoluyla öğrencilerin kısa süreli susturulması çocuğun korkarak içine kapanmasına neden olmakta ve çocukta kin, öfke ve intikam gibi duyguların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda hem ödülün hem de cezanın dışsal uyum baskısı olduğu ve dolayısıyla içsel olarak motivasyonu arttırmadığı ortaya konmuştur. Bu anlamda korkudan dolayı ya da ödülle değişen davranışın yerleşmiş bir davranış olduğunu ileri sürmek zordur. Çünkü ödül ve ceza ortadan kalktığında, ödül ve ceza öncesi duruma dönülmesi söz konusudur.

Ödüllendirici Sözcükler

İyi, tamam, mükemmel

Ödüllendirici Tümceler

Çok çalıştığımı gösteriyor

¹¹¹Ziya Selçuk, *Eğitim Psikolojisi- Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara 1999, s.87.

¹¹²Zeki Pusluoğlu, *İlköğretim Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2002, s. 87.

Akıllıca	Gerçekten dikkat ediyorsun
Tam doğru	Bunu anne babana göstermelisin
İyi bir yanıt	Bunu beğendim
Teşekkür ederim	Ahmet ne kadar iyi çalışıyor
Çok memnunum	Zamanında bitirdiğinden bir sonraki
İyi bir düşünce	Derste tahtaya konuyu o yazacak
Çok iyi	Hadi onu alkışlayalım ¹¹³

1.3.6 Ödevler ve Projeler

Ödevler, öğrencilere belli bir konuyla ilgili olarak öğretmenler tarafından ders dışı zamanlarda yapılması için verilen derse hazırlık, derste öğrenilenleri pekiştirme ve geliştirmeyi amaçlayan çalışmalardır. Hazırlık ödevlerinde, öğrencilerin derste işlenecek konuyu önceden çalışmaları ve konuyla ilgili temel bilgileri kazanmaları beklenir. Pekiştirme ödevlerinde, öğrencilerin derste edindikleri yeni bilgi ve becerileri uygulamaları, gözden geçirmeleri, pekiştirmeleri ve tekrar etmelerini sağlamak amaçlanır. Geliştirme ödevlerinde ise; öğrencilerin, hayal gücü, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini kullanarak öğrendiklerini geliştirmeleri temeldir.

Bu ödev türlerinin tümünden öğretme-öğrenme sürecinde farklı amaçlar için yararlanılabilir. Öğrencilerin gerek derslere hazırlıklı gelmeleri, gerekse okulda öğrendiklerini pekiştirmeleri ve geliştirmeleri açısından ödevler dengeli bir biçimde verilmelidir. Bu doğrultuda ödev konusunun öğretim programı ile bütünleştirilmesinde öğretmenlerin bilgi ve becerilerini etkili bir biçimde işe koşmaları gerekir. Çünkü ödev konusunda temel sorumluluk öğretmende olmakla birlikte, genelde ödevler okul dışında yapıldığı için bu süreçte velilerin de önemli sorumlulukları vardır. Ayrıca, ödevin amaçlarından biri de eğitim sürecine veli katılımı sağlamaktır.¹¹⁴

Ödev ve proje çalışması daha çok diğer sınav türlerini tamamlayıcı nitelikteki çalışmalardır. Ödevler ve projeler bireysel olarak verilebileceği gibi grup olarak da verilebilir. Daha çok araştırma ve uygulamayı gerektiren alanlarda kullanılması uygundur. Ödevlerin yapılmış olmaları yetmez, dikkatli bir biçimde değerlendirilmiş ve hatalarının belirtilmiş olması gerekir. Ödevlerin değerlendirilmesi yapılmadıkça öğrencilere yeni ödevler vermek zorlaşacaktır. Bundan dolayı verilen ödevlerin kontrolü

¹¹³Mehmet Özyürek, *Sınıf Yönetimi*, Karatepe Yayınları, İstanbul 1998, s. 9

¹¹⁴ Ali Ersoy, Şengül S. Anagün, "Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Ödev Sürecine İlişkin Görüşleri", *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt: 3, Sayı: 1, Haziran 2009, s.59.

iyi yapılmalı, değerlendirme öğrencinin anlayacağı dilde olmalıdır. Öğretmen tarafından verilen ödevin mutlaka kontrol edileceğinin bilinmesi ve kontrol edilmesi öğrenci disiplini bakımından önemlidir. Ödevler şahsi olarak düzeltilmelidir. Ödev, not olarak da değerlendirilirse güdüyü arttırır. Ödevle ilgili öğretmen dönütü öğrenci çabasını arttırır. Öğretmen, ödevleri titizlikle incelemeli, puanlamalı, yanlışları işaretleyip doğruları göstermeli, en kısa sürede öğrenciye geri vermelidir. Ödevler birkaç günlük bir uğraşı gerektirecek kadar kapsamlı olabileceği gibi, günlük çalışmalarla ilgili, bir dersin başlangıcı için öğrenciyi hazırlayıcı veya bir ders sonunda dönüt için olabilir.¹¹⁵ Verilen uzun ev ödevleri öğrencileri çalışmaktan, yeni şeyler öğrenmekten soğutur, üstün körü iş yapmaya yöneltir. Belirsiz ve öğrenci için anlamsız, ilginç olmayan ev ödevleri çocuğu öğrenme isteğinden uzaklaştırabilir. Bu nedenle konunun özünü pekiştirecek uygulamalı ve araştırmaya yönelten kısa ödevler verilmelidir. Öğretmen tarafından bilinçli verilen ödevler öğrencilerin sosyolojik ve psikolojik yapılarını etkileyeceği gibi okula motivasyonu da arttıracaktır.

Ev ödevlerinin öğrencinin başarısı üzerinde olumlu etkilerinin yanı sıra daha başka yararları da vardır. Ev ödevinin öğrencilere yaşam boyu sahip oldukları kendi kendine disiplin, bağımsızlık ve sorumluluk gibi kişisel özellikleri öğretir. Ayrıca öğrenci zamanını nasıl planlayacağını öğrenir. Ev ödevi çocuklara kendi yetenek düzeylerinde çalışmalarını ve kendi ilgilerini keşfetmeleri için çocuklara yardım eder. Ev ödevi okul içinde olduğu kadar, okul dışında da yer alan öğrenmeleri çocuklara öğretir.

Aynı zamanda proje tabanlı öğrenmenin de öğrenci başarısını arttırmadaki etkisi kaçınılmazdır. Proje tabanlı öğrenim, öğrencileri çekici problemlerle uğraşmaya ve bunun sonunda orijinal ürünler oluşturmaya yönlendiren bir öğretim modelidir. Uygulama, analiz, sentez düzeyindeki hedefleri kapsar. Genelde, bu yaklaşımda bireysel çalışmalar yerine küçük grup çalışmalarını da tercih edilir. Bunun yanında bağımsız çalışmalar da yürütülür. Öğrencilerin problemin çözümü için araştırmaları, bilgi elde etmeleri ve bu bilgileri anlamlı bütünler haline getirerek bir ürün ortaya koymaları gerekir. Türk Milli Eğitimi'nde de proje tabanlı öğrenme ve öğretmenin önemi anlaşılmiş 2006 yılında tüm ilköğretim derslerinin ve 2005 yılında da ortaöğretimdeki

¹¹⁵ Başar,*a.g.e.*,s. 295.

bazı derslerin programında yapılan değişikliklerle proje çalışmalarının önemine değinilmiş, proje çalışmalarına yer verilmiştir.¹¹⁶

1.3.6 Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir.

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir. Sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın kaçınılmaz çeşitliliğini, karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntemdir¹¹⁷

Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Öğretmenler amaçlar doğrultusunda öğretim etkinliklerine yer vermelerine rağmen, öğrencilerin amaçlarda belirtilen kavram ve becerileri edinmedikleri farkına varıldığında, öğrenci davranışlarını sınıfta yönetme önem kazanmıştır. Başarılı bir öğretim için iyi bir sınıf yönetimi şarttır.

Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı öğretmenlerdir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur.¹¹⁸

Etkili sınıf yönetimi sadece sınıftaki süregelen olaylara ve davranış yönetimine dikkat edilmesini değil, aynı zamanda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarına ve bu uygulamaları nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesini

¹¹⁶ Nimet Albayrakkaya, *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Proje Çalışmalarının Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2008, ss.2-3.

¹¹⁷ R Waterhouse. *Classroom Management*, Educational Press, Stafford 1990, s.5.

¹¹⁸ Ayhan Aydın. *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 1998, s.16.

gerektirir. Bu anlamda öğretmenin sınıf yönetimi; etkinliklerin hedeflerin ve dersin içeriğiyle tümüyle ilişkilidir.

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla yapılır. "Eğitim" olarak tanımlanan davranış değişikliği, uygun ortamlarda gerçekleşir.¹¹⁹

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme, bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler, geçmişi ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir.

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi bu boyut içinde görülebilir.¹²⁰

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir.

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlu hale getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen

¹¹⁹Münire Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayıncılık, İstanbul 1998, s. 50.

¹²⁰Eskicumalı, *a.g.e.*, s. 295.

davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir. Sınıf yönetimi, başka açılardan da boyutlanabilir.¹²¹

Sınıf yönetimi modelleri; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir:

1) Tepkisel Model: İstenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir. Amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir.

2) Önlemsel Model: Plânlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu olmadan önleme yönelimlidir. Bu model sınıf etkinliklerini bir “kültürel sosyalleşme süreci” olarak ele alır. Sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır.

3) Gelişimsel Model: Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır.

4) Bütünsel Model: Önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmeyen nedenlerini ortadan kaldırma vardır.¹²²

Sınıf yönetimi; bireysel ve psikolojik gereksinmelerin belirlenmesine, sınıfta destekleyici koşullar yaratacak olumlu öğretmen, öğrenci ve akran ilişkilerinin düzenlenmesine, akademik gereksinmeleri karşılamaya dönük öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanılmasına, sınıfın bir sistem ve grup olarak örgütlenmesine ve olumsuz öğrenci davranışlarının belirlenip düzeltilmesine ilişkin beş bilgi ve beceri alanından oluşmaktadır. Bu alanlar aşağıda açıklanmıştır:¹²³

- Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ve psikolojik gereksinmelerine dayandırılmalıdır. Öğretmenler öncelikle öğrencilerin gereksinmelerini ve bu gereksinmelerin öğrencilerin davranışlarıyla olan ilişkisini anlamalıdır. Öğretmenler ortaya çıkan istenmeyen davranışlara ilişkin olarak bu davranışların nedenlerini, kendi mesleki davranışları ve öğrencilerin karşılanmayan bireysel ve akademik gereksinmeleriyle olan ilişkisini irdeleyerek etkili bir sınıf yönetimi oluşturmalıdırlar.

¹²¹ Ayhan Aydın, *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 1998, s. 34, 43.

¹²² Başar, *a.g.e.*, ss. 15-16.

¹²³ Jones V, *Comprehensive Classroom Management*, Pearson Education Inc, Boston 2004, p. 250.

- Etkili sınıf yönetimi, sınıfta destekleyici koşullar yaratacak olumlu öğretmen öğrenci ve akran ilişkileri üzerine kurulmalıdır. Olumlu ve destekleyici sınıf ortamı üzerine kurulu olan istendik öğrenci davranışlarının oluşması büyük ölçüde öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla girdikleri ilişkilerde bireysel ve psikolojik gereksinmelerinin karşılandığı bir sınıf ortamının oluşturulmasına bağlıdır.
- Etkili sınıf yönetimi, her bir öğrencinin ve bir sosyal grup olarak sınıfın akademik gereksinmelerine karşılayarak öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı içerir.
- Etkili sınıf yönetimi, bir sınıfın bir sistem olarak örgütlenmesini kolaylaştıran, bir sosyal grup olarak ise düzenlenmesi ve yönetimine ilişkin yöntemlerin kullanımını içerir. Bu yöntemler öğrencilerin güvenli bir sınıf içinde etkinlik göstermelerine ilişkin davranış standartlarını içerir. Öğretmenlerin öğretimin desenlenmesine ilişkin olarak sınıfı örgütlemeye ilişkin becerileriyle öğrenci başarısı arasında oldukça yüksek bir ilişki vardır.
- Etkili sınıf yönetimi öğrencilerin olumsuz davranışlarının belirlendiği ve düzeltildiği rehberliğe ilişkin çok çeşitli yöntemlerin kullanılma becerisini içerir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda etkili bir sınıf yönetiminin öğrenci başarısını artırmadaki önemli faktörler arasında yer aldığı görülmektedir.

1.4 Aile İle İlgili Faktörler

Öğrencilerin okul başarısını etkileyen okul içi ve okul dışı birçok etkenden söz etmek mümkündür. Okul dışı etkenler söz konusu olduğunda aile, öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli belirleyicilerden biridir. Aileler çok yönlü olarak çocuklarının başarı durumlarına etki edebilir. Hem çocuklarıyla kuracakları iletişimin niteliğiyle, hem de okul ile gerçekleştirecekleri işbirliğinin düzeyi ile aileler, çocuklarının akademik başarısına önemli katkı sağlayabilir.¹²⁴

1970’li yıllardan önce öğrenci başarısı ile ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmalar, daha çok okulun niceliksel ve niteliksel özelliklerinin öğrenci başarısının temel belirleyicileri olduğu üzerine kurgulanmıştı. 1970’li yıllara gelindiğinde de,

¹²⁴ Engin Aslanargün, “Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Kuramsal Bir Çalışma”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 18, 2007, s.120.

öğrenci başarısı üzerinde okulun niceliksel ve niteliksel özelliklerinin etkisinden daha çok, ailesel ve daha geniş sosyal faktörlerin etkili olduğunu savunan kuramsal bir yaklaşım egemen olmaya başlamıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar, okul özellikleri ile karşılaştırıldıklarında, başta sosyo-ekonomik düzey olmak üzere, çeşitli aile özelliklerinin başarı üzerindeki etkisinin daha büyük olduğunu göstermiştir. 1980’li yıllarda ise; özellikle gelişmiş ülkelerde, ailenin etkisinin okuldan daha fazla olduğuna yönelik araştırma bulgularına rastlanmaktadır.¹²⁵

Eğitim ailede baslar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok zor olur. Tembel-çalışkan, doğrucu-yalancı, pısrık-girişken, bencil-diğercil benzeri ikilemlerin kazanılması ailede baslar, gelişir, çoğu zaman da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi güçtür. Uygun çözüm önceden aileyi etkilemektedir.¹²⁶

Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan okul dışı etkiler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Fakat aile etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içerisinde okul saatlerinin miktarı göz önüne alınırsa, çocuk yaşamının ¾’nün bu dönemde de aile içerisinde geçirildiği gerçeği ortaya çıkar. Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir.

Aileler, çocuklarının okul başarısına katkıda bulunabilmek ve daha nitelikli bir eğitim öğretim ortamında hayata hazırlanmalarını sağlayabilmek için öncelikle kendi çocuklarını iyi tanımak durumundadır. Çocuğunu iyi tanımayan, çocuğunun olumlu ve olumsuz davranışları hakkında bilgi sahibi olmayan, bulunduğu yaş grubundaki çocukların ilgi ve eğilimlerinden habersiz anne-babaların, okul-aile ilişkilerini geliştirme ve çocuğunu hayata hazırlama noktasında yeterli destekte bulunabileceğinden söz etmek mümkün değildir.

Sağlıklı bir okul-aile işbirliğinin yolu, aile ve okul arasında öğrenciye ilişkin sağlıklı bilgi akışının sağlanmasından geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, aileler için kendi çocuklarını tanımanın, onların ilgi, eğilim ve davranışları hakkında yeterli bilgi sahibi olmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır.

¹²⁵ M. Ruhi Köse, “Aile ve Okulun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri: Kuramsal ve Ampirik Gelişmeler”, *Eğitim ve Bilim*, C. 14, 1990, ss. 57-61.

¹²⁶ Başar, *a.g.e.*, s. 21.

Anne-babanın eğitim durumu, sosyo-ekonomik durumu, aile içi ilişkiler, boşanma, aile üyelerinden birinin ölümü, anne-babanın çocuğa karşı tutumları, anne-babanın okula karşı tutumları ve çocuktan okul başarısı beklentileri, çocuğun ders çalışma ortamı gibi hususlar çocuğun okul başarısını etkilemektedir. Sağlıklı bir aile ortamında yetişmeyen, ailesiyle sorunlu olan öğrencilerin okul başarıları, sağlıklı bir ailede yetişen öğrencilerin okul başarısından oldukça düşüktür.¹²⁷

Kasatura (1991)'nin yaptığı araştırmada, başarılı öğrenciler başarılarını en başta kendi çalışmalarına borçlu olduklarını söylerken, yardımcı etkenler olarak da önemine göre aile, okul ve sosyal faktörleri belirtmişlerdir. Başarısız öğrencilerin büyük çoğunluğu ise, başarısızlık nedenleri olarak ilk sırada aileyi zikretmişlerdir. Bunun en büyük gerekçesi olarak da anne-babanın sınırlı mizaçları nedeniyle evde huzurlu ortamın olmamasını göstermişlerdir.¹²⁸ Başarısızlık nedenleri üzerine yapılan bir başka araştırmada da öğrencilerin %42 gibi büyük bir çoğunluğu başarısızlıklarını aileden kaynaklanan nedenlere bağlamışlardır.¹²⁹

Sağlam ve güçlü bir toplum yapısının oluşması sağlıklı ve güçlü aile yapısına bağlıdır. Sağlıklı ve güçlü aileler de, ancak sağlıklı ve sağlam kişilikli bireylerle kurulabilir. İslam Dini hem aile kurumuna hem de ailede çocuğun yetiştirilmesine büyük önem vermiştir. Kur'an-ı Kerim çocukları göz bebeği¹³⁰ olarak nitelendirmekte ve çocukların aileler için bir imtihan vesilesi olduğunu bildirmektedir.¹³¹ Peygamber efendimiz de aile ilişkilerine ve çocukların yetiştirilmesine büyük önem vermiştir ve “şüphesiz ki bir çoban güttüğü sürüden sorumlu olduğu gibi, kişi de ailesinden, çocuklarından sorumlu tutulacaktır”¹³² buyurarak eşlerin bir birlerine ve çocuklarına karşı sorumlu olduklarını hatırlatırken “Hiçbir baba çocuğuna güzel terbiyeden daha iyi bir hediye vermiş olamaz”¹³³ buyurarak da bir babanın en öncelikli görevinin, çocuğa bol harçlık veya pahalı oyuncaklar almak değil, güzel bir terbiye vermek olduğunu vurgulamıştır.

¹²⁷Hasan Dam, “Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008/2, c. 7, sayı: 14, s.83.

¹²⁸ İlkay Kasatura, *Okul Başarısından Hayat Başarısına*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 1991 s. 125.

¹²⁹ Tuncer Elmacıoğlu, *Başarıda Aile Faktörü*, Hayat Yayınları, İstanbul 1998, s. 101.

¹³⁰ Bk. Furkan, 25/75; Kasas, 28/9.

¹³¹ Bk. Teğabün, 64/15.

¹³²Buharî, es-Sahih, Nikâh, 91.

¹³³Tirmizî, es-Sünen, Birr, 33.

Çocuğu okula hazırlamak ailenin en önemli görevidir. Öğrencinin gösterdiği başarı bir dereceye kadar da ailenin eğitici etkisine bağlıdır. Ders çalışma, ödev yapma, bunları günü gününe yapma ve eksiksiz yapma bir alışkanlık haline getirilmelidir. Aileler çocukların çalışmalarını, başarılarını değerlendirerek, överek, onun bir değer olduğunu hissettirerek, onların çalışmalarını alışkanlık haline getirmelidir.

Anne-babanın öğrenim düzeyi arttıkça, okul başarısının artması; eğitim konusunda daha bilinçli olmaları, çocuğu güdülemeleri, çocuğun çalışmalarında gereksinim duyduğu yardımı verebilmeleri, örnek olmaları, uygun çalışma ortamı verebilmeleri gibi nedenlere bağlanabilir. Tarman ve Frankel tarafından anne ve babanın öğrenim düzeyi ile öğrencilerin başarıları arasında önemli bir bağlantı olduğu ifade edilmiştir.¹³⁴ Örneğin ailenin eğitim düzeyi düştükçe öğretmen ile görüşme oranı yükselmekte, her zaman görüşme oranı da azalmaktadır.

Aile baskısı çocukları olumsuz etkilemektedir. Hiçbir hata kabul etmeyen aileler, çocuklarının yetenek düzeylerini dikkate almadan, onları yeteneklerinin üzerinde zorlayarak, kendi arzu ve özlemleri doğrultusunda üstün başarı beklentisiyle, baskı altına almaktadır. Bu baskı ve önde olma arzusu ile oluşan öğrenme ve başarısızlık korkusu da başarı üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle ailede öğrenciden beklenenler onun seviyesi üstünde olmamalıdır. Hamilton ve arkadaşları, beklentinin çok yüksek veya düşük olması, olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir demektirler. Anne babanın öğrencilerden gurur duyduğunu belirtmesi, onu başarıya isteklendirmektedir.¹³⁵

Anne-babadan birinin veya her ikisinin kaybı (ölmesi), ayrılmaları, aile içi sorunlar, tartışmalar, kötü alışkanlıklar vb. sorunlar gibi pek çok faktörün etkisiyle ortaya çıkan aile içerisindeki duygusal etkileşimin azalması, çocukları ihmal ya da reddetme, onların psiko-sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak tüm eksiklerine rağmen aile yine de çok önemlidir ve hiçbir kurum ailenin eksikliğini gideremez.

Başarısızlığın çocukta kalıcı olmaması için bunun sebepleri belirlenmeli ve aileyle işbirliği yaparak çözüm aranmalıdır. Etkili bir veli-okul-öğretmen işbirliği ile bu olumsuz sonuçlar önlenabilir. Anne-babalara ve öğretmenlere bu konuda birçok görevler düşmektedir. Aileler çocuğun özgüvenini yıkmadan ders çalışmaya ve

¹³⁴ Ulular, *a.g.e.*, s.40.

¹³⁵ Başar. *a.g.e.*,s. 285.

öğrenmeye güdülemeli ve araştırmacı niteliklere sahip birer birey olmaları için ellerinden geleni yapmalıdırlar.

1.5 Dış Faktörler

Öğrencinin okul başarısına etki eden okul dışı faktörler denilince akla gelen en önemli iki unsur özel dershaneler ve özel okullardır. Şimdi bu iki unsuru kısaca açıklayalım.

Ülkemizdeki ortaöğretime giriş sınavına ve üniversiteye giriş sınavına hazırlanma süreci, adına “dershane” denilen özel kurs merkezlerinin doğmasına neden olmuştur. Özel dershanelerin eğitim ve öğretim süreci üzerine önemli etkileri vardır. Ortaöğretimdeki mevcut kontenjanların yetersizliği, iyi bir lise ve bölüm kazanma isteği ve ortaöğretime giriş sınavının özel bir hazırlanma gerektirmesi gibi nedenler, adına ülkemizde “dershane” denilen özel öğretim kurumlarının ülkenin her tarafına yayılmasına neden olmuştur.¹³⁶

Kuruluşu Cumhuriyetimizin ilk yıllarına dayanan özel dershaneler, başlangıçta yabancı dil, sanat ve ev ekonomisi alanında ders vermişlerdir. Ancak daha sonraki yıllarda, üniversiteye girişin zorlaşması ve rekabetin artması, özel dershanelerin hızla artıp yaygınlaşmasına yol açmıştır. Bugün dershaneler yapmış oldukları öğretimle, eğitimde önemli bir sektör oluştururken, buralardaki eğitimin niteliğinin ve kalitesinin de sürekli tartışılmasına neden olmuştur. Dershanelerin eğitim ve öğretimde çarpıklıklar oluşturarak aksaklıklar meydana getirdiğini belirten görüşler olmasına karşın, öğretim sürecinde okullarda edinilemeyen bilgileri elde etmede, sınav kazandırmada ve ders geçmede etkili olduklarını belirten görüşler de bulunmaktadır.¹³⁷

Örgün ve yaygın eğitim içinde yer alan özel dershanecilik olgusunun ortaya çıkmasında lise ve dengi okullardaki verilen eğitimin niteliği, öğretmen yokluğu ve yetersizlikler, müfredatların öğrenci ilgi ve yeteneklerini dikkate almaması, özel okul mezunu öğrencilerin üniversiteye girişte önde olmaları, okul sınav sistemi ile üniversiteye giriş sınav sisteminin paralel olmaması, meslek liselerinde uzlaşmaya gidilmemesi gibi nedenlerden dolayı sistem içerisindeki bu eksikliklerin giderilmesi

¹³⁶ Doğan Baştürk, “Lise Öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2010, s. 138.

¹³⁷ İlhan Turan, Ayşegül Alaz, “Özel Dershanelerde Coğrafya Öğretiminin Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:15, No:1, Mart 2007, s. 178.

amacıyla, aynı zamanda ticari bir kurum olarak özel dersaneler bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.¹³⁸

Dersanelerin amacı; öğrencileri daha fazla başarılı olmak istedikleri derslerde yetiştirmek, bilgi seviyesini yükseltmek, bir üst okulun giriş sınavlarına, okul dışından bitirme sınavlarına veya özel bazı sınavlara hazırlamaktır. Bu yüzden dersaneler belli alanlarda ilerlemek, araştırma ve inceleme yapmak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda daha fazla bilgi ve yeteneğe ulaşmak isteyen öğrencilere gerekli koşul ve ortamı hazırlamakta, bu öğrencileri teşvik etmektedir.

Özel dersanelerde yapılan öğretim etkinlikleri, aslında bir okulda yapılan öğretim etkinliklerinden çok farklı değildir. Öğrencilerin daha başarılı olma isteğiyle devam ettikleri özel dersanelerdeki öğretim, okula paralel yürütülen tamamlayıcı ve pekiştirici öğretim şeklidir. Yapılan öğretim şekli; öğrencinin ara sınıfta kendisini daha iyi yetiştirmesi, okula takviye sağlaması ve bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlanması amacıyla göre elbette değişmektedir. Ara sınıf yetiştirme kurslarında daha çok konu anlatımı yapılırken, üst okulların giriş sınavlarına hazırlama kurslarında konu anlatımı yanında test türü soru çözümüne önem verilmektedir.¹³⁹

Okullar öğrenciyi daha bütünsel geliştirmeyi hedeflemişken dersaneler öğrencinin sadece belli bir andaki motivasyonu ve performansını yükseltmeyi hedeflemektedir. Okullar konuların ilk öğretildiği, öğrenciye temel bilgilerin kazandırıldığı yer olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstelik dersaneler var olan pasif bilgiyi testlere uyarlayarak aktif hale getirmekte, aktif hale getirilen bilgi, işlenen konulara daha hakim olmayı beraberinde getirmektedir. Misyonun netliği, zamanı etkili kullanılması, sık değerlendirme, öğrenciler arası yarışma ortamı yaratma, akademik başarı üzerinde yoğunlaşma ve amaca yönelik üstün başarıları ödüllendirme özellikleri ile etkili bir okul gibi işlemektedirler.¹⁴⁰

Öğrenciler özel dersanelere sadece giriş sınavlarında başarılı olmaları için gönderilmemektedir. Öğrencilerin çoğu okuldan çıkışta uygunsuz, yanlış alanlara gidebilmektedir (internet kafe, dans salonları, eğlence mekânları gibi). Oysaki

¹³⁸ Ahmet Öztürk, *Üniversite Sınavını Kazanamayan Özel Dershane Öğrencilerinin Ortak Özellikleri ve Özel Dersanelerin Bu Öğrencilere ÖSS'deki Puan Getirisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri2001, s.4.

¹³⁹ Memduh Kırbaç, *Öğrencilerin Özel Dersanelerdeki Fizik Dersi Başarıları ile Öğrenci Seçme Sınavındaki Fizik Dersi Başarıları arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2004 s.15.

¹⁴⁰ Taş, a.g.e., s.52.

dershaneler onlar için hem iyi bir eğitim çevresi sağlamakta hem de böyle kötü alışkanlıklar edinmelerine engel olmaktadır. Bu sayede ailelerin de çocuklarının zorunlu olan okuldan sonra nereye gittikleri ve ne yaptıkları konusunda endişelenmelerine gerek kalmamaktadır.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda özel dershanelerin öğrenci başarısı üzerinde ciddi anlamda etkili oldukları görülmektedir.

Özel okullar bilgiyi üretilip, sosyal yapının gereksinimlerine göre örgütlenip pazarlayabilen örgütlerdir. Devlet okullarından farklı olarak işletme statüsüne sahip olan özel okullar, sahip ya da sahipleri, yönetim kurulları olan örgütlerdir.

Günümüzde özel okullar ise devlet okulları ve dershanelerin özelliklerini bünyesinde taşıyan paralı ve ancak üst gelir grubu ailelerin çocuklarını gönderebildiği eğitim kurumlarıdır. Bu okullarda maddi olanakların verimli olması eğitim açısından gerekli olan tüm düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamaktadır. Öğretimle ilgili araç gereçler, tüm şartları sağlanmış ve her ders için ayrı planlanmış sınıflar ve derslerin pekiştirilmesi için uygulanan testler ve sınavlarla bu öğretim kurumları başarıyı sağlamak için yeterli imkânlarla sahiptirler. Ayrıca sınıf mevcutlarının azlığı, spor ve sosyal aktiviteler için gerekli ortamların bulunması da öğrencinin zihinsel ve bedensel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler de devlet okullarında maaş alan öğretmenlerden daha fazla ücret almaları nedeniyle, tüm bu imkânları sağlanmış okulda yetiştirilecek öğrencilere iyi bir öğretim verebilmek için kendilerini her alanda yetiştirme sorumluluğunu taşırlar.¹⁴¹

Devlet okullarına göre donanım açısından daha ileride olan özel okullarda öğrenci başarısı da artmaktadır. Bunun farkında olan velilerde çocuklarına bu okullarda eğitim verebilme adına tüm imkânları seferber etmektedirler.

¹⁴¹ Taş, *a.g.e.*, s.53.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulama ve verilerin değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın betimsel ve açıklayıcı bir araştırma olarak yürütülmesi düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amaçlarını gerçekleştirebilmek için öncelikle belgelerden bilgi derlenmiştir. Ardından araştırmanın amacına uygun olarak bir anket hazırlanmış ve veri derlenmesi yoluna gidilmiştir.

Araştırmamızdaki bağımlı değişken olan İlköğretim öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarı düzeylerinin, bağımsız değişkenler ise cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaş düzeyleri, kardeş durumları, sosyo-ekonomik düzeyleri, yaşadıkları semtler, ailelerinin aylık gelir durumları, babalarının meslekleri, annelerinin meslekleri, babalarının öğrenim düzeyleri, annelerinin öğrenim düzeyleri, okul dışında din eğitimi alıp almama durumları, DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB dersi öğretmenlerine yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri, öğrenme stilleri, ceza ve ödüller arasındaki ilişki incelenmektedir. Dolayısıyla “Nedensel Karşılaştırma” modeline uygundur.¹⁴²

2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Kastamonu İli Tosya İlçesinde 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında eğitim öğretime devam eden ilköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu okullar arasından evreni temsil edecek biçimde bir örneklem seçilme yoluna gidilmiştir.

Kastamonu İli Tosya İlçesinde bulunan İlköğretim okulları seçilirken “Tabakalı Örneklem”¹⁴³ yöntemi kullanılmış, Bu okullarda okuyan 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrenciler seçilirken de “Basit Tesadüfi Örneklem”¹⁴⁴ yöntemi kullanılmıştır.

¹⁴²Nedensel Karşılaştırma modeli hakkında bkz: Engin Karadağ Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010, Cilt 16, Sayı: 1, ss:49-71, Ali Balcı, Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler, 5. Baskı, PegemA Yayınları, Ankara, 2005, s. 190-191.

¹⁴³ Tabakalı Örneklem metodu hakkında bkz., Mahmut Karatay, *Araştırmada Örneklem* s.4, Doç.Dr. Ali Kemal Şehirlioğlu, *Örneklem Yöntemleri*, s.3, Ali Arseven, Alan Araştırma Yöntemi, İlkeler, Teknikler, Örnekler, Gündüz Eğitim ve Yayınları, İkinci Baskı, Ankara, 2001, s. 112; Kazım Özdamar, *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Kaan Kitabevi, Eskişehir2003, s. 177.

¹⁴⁴ Basit Tesadüfi Örneklem Yöntemi için bkz: Ayhan Ural ve İbrahim Kılıç, *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayınları, Ankara 2005, s. 34.

Anket uygulaması yapılacak olan okullar belirlenirken sosyo-ekonomik düzeyleri göz önüne alınmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde Akbük Ortaokulu, Namık Kemal Ortaokulu, Sakarya Ortaokulu ve Fatih Ortaokulu'nun gerekli şartları taşıdığı kabul edilmiştir.

3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

- a- İlköğretim 6. ve 7. Sınıf İDKAB Dersi Başarı Testleri: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programında yer alan hedef ve davranışlara dayalı olarak, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarı durumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen 20 çoktan seçmeli sorunun yer aldığı veri toplama aracıdır. (Bkz. Ek-1 ve 2.)
- b- Anket Formu: Öğrencilerin; kişisel ve aile özelliklerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanan soruların; aynı zamanda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi dersine ve ders öğretmenine ve ders işlenişine yönelik soruların yer aldığı veri toplama aracıdır. (Bkz. Ek-3)

Başarı testleri, öğrencinin akademik alandaki performansını ölçmek amacıyla kullanılır. Öğrencilerin bir dersten edinmiş oldukları bilgi, beceri ve davranışları da başarı testi kullanılarak ölçülebilmektedir.¹⁴⁵

Bu doğrultuda, İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi dersindeki akademik başarılarını belirlemek amacıyla, 2012-2013 öğretim yılı I. Dönem Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan hedefler dikkate alınarak Ortaokul 6. Sınıf ve Ortaokul 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Başarı Testleri hazırlanmıştır.

4. Uygulama

Araştırmanın problemi ve amacı doğrultusunda veri toplamak amacıyla ilgili ortaokullarda uygulama yapılabilmesi yönünde, izin talebinde bulunmak üzere, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne başvurulmuştur.

Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne izin için yazmış olduğu yazıya binaen alınan Valilik onayından sonra, üst sosyo-ekonomik tabakayı temsilen seçilen Namık Kemal Ortaokulu'nda 07/01/2013 tarihinde, orta sosyo-ekonomik tabakayı temsilen seçilen Fatih Ortaokulu ve

¹⁴⁵ Bülent Öztürk, *Lise Sosyal Bilimler Dersleri Öğretmenlerinin Başarı Testi Hazırlamadaki Yetersizliklerine İlişkin Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1998, s. 67.

Sakarya Ortaokulu'nda 08/01/2013 tarihinde ve alt sosyo-ekonomik tabakayı temsilen seçilen Akbük Ortaokulu'nda 09/01/2013 tarihinde, başarıtestleri ile öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

5. Verilerin Çözümlemesi

Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenci başarı düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan başarı testinden elde edilen verilerle ve öğrencilerin kişisel özellikleriyle ilgili olarak frekans ve yüzde dağılımları v.b. bulgular sunulmuştur.

Cinsiyet, sınıf, yaş, sosyo-ekonomik düzey, ailenin aylık gelir düzeyi, anne baba mesleği ve öğrenim durumları, okul dışında din eğitimi alıp almama ve almıyorsa kaynakları şeklindeki bağımsız değişkenlerle, bağımlı değişken başarı düzeyi arasında farklılaşma olup olmadığını test etmek için analizler yapılmıştır. Analiz ve çözümlenmelerde SPSS paket programı kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

1. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öncelikle araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin değişken olarak kullanılan özelliklerine yer verilmiş, daha sonra denencelere yönelik bulgular sunulup, yorumlanmıştır.

Araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler anket formunda yer alan gruplara göre yapılmıştır. Analiz sonuçları tablolaştırılarak bölümler halinde sunulmuştur.

Örneklem ile ilgili kişisel bilgiler, araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılan anket formları ile elde edilmiştir. Bu bilgiler, örneklem grubunun eğitim öğretim faaliyetlerine devam ettiği kuruma göre; Sakarya Ortaokulu, Akbük Ortaokulu, Namık Kemal Ortaokulu, Fatih Ortaokulu. Cinsiyete göre; kadın, erkek; sınıfına göre 6 ve 7. Yaşa göre ise 11-12, 13-14 ve üzeri sınıflaması yapılmıştır.

1.1 Öğrenciler Ait Bulgular

1.1.1 Cinsiyetlerine Göre

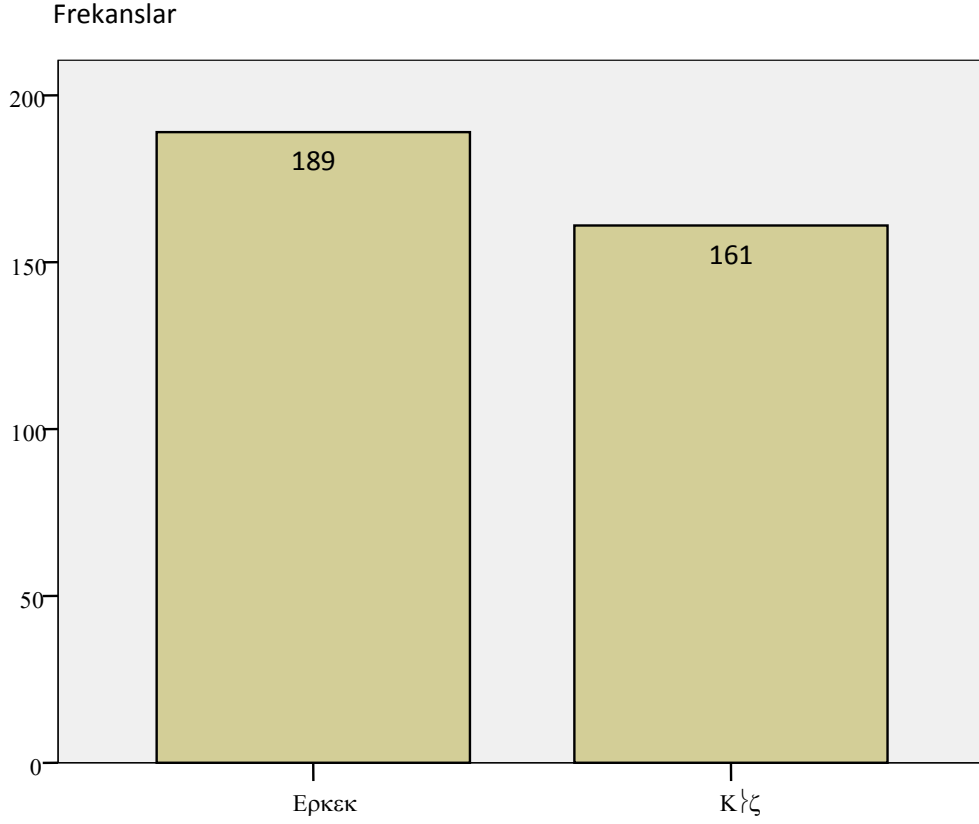
Tablo 1’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmektedir

Tablo 1: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyetleri	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Erkek Öğrenci	189	54	54
Kız Öğrenci	161	46	100
Toplam	350	100	

Tablo 1’de Kastamonu Tosya İlçesinde belirlenen okullarda yapılan ankete katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı, Grafik 1’çubuk grafiği gösterilmektedir. Ankete katılan öğrencilerin 189’u erkektir, bu sayının toplam içerisindeki oranı %54’tür. Aynı şekilde ankete katılan kız öğrencilerin sayısı 161’dir ve bu sayının toplam içerisindeki oranı % 46’dır.

Grafik 1: Ankete Katılanların Cinsiyetine Göre Dağılımı



1.1.2 Sınıf Düzeyleri

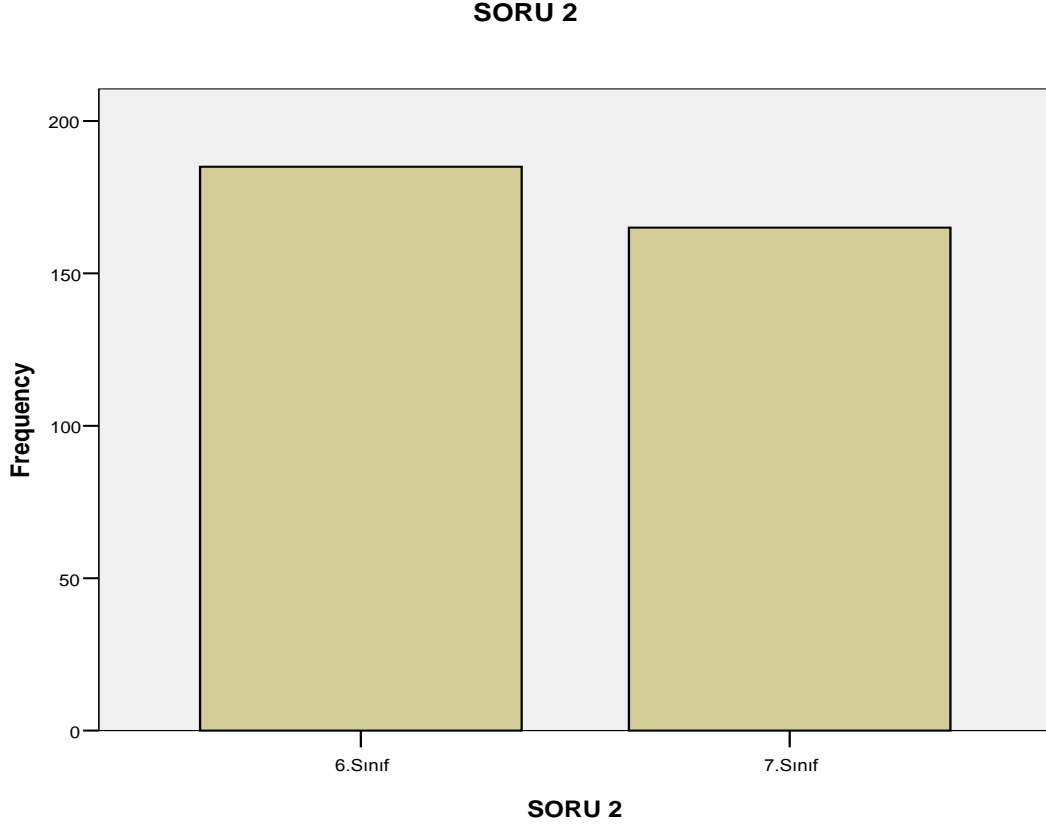
Tablo 1’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 2: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıflara Göre	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
6 Sınıf Öğr. Sayısı	185	52,9	52,9
7 Sınıf Öğr. Sayısı	165	47,1	100,0
Toplam	350	100,0	

Tablo 2’de Kastamonu Tosya İlçesinde belirlenen okullarda yapılan ankete katılan öğrencilerin, %52,9’u(185) ortaokul 6. sınıfta, %47,1’i (165) ise 7. sınıfta öğrenim görmektedir.

Grafik 2: Ankete Katılanların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı



1.1.3 Şube Düzeyleri

Tablo 3'te öğrencilerin şubelere göre dağılımı verilmektedir

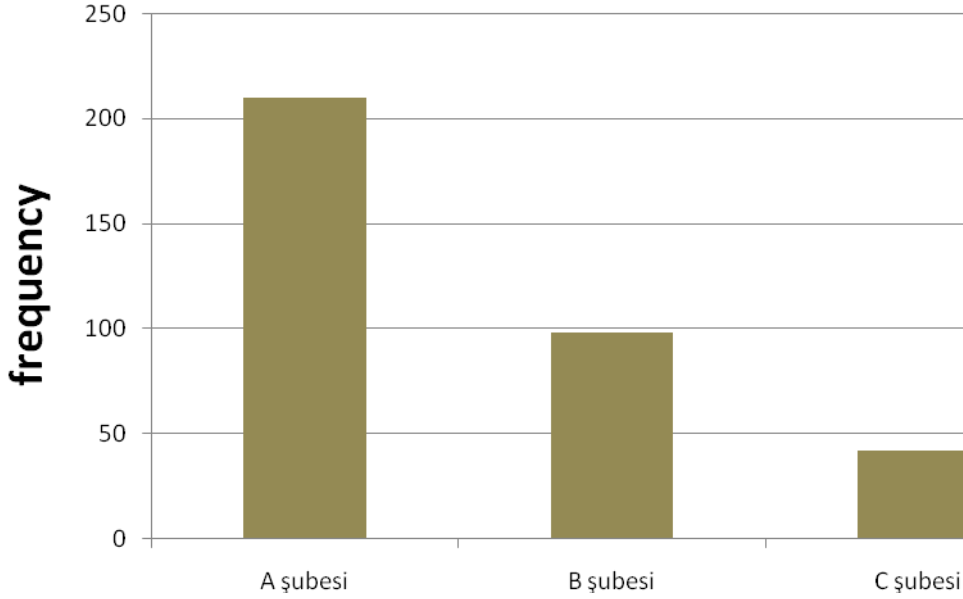
Tablo: 3 Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Şubelere Göre Dağılımı

Şubelere Göre	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
A Şubesi	210	60	60
B Şubesi	98	28	88
C Şubesi	42	12	100
Toplam	350	100	

Tablo 3'te Kastamonu Tosya İlçesinde belirlenen okullarda yapılan ankete katılan öğrencilerin şubelere göre dağılımı verilmiştir. 6. ve 7. Sınıflarda Akbük Ortaokulu ve Sakarya Ortaokulunda 1 veya 2 şube bulunması nedeniyle A ve B şubesi öğrenci sayısı daha fazla görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğrencilerin %60 'ı

(210 öğrenci) A şubesinde, % 28'i (98 öğrenci) B şubesinde, %12 (42 öğrenci) C şubesinde bulunmaktadır.

Grafik 3: Ankete Katılanların Şubelerine Göre Dağılımı



1.1.4 Yaşları

Tablo 4’de öğrencilerin yaş düzeylerine göre dağılımı verilmektedir

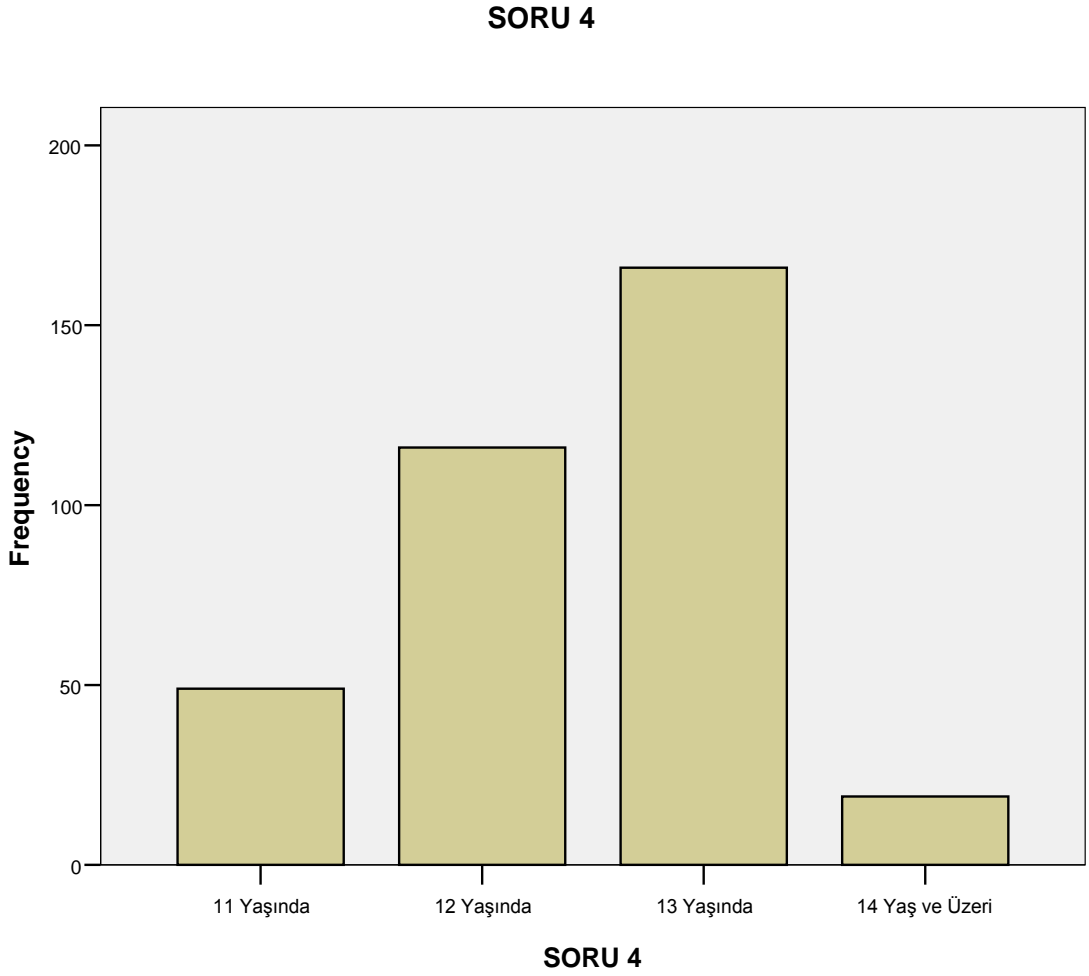
Tablo 4: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Dağılımı

Yaş Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
11 Yaş Düzeyi	49	14,1	14
12 Yaş Düzeyi	116	33,1	47,1
13 Yaş Düzeyi	166	47,4	94,6
14 Yaş Düzeyi ve Üzeri	19	5,4	100
Toplam	350	100	

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun 12-13 yaş düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerden 49’u (%14,1) 11 yaş düzeyinde, 116 ‘sı (%33,1) 12 yaş düzeyinde, 166’sı (%47,4) 13 yaş düzeyinde, 19’u

(%5,4) 14 ve üzeri yaş düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak öğrenim için olmaları gereken normal yaş düzeylerinde oldukları söylenebilir.

Grafik 4: Ankete Katılanların Yaş Aralığına Göre Dağılımı



1.1.5 Okullara Göre Dağılımları

Tablo 5’de araştırmamıza katılan öğrencilerin sayıları ve bunların okullara göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 5: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

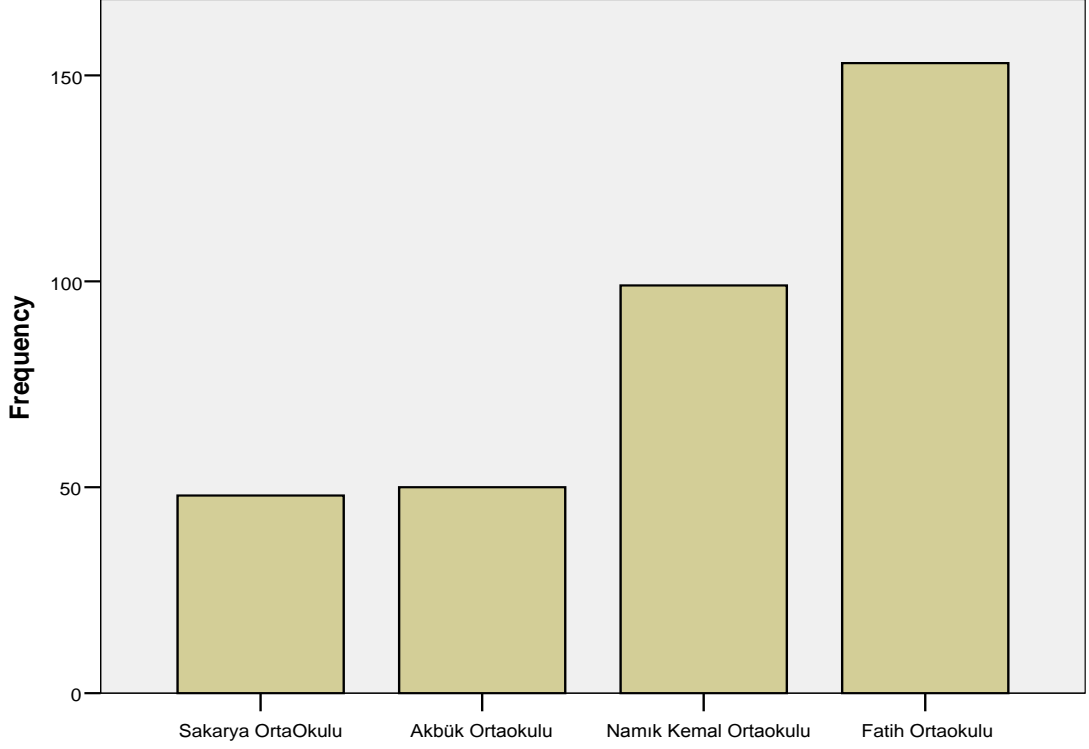
Okullara Göre	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Sakarya Ortaokulu	48	13,7	13,7
Akbük Ortaokulu	50	14,3	28
Namık Kemal Ortaokulu	99	28,3	56,3
Fatih Ortaokulu	153	43,7	100
Toplam	350	100	

Tabloya göre, araştırmaya toplam 350 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler okulların öğrenci sayısına orantılı olarak seçilmiştir. En çok öğrenciye sahip olan Fatih Ortaokulu'ndan çok öğrenci seçilirken daha az öğrenciye sahip olan Akbük Ortaokulu ve Sakarya Ortaokulu'ndan daha az öğrenci seçilmiştir.

Bu dağılıma göre öğrencilerin yüzdesi % 13,7'si (48 öğrenci) Sakarya Ortaokulu'ndan,% 14,3'ü (50 öğrenci) Akbük Ortaokulu'ndan, % 28,3'ü (99 öğrenci) Namık Kemal Ortaokulu'ndan % 43,7'si (153 öğrenci) Fatih Ortaokulu'ndan olmak üzere toplam 350 öğrenci katılmıştır. Bu dağılımı aşağıdaki şekilde grafikte gösterebiliriz.

Grafik 5: Ankete Katılanların Okullara Göre Dağılımı

SORU 5



SORU 5

1.1.6 Ailelerinin Aylık Gelir Durumları

Tablo 6: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Öğrenci Ailelerinin Aylık Gelir Durumları Göre Dağılımı

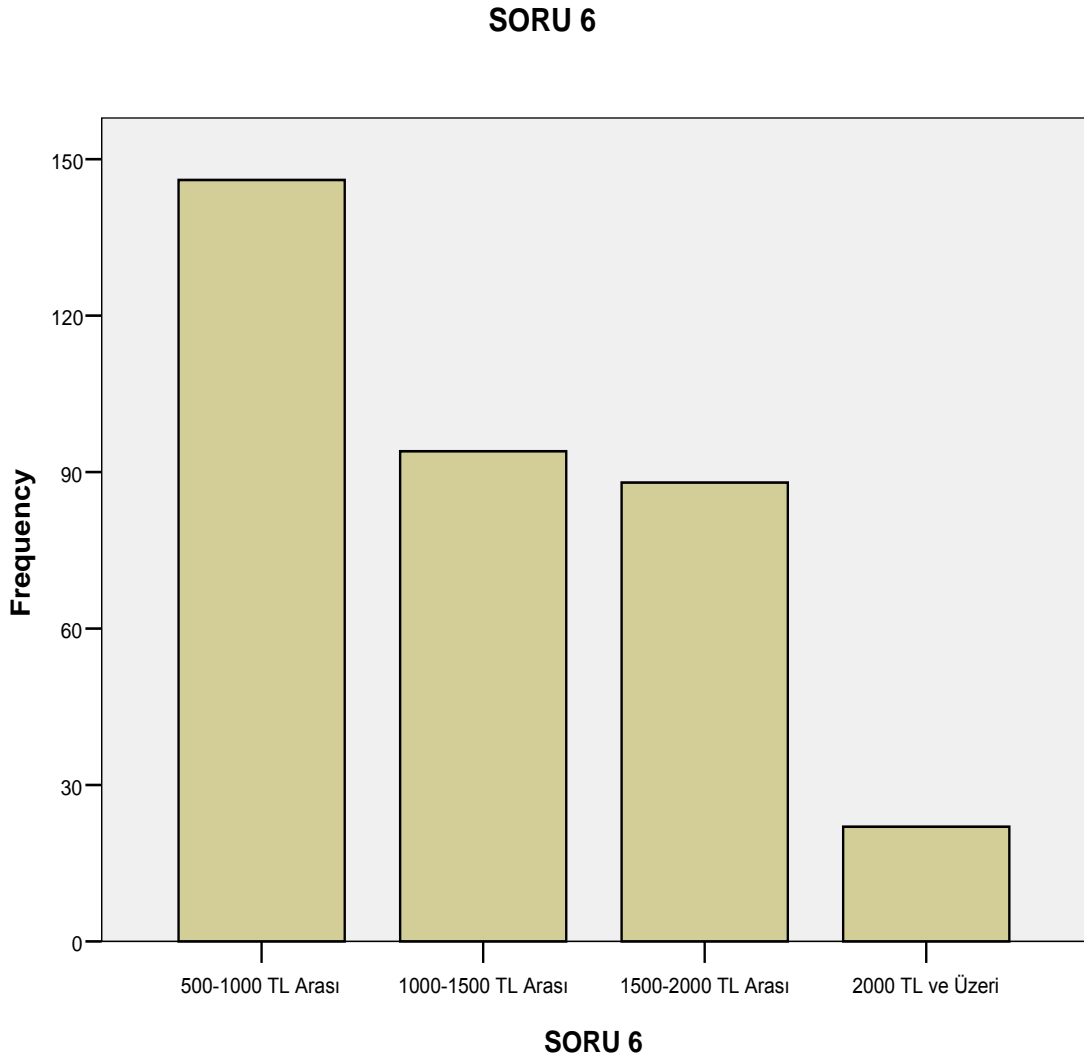
Aylık Gelir Durumu	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
500-1000 TL Arası	146	41,7	41,7
1000-1500 TL Arası	94	26,9	68,6
1500-2000 TL Arası	88	25,1	93,7
2000 TL ve Üzeri	22	6,3	100
Toplam	350	100	

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir dağılımları incelendiğinde, örneklem grubunun Tosya standartlarına göre %41,7'sini oluşturan 146 kişinin düşük, %26,9'unu

oluşturan 94 kişinin orta, %25,1'ini oluşturan 88 kişinin yüksek, %6,3'ünü oluşturan 22 kişinin çok yüksek, gelir grubuna dâhil oldukları görülecektir.

Tabloya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri daha çok, orta ve alt gelir grubuna dâhildirler.

Grafik 6: Ankete Katılanların Ailelerinin Aylık Gelir Durumları Göre Dağılımı



1.1.7 Babalarının Meslekleri

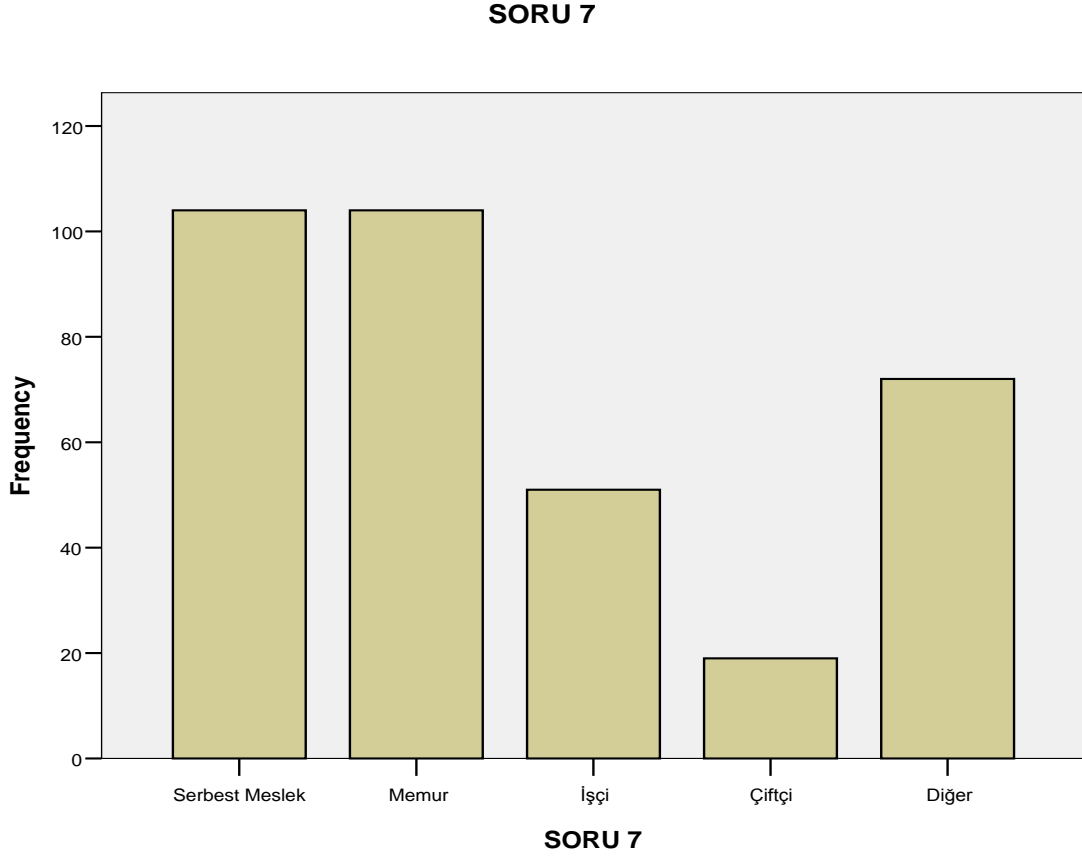
Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine ait dağılımlar verilmiştir.

Tablo 7: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Babasının Mesleği	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Serbest Meslek	104	29,7	29,7
Memur	104	29,7	59,4
İşçi	51	14,6	74
Çiftçi	19	5,4	79,4
Diğer	72	20,6	100
Toplam	350	100	

Tabloya göre örneklekimizi oluşturan öğrencilerin babalarının %29,7’sinin (104 kişi) serbest meslek, %29,7’sinin (104 kişi) memur grubu, % 14,6’sının (51 kişi) İşçi, % 5,4 (19 kişinin) çiftçi, % 20,6’sının (70 kişi) diğer meslek grubunda olduğu görölmektedir. Ankete katılan öğrencilerin baba meslekleri incelendiğinde üst, orta, alt gelir sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği görölmektedir.

Grafik 7: Ankete Katılanların Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı



1.1.8 Babalarının Öğrenim Durumu

Örnekleminizi oluşturan öğrencilerin babalarının öğrenim durumları Tablo 8’de verilmiştir.

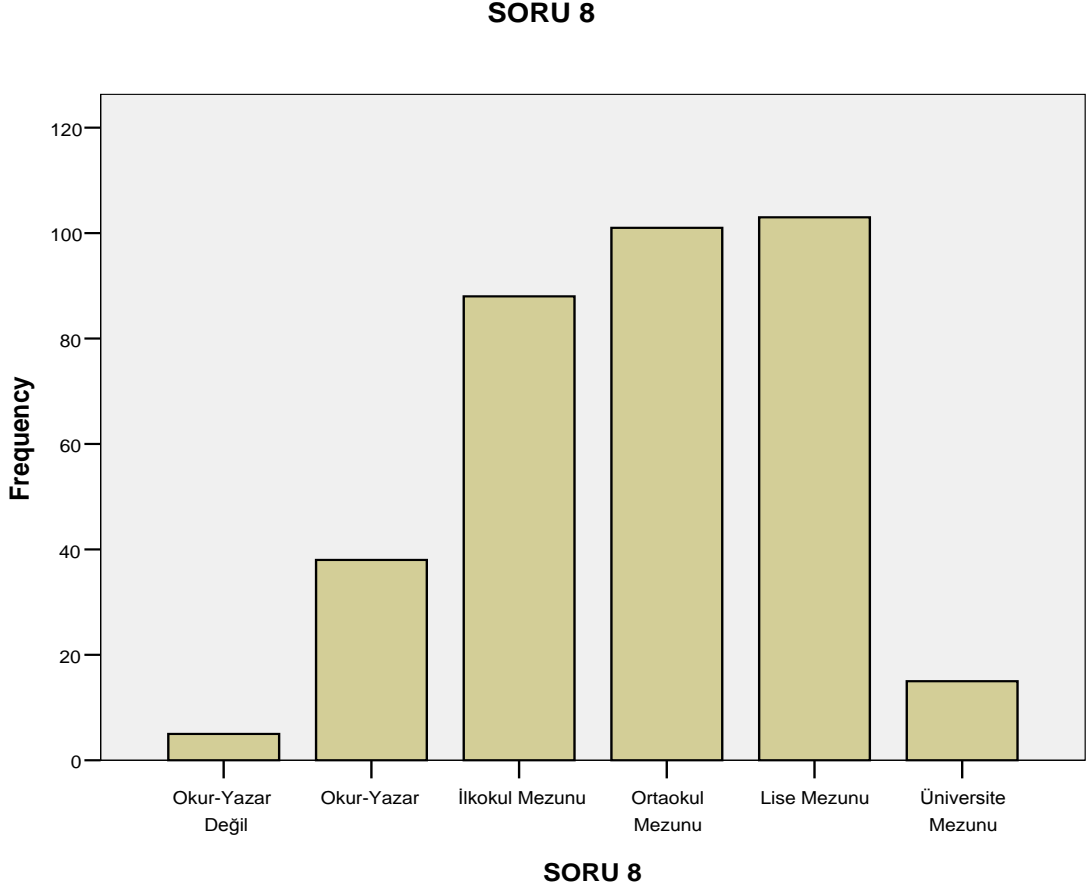
Tablo 8: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Babasının Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Okur-Yazar Değil	5	1,4	1,4
Okur-Yazar	38	10,9	12,3
İlkokul Mezunu	88	25,1	37,4
Ortaokul Mezunu	101	28,9	66,3
Lise Mezunu	103	29,4	95,7
Üniversite Mezunu	15	4,3	100
Toplam	350	100	

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımlarına ait Tablo 8 incelendiğinde, büyük çoğunluğunun ortaokul ve üzeri mezunu oldukları görülecektir. Katılımcıların babalarının %1,4' (5 kişi) okuryazar değildir. Okur yazar oranı grubun %10,9'unu (38 kişi) oluşturmaktadır. Katılımcıların babalarının %25,1(88 kişi) ilkokul mezunu, %28,9'u (101 kişi) ortaokul mezunu, %29,4' (103 kişi) lise mezunu, %4,3' (15 Kişi) niversite mezunudur.

Yukarıda verilen dağılıma göre Tosya standartlarına göre öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyine göre st, orta ve alt düzeyden seçildiği görülmektedir.

Grafik 8: Ankete Katılanların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı



1.1.9 Annelerinin Öğrenim Durumu

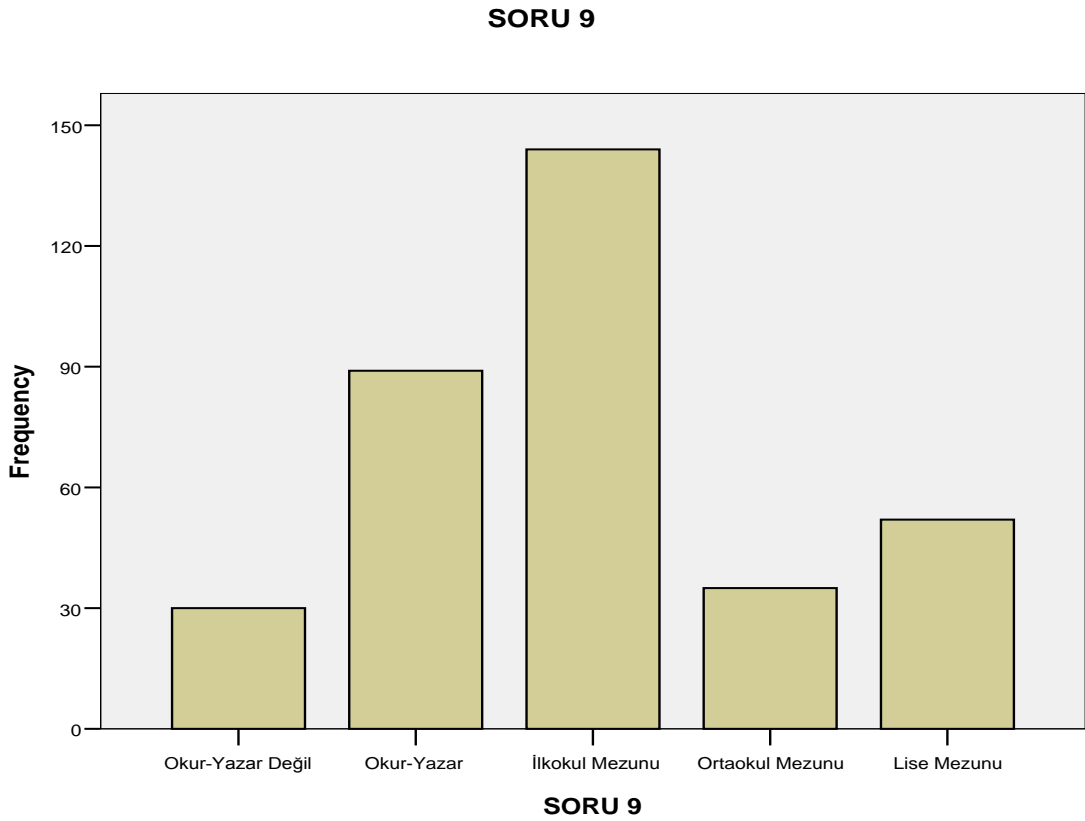
Örneklekimizi oluşturan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Annesinin Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Okur-Yazar Değil	30	8,6	8,6
Okur-Yazar	89	25,4	34,0
İlkokul Mezunu	144	41,1	75,1
Ortaokul Mezunu	35	10,0	85,1
Lise Mezunu	52	14,9	100
Toplam	350	100	

Tablo 9'a göre öğrencilerin annelerinin büyük bir bölümü ilkokul ve üzeri öğrenim düzeyindedir. Okuma yazma bilmeyenler grubun %8,6'sını (30 kişi), okuma yazma bilip ilkokul mezunu olmayanlar grubun %25,4'ünü (89 kişi), ilkokul mezunları 144 kişiyle grubun %41,1'ini ortaokul mezunları 35 kişiyle grubun %10,0'unu, lise mezunları 52 kişiyle grubun %14,9'unu oluşturmaktadırlar. Öğrencilerin annelerinden üniversite mezunu olan bulunmamaktadır.

Grafik 9: Ankete Katılanların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı



1.1.10 Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumları

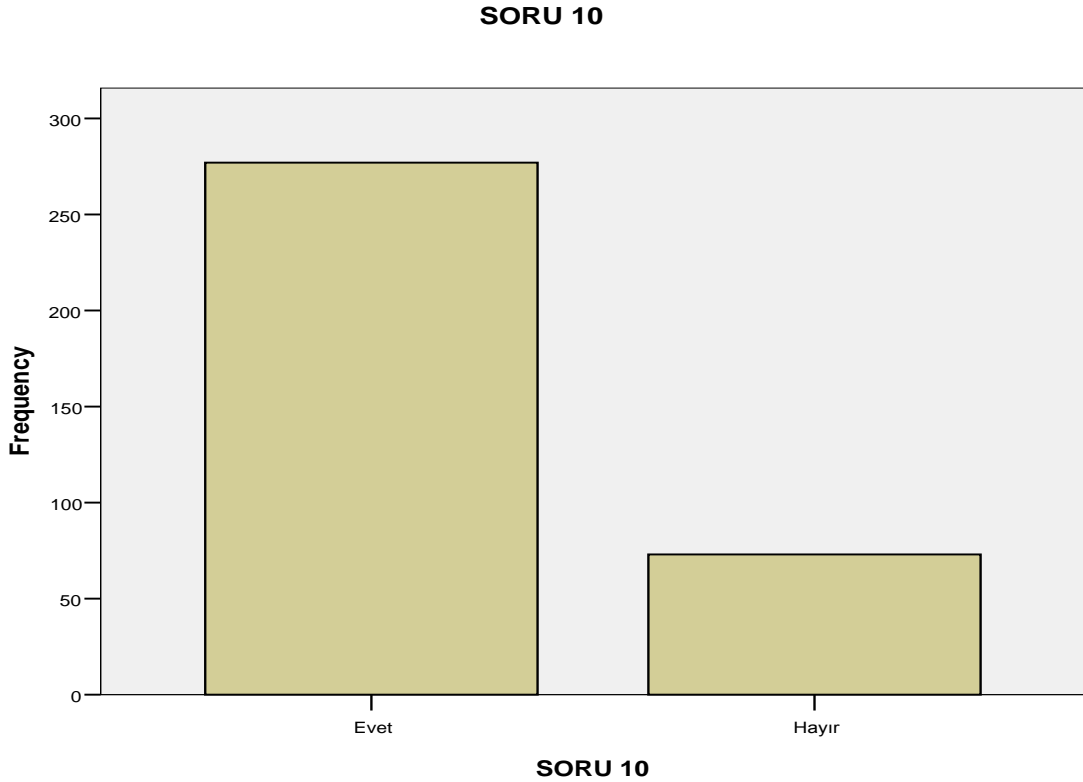
Tablo 10'da öğrencilerin okul dışında din eğitimi alıp almadıklarını belirten durum gösterilmiştir.

Tablo 10: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumu	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	277	79,1	79,1
Hayır	73	20,9	100
Toplam	350	100	

Tablo 10’da verildiğine göre ankete katılan öğrencilerin % 79,1’i (277 öğrenci) okul dışında din eğitimi aldığını, %20,9’u (73 öğrenci) okul dışında din eğitimi almadığını belirtmiştir. Bu dağılımı grafikte aşağıdaki şekilde gösterebiliriz:

Grafik 10: Ankete Cevap Veren Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımı



1.1.11 Öğrencilerin Din Bilgilerini Edinme Kaynakları

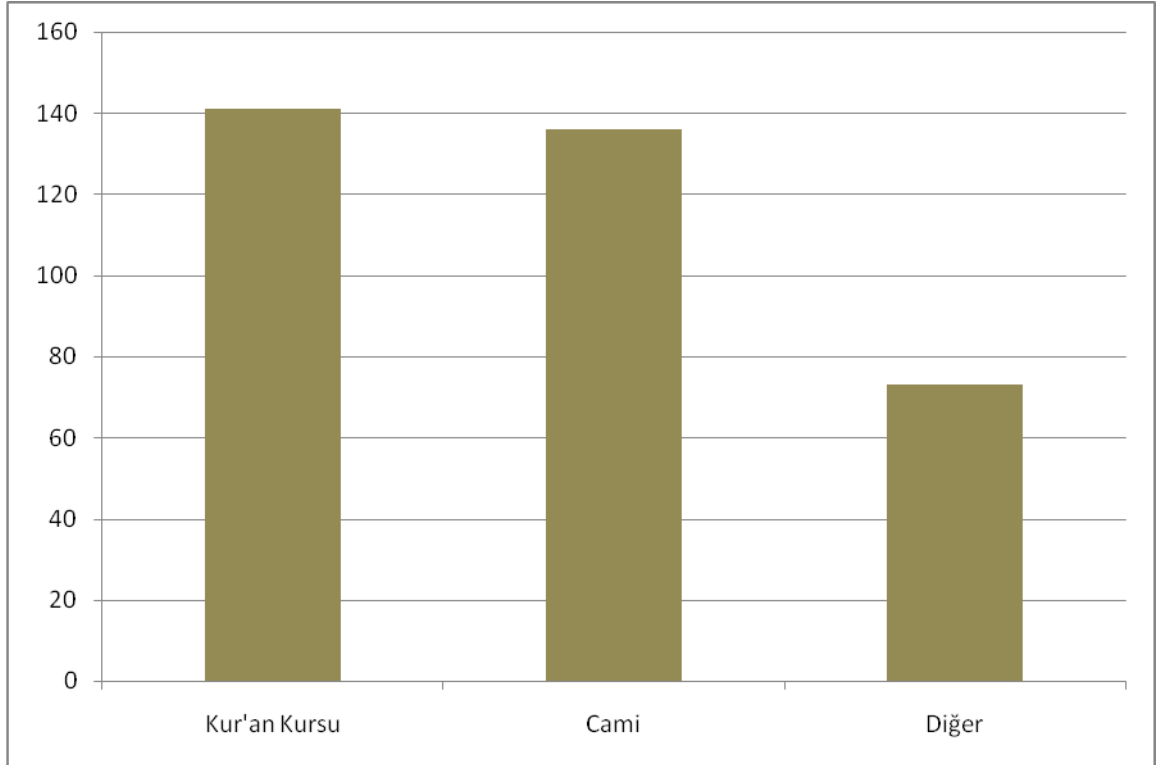
Ankete katılan öğrencilerden okul dışında din eğitimi alanların din eğitimi aldıkları kaynaklara göre dağılımları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Din Bilgilerini Edindikleri Kaynaklara Göre Dağılımları

Kaynaklar	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Kur’an Kursu	141	40,3	40,3
Cami	136	38,9	79,1
Diğer	73	20,9	100
Toplam	350	100	

Tablo 11’e göre, öğrenci örneklekimizi oluşturan öğrencilerden okul dışında din eğitimi alanların, %40,3’ü (141 öğrenci) Kur’an Kursundan, %38,9’u (136 öğrenci) Camiden, %20,9’u (73 öğrenci) da diğer bilgi kaynaklarından yararlanmışlardır.

Grafik 11: Ankete Katılanların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı



1.1.12 TV İzleme Oranları

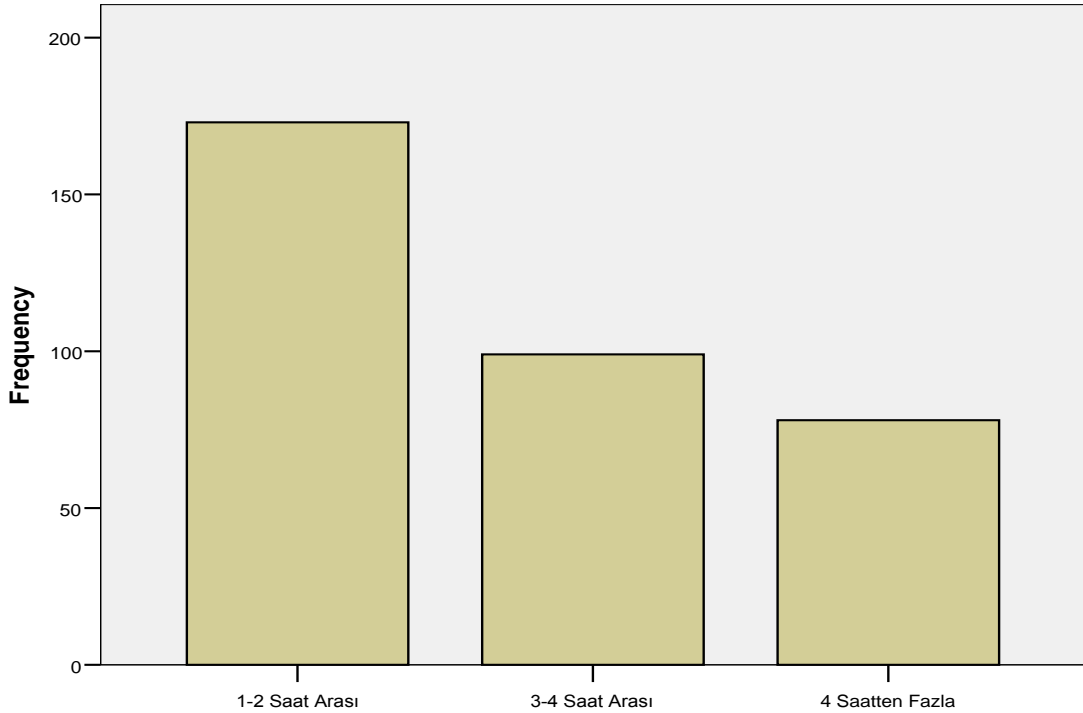
Tablo 12: Öğrencilerin TV İzleme Oranlarına Göre Dağılımları

T.V İzleme Oranları	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
1-2 Saat Arası	173	49,4	49,4
3-4 Saat Arası	99	28,3	77,7
4 Saatten Fazla	78	22,3	100
Toplam	350	100	

Tablo 12’de gösterildiği gibi ankete katılan öğrencilerin %49,4’ü (173 öğrenci) 1 ile 2 saat arasında TV izlediğini, %28,3’ü (99 öğrenci) 3 ile 4 saat arasında TV izlediğini, % 22,3’ü de (78 öğrenci) 4 saatten fazla TV izlediğini belirtmiştir.

Grafik 12: Ankete Katılanların TV İzleme Durumuna Göre Dağılımı

SORU 12



SORU 12

1.1.13 Çalışma Odalarının Olup Olmadığına Göre Dağılımı

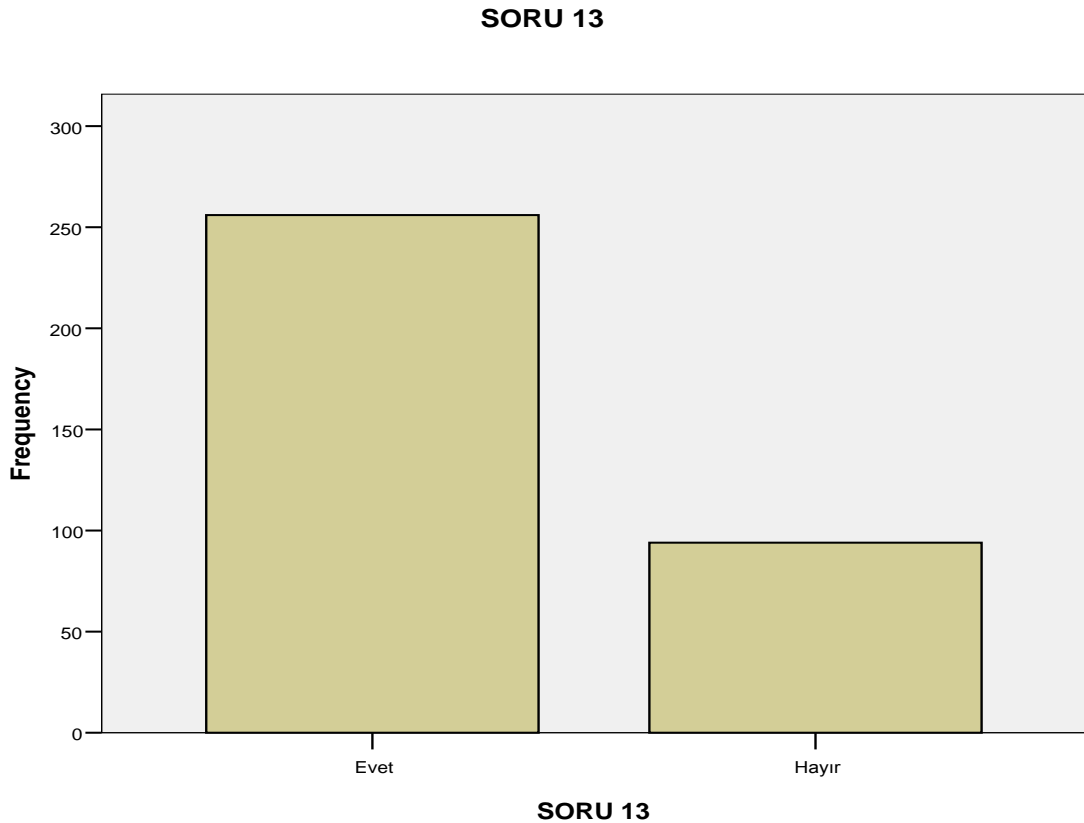
Tablo 13’te ankete öğrencilerin ders çalışabilmeleri için kendilerine ait çalışma odaları olup olmadığına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmadığına Göre Dağılımları

Çalışma Odası Durumu	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	256	73,1	73,1
Hayır	94	26,9	100
Toplam	350	100	

Tablo 13’de ankete katılan öğrencilerin %73,1’inin (256 öğrenci) kendine ait çalışma odasının olduğu, %26,9’unun (94 öğrenci) kendine ait çalışma odasının olmadığı görülmektedir.

Grafik 13: Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmadığına Göre Dağılımları



1.1.14 Ailelerinin Derslerine İlgisine Göre Dağılımı

Tablo 14’te ankete öğrencilerin ailelerinin öğrencilerin derslerine karşı ilgili olup olmadığına göre dağılımları verilmiştir.

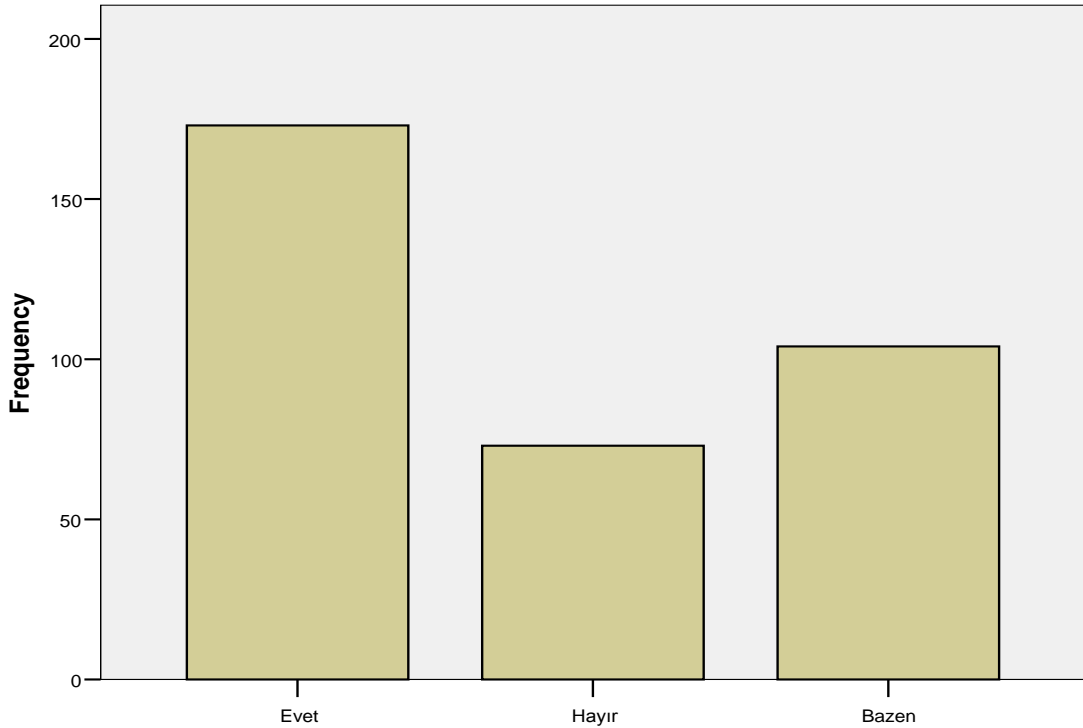
Tablo 14: Öğrencilerin Ailelerinin Derslerine İlgisine Göre Dağılımları

Aile İlgisine Göre	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	173	49,4	49,4
Hayır	73	20,9	70,3
Bazen	104	29,7	100
Toplam	350	100	

Tablo 14’de ankete katılan öğrencilerin ailelerinin derslerine ilgili olup olmadığına göre dağılımları incelenmiş olup, ankete katılan öğrencilerin %49,4’ünün (173 öğrenci) ailelerinin derslerine karşı ilgili olduğunu, %20,9’unun (73 öğrenci) ailelerinin derslerine karşı ilgili olmadığını, %29,7’sinin (104 öğrenci) ailelerinin bazen derslerine karşı ilgi gösterdiğini ifade ettiği görülmektedir.

Grafik 14: Öğrencilerin Ailelerinin Derslerine İlgi Gösterip Göstermediğine Göre Dağılımları

SORU 14



SORU 14

1.1.15 Derslerini Düzenli Tekrar Edip Etmemelerine Göre Dağılımı

Tablo 15'te ankete katılan öğrencilerin okuldan çıktıktan sonra evde o gün işlenen derslerini düzenli olarak tekrar edip etmemelerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 15:Öğrencilerin Okul Çıkışı Derslerini Düzenli Tekrar Edip Etmemelerine Göre Dağılımı

Ders Tekrarına Göre	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	173	49,4	49,4
Hayır	108	30,9	80,3
Bazen	69	19,7	100
Toplam	350	100	

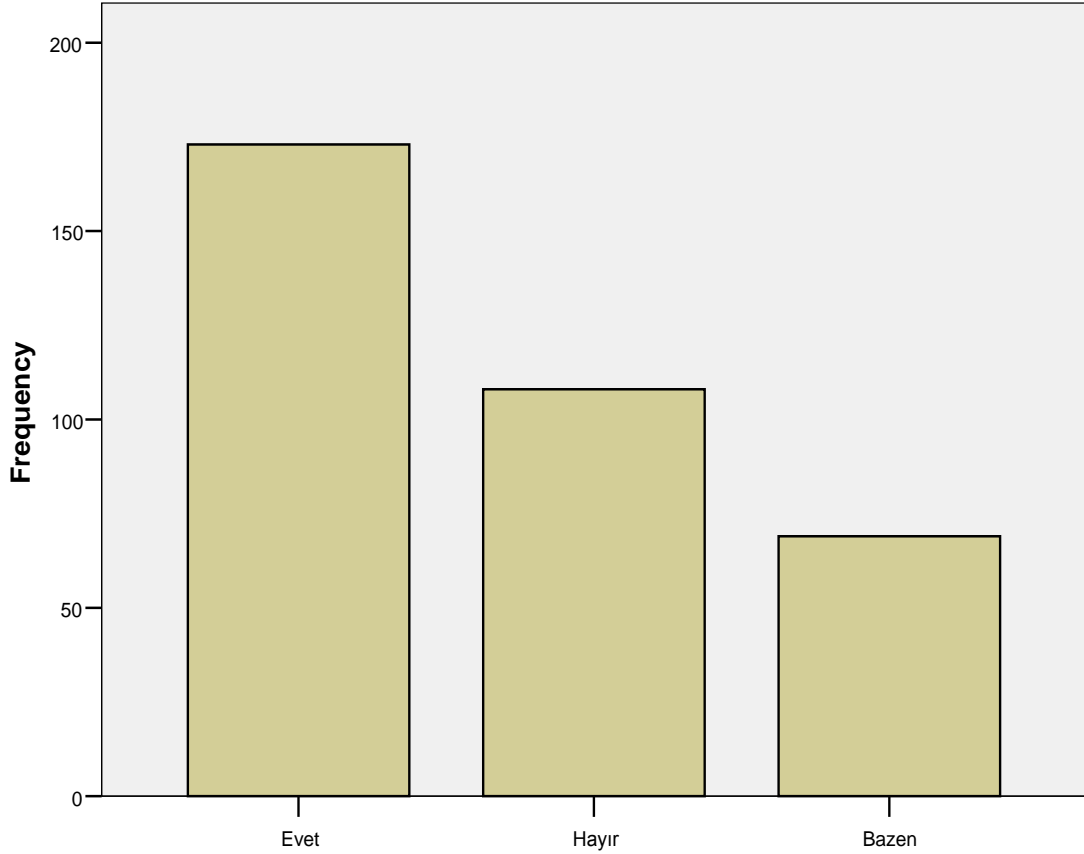
Tablo 15 incelendiğinde ankete katılan öğrencilerden %49,4'ünün (173 öğrenci) okul çıkışı evde o gün işlenen derslerini düzenli olarak tekrar ettiklerini, %30,9'unun (108 öğrenci) okul çıkışı evde o gün işlenen derslerini düzenli olarak tekrar etmediklerini, %19,7'sinin (69 öğrenci) okul çıkışı eve geldiklerinde o gün işlenen derslerini bazen tekrar ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Bellek üzerinde yapılan araştırmalara göre tekrarın unutmayı azalttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla tekrar ya da alıştırma yapmak öğrenilen konunun pekiştirilmesi için önemlidir. Tümüyle % 100 öğrenilmiş bilgiler bile, öğrenmeden sonraki yirmi dört saat içinde tekrar edilmezse % 70 oranında unutulmaya mahkûmdur.

Tablo incelendiğinde, ders tekrarı yapmayan öğrencilerin azımsanmayacak kadar az olduğu görülmektedir. Bu da dersteki başarıyı etkilemektedir. Tablodaki bilgiler aşağıdaki grafikte daha ayrıntılı şekilde gösterilmektedir.

Grafik 15: Öğrencilerin Günlük Ders Tekrarı Yapıp Yapmadıklarına Göre Dağılımları

SORU 15



SORU 15

1.1.16 Sınıfların Fiziki Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 16'da ankete katılan öğrencilerin eğitim öğretim gördükleri sınıflarda bilişim araçlarından bilgisayar, projeksiyon, tepegöz vb. araçların bulunup bulunmadığına göre dağılımları verilmiştir.

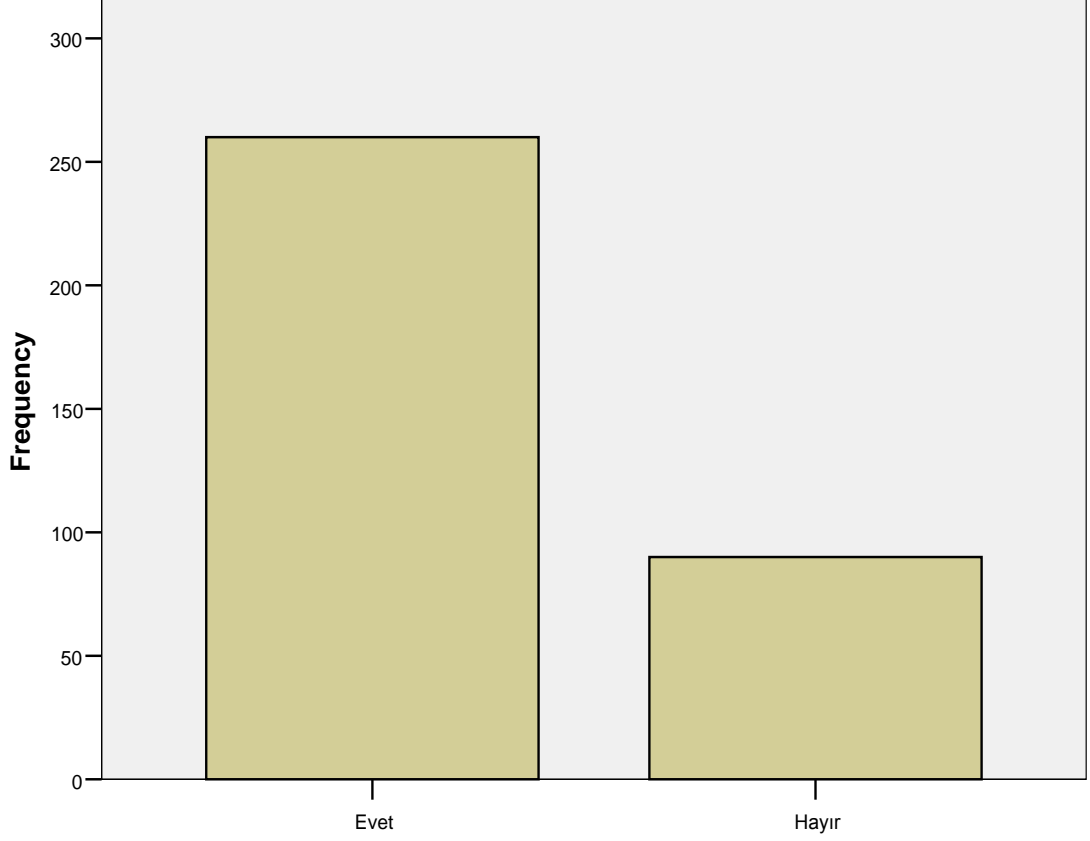
Tablo 16: Öğrencilerin Sınıflarında Bilişim Aracı Olup Olmadığına Göre Dağılımı

Bilişim Aracı Bulunup Bulunmadığına Göre	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	260	74,3	79,3
Hayır	90	25,7	100
Toplam	350	100	

Tablo 16 incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerden %74,3'ünün (260 öğrenci) sınıflarında yeterli sayıda bilişim aracı bulunduğunu, %25,7'inin (90 öğrenci) sınıflarında yeterli sayıda bilişim aracı bulunmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Grafik 16: Öğrencilerin Sınıflarında Bilişim Aracı Olup Olmadığına Göre Dağılımı

SORU 16



SORU 16

1.1.17 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Aktif Olarak Katılım Oranlarına Göre Dağılımı

Tablo 17’de Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Aktif Olarak Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı verilmiştir.

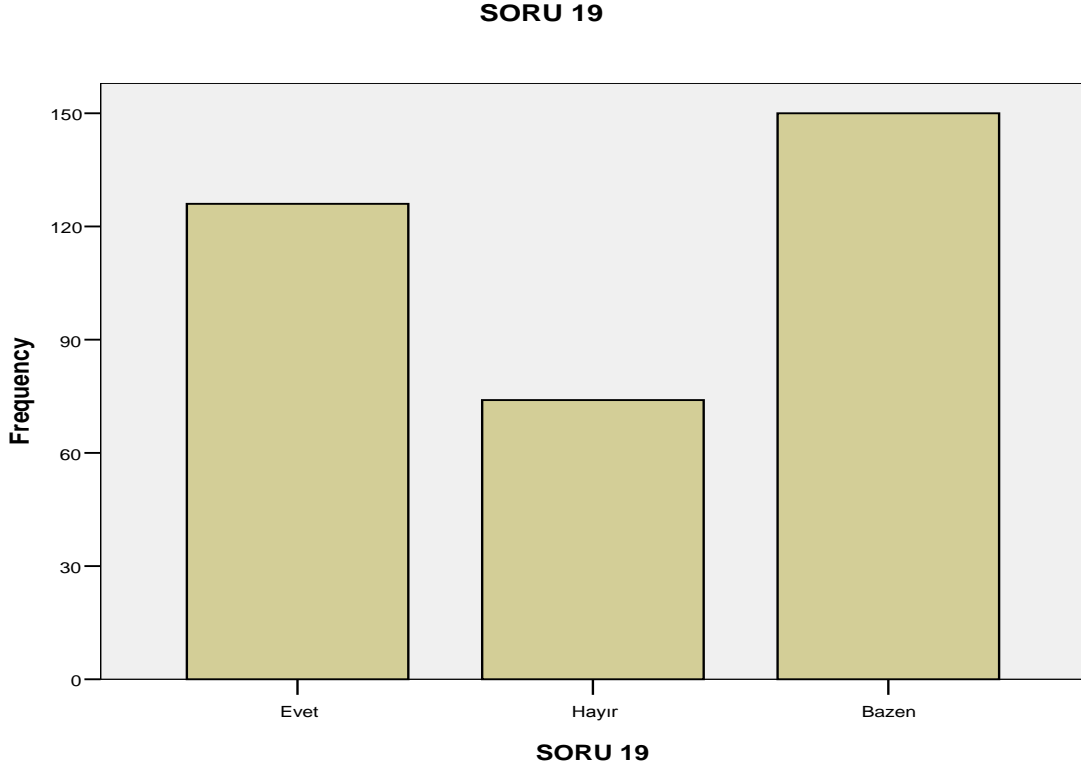
Tablo 17: Öğrencilerin DKAB Dersine Aktif Olarak Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin DKAB Dersine Aktif Olarak Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	126	36,0	36,
Hayır	74	21,1	57,1
Bazen	150	42,9	100
Toplam	350	100	

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin %36,0'sının (126 öğrenci) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine aktif olarak katıldığını, % 21,1'inin (74 öğrenci) derse aktif olarak katılmadığını, yine öğrencilerin %42,9'unun (150 öğrenci) derse aktif olarak bazen katıldığını ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo İncelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine aktif olarak bazen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencinin derste başarılı olabilmesi için aktif öğrenme modelinde belirtildiği üzere derse aktif bir şekilde katılması gerekir. Öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olursa öğrenme daha fazla olur ve ders başarısı da artar.

Grafik 17: Öğrencilerin DKAB Dersine Aktif Olarak Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı



1.1.18 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Sevip Sevmediklerine Göre Dağılımı

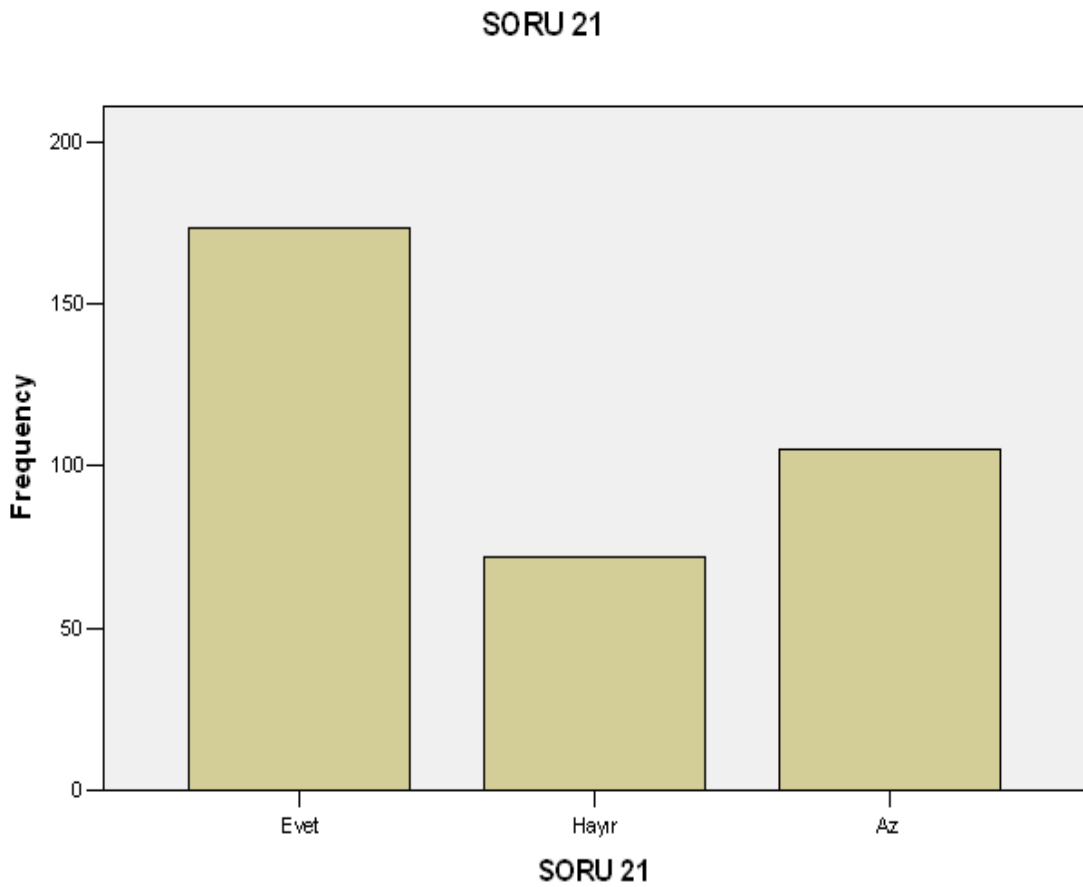
Tablo 18’de öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini sevip sevmediklerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Sevip Sevmediklerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin DKAB Dersini Sevip Sevmediklerine Göre Dağılımı	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	173	49,4	49,4
Hayır	72	20,6	70
Az	105	30	100
Toplam	350	100	

Tablo 18 incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin % 49,4 'ü (173 öğrenci) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini sevdiğini, % 20,6'sı (72 öğrenci) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini sevmediğini % 30'u (105 öğrenci) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini az sevdiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Grafik 18: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Sevip Sevmediklerine Göre Dağılımı



1.2 Öğretmenlere Ait Bulgular

1.2.1 Ders Anlatırken Bilişim Araçlarından Yaralanıp Yararlanmadığına Göre Dağılımı

Tablo 19'da öğretmenlerin ders anlatırken bilişim araçlarından yararlanıp yararlanmadığına göre dağılımları verilmiştir.

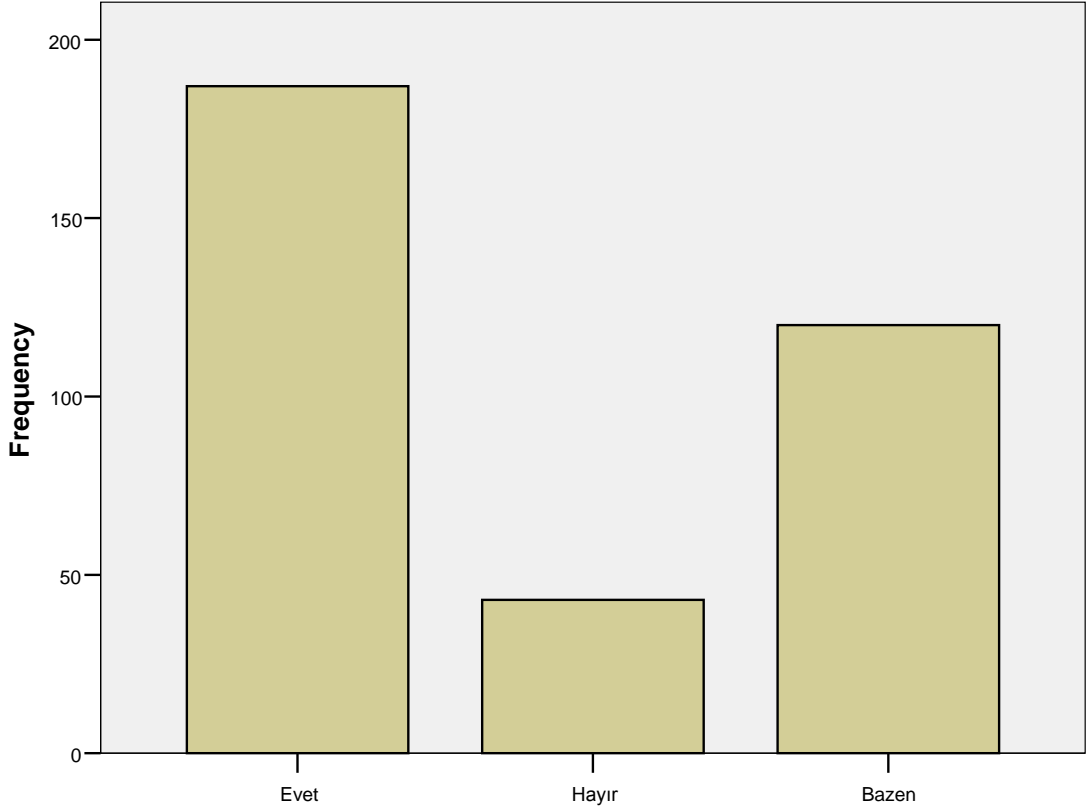
Tablo 19: Öğretmenlerin Derslerde Bilişim Aracından Yararlanıp Yaralanmamalarına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Derslerde Bilişim Aracından Yararlanıp Yararlanmadığına Göre	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	187	53,4	53,4
Hayır	43	12,3	65,7
Bazen	120	34,3	100
Toplam	350	100	

Tablo 19 incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin % 53,4'ü (187 öğrenci) öğretmenlerinin ders anlatırken bilişim araçlarından yararlandığını, % 12,3'ü (43 öğrenci) öğretmenlerinin bilişim araçlarından yararlanmadığını, % 34,3'ü (120 öğrenci) öğretmenlerinin ders anlatırken bilişim araçlarından bazen yararlandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Grafik 19: Öğretmenlerin Derslerde Bilişim Aracından Yararlanıp Yaralanmamalarına Göre Dağılımı

SORU 17



SORU 17

1.2.2 Ders Anlatırken Farklı Öğretim Yöntemlerini Kullanıp Kullanamamalarına Göre Dağılımı

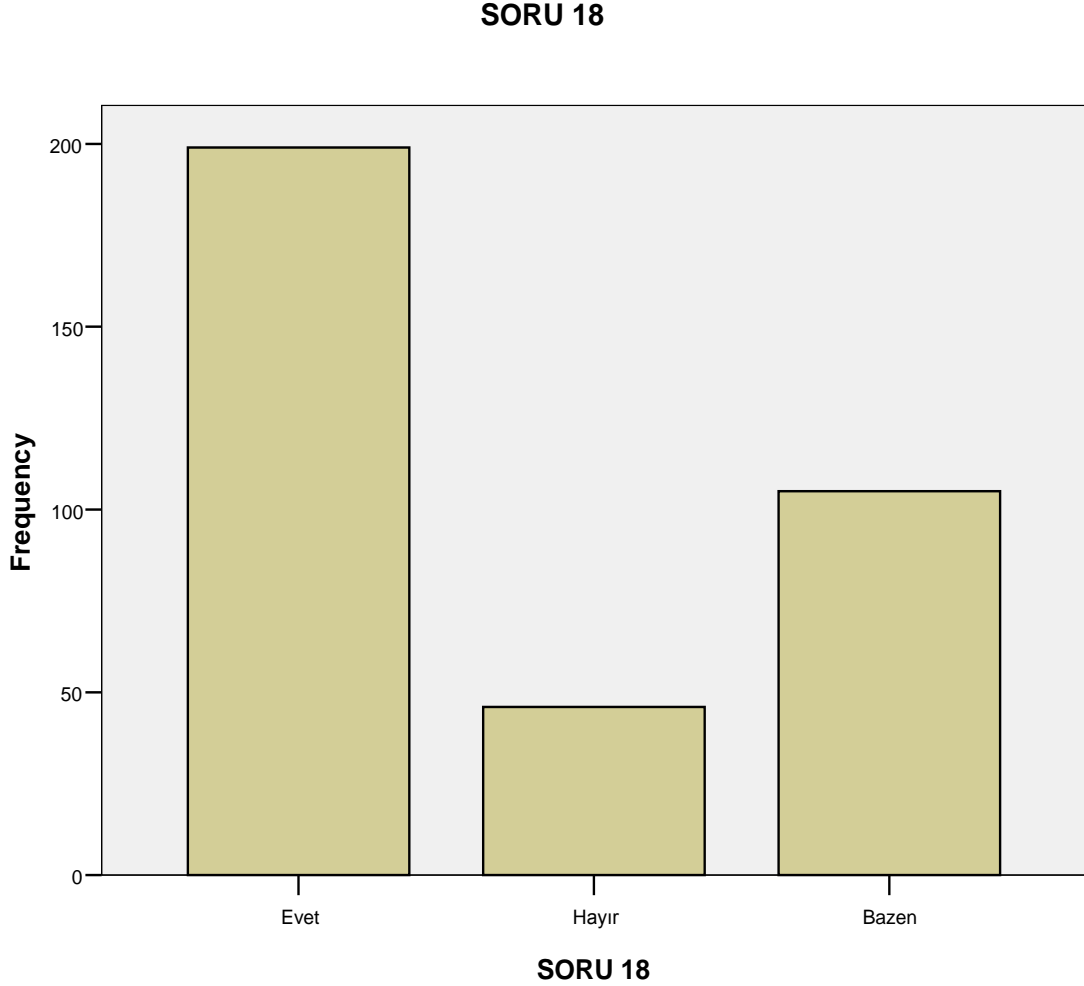
Tablo 20’de öğretmenlerin ders anlatırken farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanıp yararlanmamaları hakkında öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar yer almaktadır.

Tablo 20: Öğretmenlerin Derslerde Farklı Öğretim Yöntemlerini Kullanıp Kullanmamalarına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Derslerde Farklı Öğretim yöntemlerinden Yararlanıp Yararlanmadığına Göre	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	199	56,9	56,9
Hayır	46	13,1	70
Bazen	105	30	100
Toplam	350	100	

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin % 56,9'u (199 öğrenci) öğretmenlerin ders anlatırken farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığını, % 13,1'i (46 öğrenci) öğretmenlerin ders anlatırken farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadığını, yine öğrencilerin % 30'u (105 öğrenci) öğretmenlerin ders anlatırken farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bazen kullandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Grafik 20: Öğretmenlerin Derslerde Farklı Öğretim Yöntemlerini Kullanıp Kullanmamalarına Göre Dağılımı



1.2.3 Ders Kitabı Dışında Farklı Kaynaklardan Yaralanıp Yaralanmadıklarına Göre Dağılımı

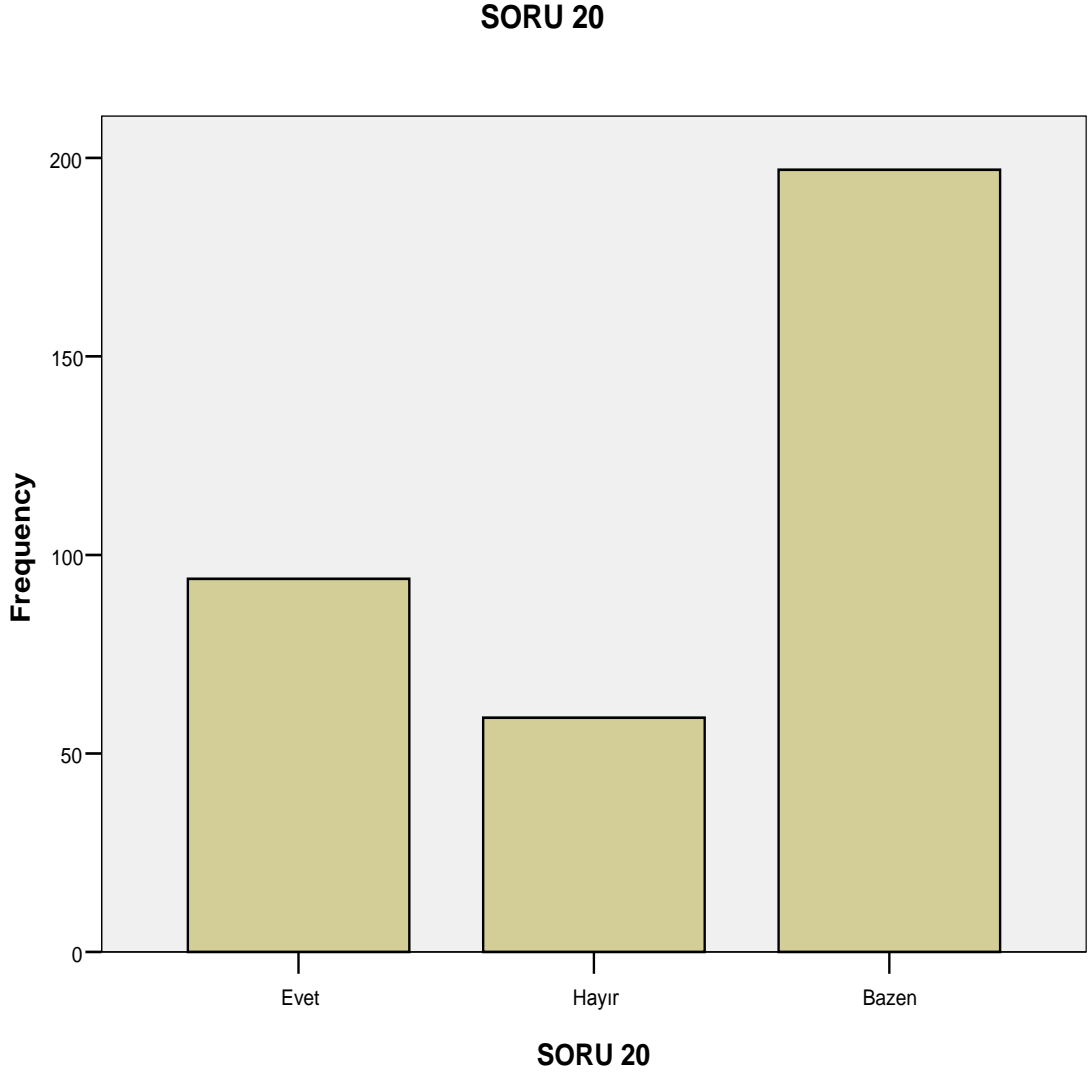
Tablo 21’de öğretmenlerin ders anlatırken ders kitabı dışında farklı kaynaklardan (dergi, çalışma kâğıdı vb.) yararlanıp yararlanmadıklarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 21 Öğretmenlerin Ders Anlatırken Ders Kitabı Dışında Farklı Kaynaklardan Yaralanıp Yararlanmadıklarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin DKAB Dersine Aktif Olarak Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
Evet	94	26,9	26,9
Hayır	59	16,9	43,7
Bazen	197	56,3	100
Toplam	350	100	

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin % 26,9'u (94 öğrenci) öğretmenlerin ders anlatırken farklı kaynaklardan yararlandığını, % 16,9'u (59 öğrenci) öğretmenlerin ders anlatırken farklı kaynaklardan yararlanmadığını, % 56,3'ü (197 öğrenci) öğretmenlerin ders anlatırken farklı kaynaklardan bazen yararlandığını ifade ettikleri görülmektedir.

Grafik 21: Öğretmenlerin Ders Anlatırken Ders Kitabı Dışında Farklı Kaynaklardan Yaralanıp Yararlanmadıklarına Göre Dağılımı



1.3 Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 22’de öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki başarı durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

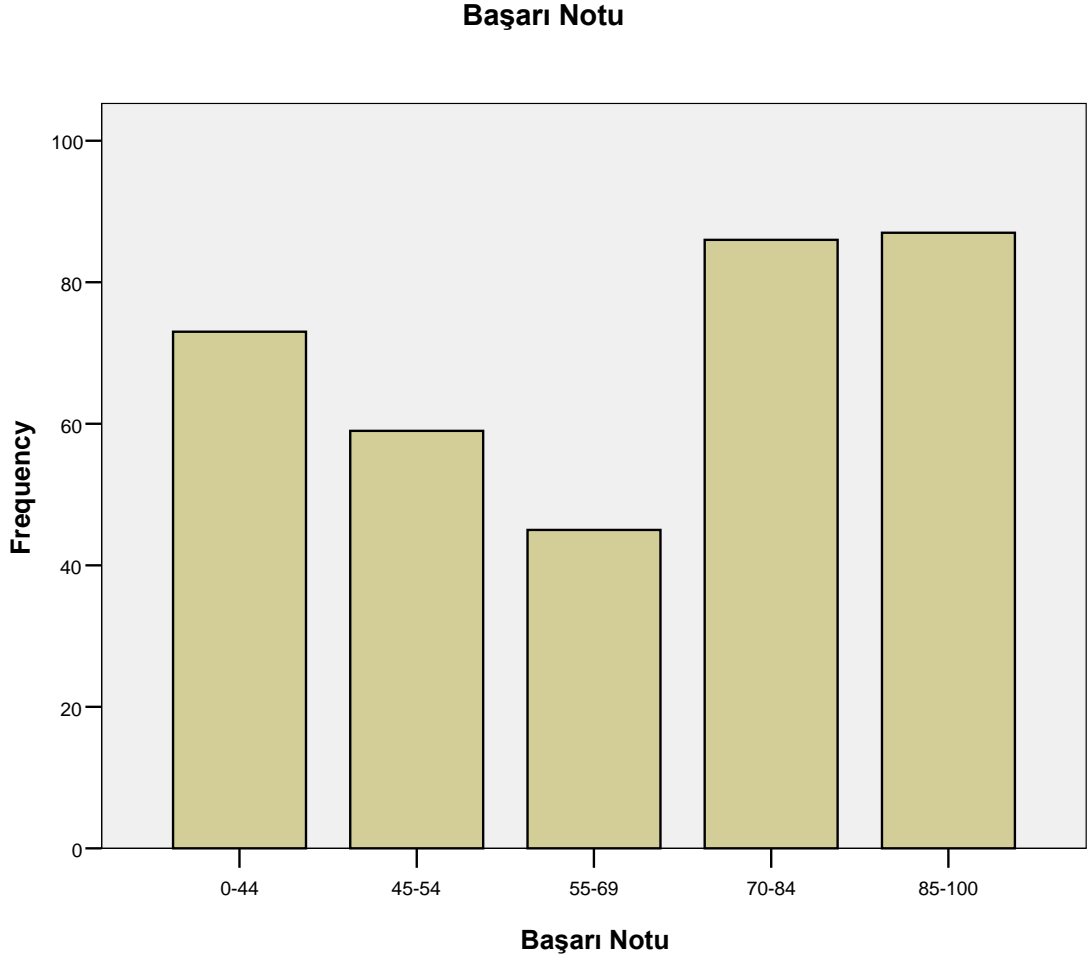
Tablo 22: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin DKAB Dersindeki Başarı Durumlarına Göre Dağılımı	Frekans	Yüzde (%)	Birikimli Yüzde
0-44	73	20,9	20,9
45-54	59	16,9	37,7
55-69	45	12,9	50,6
70-84	86	24,6	75,1
85-100	87	24,9	100
Toplam	350	100	

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilere uygulanan başarı testi sonucunda başarı testi uygulanan öğrencilerden % 20,9 ‘unun (73 öğrenci) ders puanının 0-44 puan dilimi arasında bulunduğu ve notunun “1” olduğu, % 16,9 ‘unun (59 öğrenci) ders puanının 45-54 puan dilimi arasında bulunduğu ve notunun “2” olduğu, % 12,9’unun (45 öğrenci) ders puanının 55-69 puan dilimi arasında bulunduğu ve notunun “3” olduğu, % 24,6’sının (86 öğrenci) ders puanının 70-84 puan dilimi arasında bulunduğu ve notunun “4” olduğu, % 24,9’unun (87 öğrenci) ders puanının 85-100 puan dilimi arasında bulunduğu ve notunun “5” olduğu, görülmektedir.

Tablodan anlaşıldığı üzere, başarı ankete katılan öğrencilerin %79,1’inin (277 öğrencinin) yapılan başarı testinde 2 ve üzeri not alarak başarılı olduğu, % 20,9 ‘unun (73 öğrenci) başarı testinden 1 not alarak başarısız olduğu görülmektedir. Bu dağılım aşağıda grafikte daha net görülmektedir.

Grafik 22: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Durumlarına Göre Dağılımı



2. Ki Kare Analizleri

Ankete katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile ankette sorulan sorulara verilen cevaplar arasında %5 yanılma düzeyinde bir ilişki olup olmadığını yoklamak üzere oluşturulan hipotezler ve analizleri aşağıda verilmektedir.

2.1 Öğrencilere Ait Bulgularla Başarı Düzeylerinin Karşılaştırması

Bu bölümde öğrencilere ait bulgularla öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki farklılaşma değerlendirilecek ve ki-kare analizleri yapılacaktır.

2.1.1 Başarı Düzeyleri İle Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 23: Başarı Puanı İle Cinsiyet Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 1		Toplam
			Erkek	Kız	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	44	29	73
		Beklenen Sıklık	39,4	33,6	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 60,3	39,7 %	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	30	29	59
		Beklenen Sıklık	31,9	27,1	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	50,8 %	49,2 %	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	22	23	45
		Beklenen Sıklık	24,3	20,7	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	48,9 %	51,1 %	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	46	40	86
		Beklenen Sıklık	46,4	39,6	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	53,5 %	46% ,0	% 100,0
85-100 Arası	Sıklık	47	40	87	
	Beklenen Sıklık	47,0	40,0	87,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	54% ,0	46% ,0	% 100,0	
Toplam	Sıklık	189	161	350	
	Beklenen Sıklık	189,0	161,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	54% ,0	46% ,0	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 24 Soru 1 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	1,875	4	,002
Olabilirlik Oranı	1,884	4	,067
Linear-by-Linear Association	,307	1	,087
Geçerli Gözlem Sayısı	350		

H_0 : Ankete katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H_1 : Ankete katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

Tablo 24'de χ^2 hesaplanan= 1,875 değeri için $\alpha = 0,002 < 0,05$ olduğundan H_1 Hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin DKAB dersi başarı düzeylerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına yönelik denencemiz doğrulanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, öğrenci başarısını konu edinen araştırmalardaki kuramsal ve uygulamaya dayalı verilerle örtüşmektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda, çoğunlukla kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

2.1.2 Başarı Düzeyleri İle Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 25 Başarı Puanı İle Sınıf Seviyesi Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 2		Toplam
			7. Sınıf	8. Sınıf	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	40	33	73
		Beklenen Sıklık	38,6	34,4	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	54,8 %	45,2 %	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	29	30	59
		Beklenen Sıklık	31,2	27,8	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	49,2 %	50,8 %	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	23	22	45
		Beklenen Sıklık	23,8	21,2	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	51,1 %	48,9 %	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	46	40	86
		Beklenen Sıklık	45,5	40,5	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	53,5 %	46,5 %	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	47	40	87
		Beklenen Sıklık	46,0	41,0	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	54% ,0	46% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	185	165	350	
	Beklenen Sıklık	185,0	165,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	52,9 %	47,1 %	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 26 Soru 2 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	,551	4	,010
Olabilirlik Oranı	,551	4	,080
Linear-by-Linear Association	,019	1	,065
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: : Ankete katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

Tablo 26'da χ^2 hesaplanan= ,551 değeri için $\alpha = 0,010 < 0,05$ olduğundan H₀ Hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.3 Başarı Düzeyleri İle Şubeleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 27: Başarı Puanı İle Şubeler Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 3			Toplam
			A Şubesi	B Şubesi	C Şubesi	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	47	26	0	73
		Beklenen Sıklık	43,8	20,4	8,8	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 64,4	% 35,6	% ,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	37	22	0	59
		Beklenen Sıklık	35,4	16,5	7,1	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 62,7	% 37,3	% ,0	% 59
	55-69 Arası	Sıklık	28	17	0	45
		Beklenen Sıklık	27,0	12,6	5,4	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 62,2	% 37,8	% ,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	48	16	22	86
		Beklenen Sıklık	51,6	24,1	10,3	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 55,8	% 18,6	% 25,6	% 100,0
85-100 Arası	Sıklık	50	17	20	87	
	Beklenen Sıklık	52,2	24,4	10,4	87,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 57,5	% 19,5	% 23,0	% 100,0	
Toplam	Sıklık	210	98	42	350	
	Beklenen Sıklık	210,0	98,0	42,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 60,0	% 28,0	% 12,0	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 28: Soru 3 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	53,702	8	,036
Olabilirlik Oranı	69,985	8	,043
Linear-by-Linear Association	13,374	1	,054
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin şubeleri ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin şubeleri ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki üçüncü denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile şubeleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 28’de χ^2 hesaplanan= 53,702 değeri için $\alpha = 0,036 < 0,05$ olduğundan H₁ Hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin şubeleri ile ve başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.4 Başarı Düzeyleri İle Yaşları Arasındaki Farklılaşma

Tablo 29: Başarı Puanı İle Yaş Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 4				Toplam
			11 Yaş	12 Yaş	13 Yaş	14 Yaş ve Üzeri	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	9	17	39	8	73
		Beklenen Sıklık	10,2	24,2	34,6	4,0	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 12,3	% 23,3	% 53,4	% 11,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	9	13	32	5	59
		Beklenen Sıklık	8,3	19,6	28,0	3,2	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 15,3	% 22,0	% 57,8	% 13,3	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	3	10	26	6	45
		Beklenen Sıklık	6,3	14,9	21,3	2,4	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 6,7	% 22,2	% 57,8	% 13,3	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	14	37	35	0	86
		Beklenen Sıklık	12,0	28,5	40,8	4,7	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 16,3	% 43,0	% 40,7	% ,0	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	14	39	34	0	87
		Beklenen Sıklık	12,2	28,8	41,3	4,7	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 16,1	% 44,8	% 39,1	% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	49	116	166	19	350	
	Beklenen Sıklık	49,0	116,0	166,0	19,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 14,0	% 33,1	% 47,4	% 5,4	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 30: Soru 4 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	38,543	12	,022
Olabilirlik Oranı	45,915	12	,060
Linear-by-Linear Association	15,783	1	,095
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin yaşları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin yaşları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki dördüncü denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile yaş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 30’da χ^2 hesaplanan= 38,543 değeri için $\alpha = 0,022 < 0,05$ olduğundan H₁ Hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş düzeyleri ile ve başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.5 Başarı Düzeyleri İle Okullar Arasındaki Farklılaşma

Tablo 31: Başarı Puanı İle Okullar Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 5				Toplam
			Sakarya Ortaokulu	Akbük Ortaokulu	Namık Kemal Ortaokulu	Fatih Ortaokulu	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	11	15	22	25	73
		Beklenen Sıklık	10,0	10,4	20,6	31,9	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 15,1	% 20,5	% 30,1	% 34,2	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	7	8	17	27	59
		Beklenen Sıklık	8,1	8,4	16,7	25,8	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 11,9	% 13,6	% 28,8	% 45,8	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	6	5	14	20	45
		Beklenen Sıklık	6,2	6,4	12,7	19,7	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 13,3	% 11,1	% 31,1	% 44,4	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	12	11	23	40	86
		Beklenen Sıklık	11,8	12,3	24,3	37,6	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 14,0	% 12,8	% 26,7	% 46,5	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	12	11	23	41	87
		Beklenen Sıklık	11,9	12,4	24,6	38,0	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 13,8	% 12,6	% 26,4	% 47,1	% 100,0
Toplam	Sıklık	48	50	99	153	350	
	Beklenen Sıklık	48,0	50,0	99,0	153,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 13,7	% 14,3	% 28,3	% 43,7	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 32: Soru 5 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	5,239	12	,950
Olabilirlik Oranı	5,149	12	,953
Linear-by-Linear Association	1,387	1	,239
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin okulları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin okulları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki beşinci denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile farklı okullarda eğitim görmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 32’de χ^2 hesaplanan= 5,239 değeri için $\alpha = 0,950 > 0,05$ olduğundan H₀ Hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin farklı okullarda eğitim görmeleri ile ve başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Dolayısıyla beşinci denencemiz doğrulanmamıştır.

2.1.6 Başarı Düzeyleri İle Ailenin Ekonomik Durumu Arasındaki Farklılaşma

Tablo 33: Başarı Puanı İle Ailenin Ekonomik Durumu Arasındaki İlişki Düzeyi
Çapraz Testi

			SORU 6				Toplam
			500-1000 TL Arası	1000-1500 TL Arası	1500-2000 TL Arası	2000 TL ve Üzeri	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	73	0	0	0	73
		Beklenen Sıklık	30,5	19,6	18,4	4,6	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% ,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	33	26	0	0	59
		Beklenen Sıklık	24,6	15,8	14,8	3,7	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 55,9	% 44,1	% ,0	% ,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	25	20	0	0	45
		Beklenen Sıklık	18,8	12,1	11,3	2,8	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	55,6 %	% 44,4	% ,0	% ,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	7	25	44	10	86
		Beklenen Sıklık	35,9	23,1	21,6	5,4	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 8,1	% 29,1	% 51,2	% 11,6	% 100,0
85-100 Arası	Sıklık	8	23	44	12	87	
	Beklenen Sıklık	36,3	23,4	21,9	5,5	87,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 9,2	% 26,4	% 50,6	% 13,8	% 100,0	
Toplam	Sıklık	146	94	88	22	350	
	Beklenen Sıklık	146,0	94,0	88,0	22,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 41,7	% 26,9	% 25,1	% 6,3	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 34: Soru 6 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	254,002	12	,000
Olabilirlik Oranı	318,579	12	,000
Linear-by-Linear Association	179,438	1	,000
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki altıncı denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile ailenin ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 34’de χ^2 hesaplanan= 254,002 değeri için $\alpha = 0,000 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu ile ve başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.7 Başarı Düzeyleri İle Babasının Mesleği Arasındaki Farklılaşma

Tablo 35: Başarı Puanı İle Babasının Mesleği Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 7					Toplam
			Serbest Meslek	Memur	İşçi	Çiftçi	Diğer	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	35	0	18	4	16	73
		Beklenen Sıklık	21,7	21,7	10,6	4,0	15,0	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 47,9	% ,0	% 24,7	% 5,5	% 21,9	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	24	0	15	5	15	59
		Beklenen Sıklık	17,5	17,5	8,6	3,2	12,1	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 40,7	% ,0	% 25,4	8,5 %	% 25,4	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	20	0	14	3	8	45
		Beklenen Sıklık	13,4	13,4	6,6	2,4	9,3	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 44,4	% ,0	% 31,1	% 6,7	% 17,8	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	12	52	2	3	17	86
		Beklenen Sıklık	25,6	25,6	12,5	4,7	17,7	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 14,0	% 60,5	% 2,3	% 4,6	% 18,4	% 100,0
85-100 Arası	Sıklık	13	52	2	4	16	87	
	Beklenen Sıklık	25,9	25,9	12,7	4,7	17,7	87,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 14,9	% 59,8	% 2,3	% 4,6	% 18,4	% 100,0	
Toplam	Sıklık	104	104	51	19	72	350	
	Beklenen Sıklık	104,0	104,0	51,0	19,0	72,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 29,7	% 29,7	% 14,6	% 5,4	% 20,6	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 36: Soru 7 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	172,966	16	,046
Olabilirlik Oranı	220,255	16	,033
Linear-by-Linear Association	,203	1	,052
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin babalarının mesleği ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin babalarının mesleği ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki yedinci denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile babalarının meslekleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 36’da χ^2 hesaplanan= 172,966 değeri için $\alpha = 0,046 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının meslekleri ile ve başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.8 Başarı Düzeyleri İle Babasının Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılaşma

**Tablo 37: Başarı Puanı İle Babasının Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki Düzeyi
Çapraz Testi**

			SORU 8						Toplam
			Okur Yazar Değil	Okur Yazar	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite Mezunu	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	5	12	30	22	4	0	73
		Beklenen Sıklık	1,0	7,9	18,4	21,1	21,5	3,1	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 6,8	% 16,4	% 41,1	% 30,1	% 5,5	% ,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	0	13	23	17	6	0	59
		Beklenen Sıklık	,8	6,4	14,8	17,0	17,4	2,5	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 22,0	% 39,0	% 28,8	% 10,2	% ,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	0	13	18	10	4	0	45
		Beklenen Sıklık	,6	4,9	11,3	13,0	13,2	1,9	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 28,9	% 40,0	% 22,2	% 8,9	% ,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	0	0	9	27	42	8	86
		Beklenen Sıklık	1,2	9,3	21,6	24,8	25,3	3,7	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% ,0	% 10,5	% 31,4	% 48,8	% 9,3	% 100,0
85-100 Arası	Sıklık	0	0	8	25	47	7	87	
	Beklenen Sıklık	1,2	9,4	21,9	25,1	25,6	3,7	87,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% ,0	% 9,2	% 28,7	% 54,0	% 8,0	% 100,0	
Toplam	Sıklık	5	38	88	101	103	15	350	
	Beklenen Sıklık	5,0	38,0	88,0	101,0	103,0	15,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 1,4	% 10,9	% 25,1	% 28,9	% 29,4	% 4,3	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 38: Soru 8 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	165,550	20	,000
Olabilirlik Oranı	190,037	20	,000
Linear-by-Linear Association	114,306	1	,000
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki sekizinci denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 38’de χ^2 hesaplanan= 165,550 değeri için $\alpha = 0,000 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.9 Başarı Düzeyleri İle Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılaşma

Tablo 39: Başarı Puanı İle Babasının Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki Düzeyi
Çapraz Testi

			SORU 9					Toplam
			Okur Yazar Değil	Okur Yazar	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	30	25	14	4	0	73
		Beklenen Sıklık	6,3	18,6	30,0	7,3	10,8	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	%41,1	%34,2	%19,2	% 5,5	% ,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	0	29	23	7	0	59
		Beklenen Sıklık	5,1	15,0	24,3	5,9	8,8	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	%49,2	%39,0	%11,9	% ,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	0	23	18	4	0	45
		Beklenen Sıklık	3,9	11,4	18,5	4,5	6,7	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	%51,1	% 40,0	%8,9	% ,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	0	6	45	8	27	86
		Beklenen Sıklık	7,4	21,9	35,4	8,6	12,8	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 7,0	%52,3	%9,3	%31,4	% 100,0
85- 100 Arası	Sıklık	0	6	44	12	25	87	
	Beklenen Sıklık	7,5	22,1	35,8	8,7	12,9	87,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	%6,9	%50,6	%13,8	%28,7	% 100,0	
Toplam	Sıklık	30	89	144	35	52	350	
	Beklenen Sıklık	30,0	89,0	144,0	35,0	52,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 8,6	% 25,4	% 41,1	% 10,0	14,9%	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 40: Soru 9 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	233,655	16	,000
Olabilirlik Oranı	239,615	16	,000
Linear-by-Linear Association	124,410	1	,000
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki dokuzuncu denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 40’da χ^2 hesaplanan= 233,655 değeri için $\alpha = 0,000 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Araştırmalarda öğrencinin annesinin çalışmasının okul başarısını etkilemediğine yönelik bulgulara rastlanılmakla birlikte, başarısızlığa yol açan bir faktör olduğuna yönelik bulguların da var olduğu görülmektedir. Annenin çalışmasının ya da çalışmamasının öğrencinin başarısını doğrudan doğruya etkilediği söylenemese de, çocuğuyla olan iletişiminin yarattığı sorunların başarısızlığa yol açtığı ileri sürülmektedir. Annesi çalışan öğrencilerin başarılarının çalışmayanlara göre daha az oluşu genellikle, annenin çalışmasından dolayı çocuklarına yeterince zaman ayıramamasıyla ve çalışan annelerin okula ve derslere karşı ilgisizlikleri ile açıklanmıştır.

2.1.10 Başarı Düzeyleri İle Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu Arasındaki Farklılaşma

Tablo 41: Başarı Puanı İle Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 10		Toplam
			Evet	Hayır	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	73	73
		Beklenen Sıklık	57,8	15,2	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	59	0	59
		Beklenen Sıklık	46,7	12,3	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	45	0	45
		Beklenen Sıklık	35,6	9,4	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 99,0	% 1,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	86	0	86
		Beklenen Sıklık	68,1	17,9	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	87	0	87
		Beklenen Sıklık	68,9	18,1	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	277	73	350	
	Beklenen Sıklık	277,0	73,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 79,1	% 20,9	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 42: Soru 10 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	350,000	4	,034
Olabilirlik Oranı	358,440	4	,024
Linear-by-Linear Association	192,945	1	,530
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi alıp almamaları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi alıp almamaları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki onuncu denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile okul dışında din eğitimi alıp almamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 42’da χ^2 hesaplanan= 350,000 değeri için $\alpha = 0,034 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi almaları ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Bulgulara göre, okul dışında din eğitimi alan öğrencilerle, almayan öğrencilerin ortalamaları arasında önemli düzeyde bir farklılaşma vardır ve okul dışında din eğitimi alan öğrenciler, okul dışında din eğitimi almayan öğrencilere göre daha başarılıdır. Bu durum; okul dışında din eğitimi alma durumunun, öğrencilerin DKAB dersindeki başarılarını etkileyen bir faktör olarak görülebileceğini göstermektedir.

2.1.11 Başarı Düzeyleri İle TV İzleme Oranları Arasındaki Farklılaşma

Tablo 43: Başarı Puanı İle TV İzleme Oranları Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 12			Toplam
			1-2 Saat Arası	3-4 Saat Arası	4 Saatten Fazla	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	42	31	73
		Beklenen Sıklık	36,1	20,6	16,3	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	%57,5	%42,5	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	0	33	26	59
		Beklenen Sıklık	29,2	16,7	13,1	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	%55,9	%44,1	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	0	24	21	45
		Beklenen Sıklık	22,2	12,7	10,0	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	%53,3	%46,7	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	86	0	0	86
		Beklenen Sıklık	42,5	24,3	19,2	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	87	0	0	87
		Beklenen Sıklık	43,0	24,3	19,2	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	173	99	78	350	
	Beklenen Sıklık	173,0	99,0	78,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 49,4	% 28,3	% 22,3	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 44: Soru 12 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	350,394	8	,021
Olabilirlik Oranı	485,356	8	,047
Linear-by-Linear Association	254,880	1	,090
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin TV izleme oranları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin TV izleme oranları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki on ikinci denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile TV izleme arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 44’te χ^2 hesaplanan= 350,394 değeri için $\alpha = 0,021 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin TV izleme oranları ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.12 Başarı Düzeyleri İle Çalışma Odalarının Olması Değişkeni Arasındaki Farklılaşma

Tablo 45: Başarı Puanı İle Çalışma Odalarının Olması Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 13		Toplam
			Evet	Hayır	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	73	73
		Beklenen Sıklık	53,4	19,6	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 100,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	46	13	59
		Beklenen Sıklık	43,2	15,8	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	%78,0	% 22,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	37	8	45
		Beklenen Sıklık	32,9	12,1	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	%82,2	%17,8	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	86	0	86
		Beklenen Sıklık	62,9	23,1	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	87	0	87
		Beklenen Sıklık	63,6	23,4	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	87	0	350	
	Beklenen Sıklık	256	94	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	%73,1	%26,9	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 46: Soru 13 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	264,919	4	,038
Olabilirlik Oranı	302,937	4	,089
Linear-by-Linear Association	197,433	1	,029
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin çalışma odalarının olması ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin çalışma odalarının olması ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki on üçüncü denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile evlerinde kendilerine ait çalışma odası olması arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 46’da χ^2 hesaplanan= 264,919 değeri için $\alpha = 0,038 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olması ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.13 Başarı Düzeyleri İle Ailesinin Derslerine Karşı İlgisi Değişkeni Arasındaki Farklılaşma

Tablo 47: Başarı Puanı İle Okul Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 14			Toplam
			Evet	Hayır	Bazen	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	73	0	73
		Beklenen Sıklık	36,1	15,2	21,7	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 100,0	% ,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	0	0	59	59
		Beklenen Sıklık	29,2	12,3	17,5	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% ,0	% 100,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	0	0	45	45
		Beklenen Sıklık	22,2	9,4	13,4	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% ,0	% 100,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	86	0	0	86
		Beklenen Sıklık	42,5	24,3	19,2	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	87	0	0	87
		Beklenen Sıklık	43,0	24,3	19,2	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	173	73	104	350	
	Beklenen Sıklık	175,0	70,0	105,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 50,0	% 20,0	% 30,0	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 48 Soru 14 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	700,000	8	,018
Olabilirlik Oranı	725,074	8	,043
Linear-by-Linear Association	162,068	1	,027
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi almaları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin okul dışında din eğitimi almaları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki on dördüncü denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile ailelerinin derslerine karşı ilgisi arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 48’de χ^2 hesaplanan= 700,000 değeri için $\alpha = 0,018 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin derslerine karşı ilgisi ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.14 Başarı Düzeyleri İle Öğrencilerin Düzenli Olarak Ders Tekrarı Yapması Değişkeni Arasındaki Farklılaşma

Tablo 49: Başarı Puanı İle Öğrencilerin Düzenli Olarak Ders Tekrarı Yapması Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 15			Toplam
			Evet	Hayır	Bazen	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	73	0	73
		Beklenen Sıklık	36,1	15,2	21,7	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 100,0	% ,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	0	0	59	59
		Beklenen Sıklık	29,2	12,3	17,5	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	,0	0%	% 100,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	0	0	45	45
		Beklenen Sıklık	22,2	9,4	13,4	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% ,0	% 100,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	86	0	0	86
		Beklenen Sıklık	42,5	17,9	25,6	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	87	0	0	87
		Beklenen Sıklık	43,0	18,1	25,9	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	173	73	104	350	
	Beklenen Sıklık	173,0	73,0	104,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 49,4	% 20,9	29,7%	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 50: Soru 15 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	700,000	8	,000
Olabilirlik Oranı	725,074	8	,000
Linear-by-Linear Association	162,068	1	,000
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin düzenli olarak ders tekrarı yapması ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin düzenli olarak ders tekrarı yapması ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki on beşinci denencemiz öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğrencilerin düzenli olarak her gün ders tekrarı yapmaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 50’de χ^2 hesaplanan= 700,000 değeri için $\alpha = 0,000 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin düzenli olarak her gün ders tekrarı yapmaları ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.15 Başarı Düzeyleri İle Sınıftaki Bilişim Araçlarının Yeterliliği Değişkeni Arasındaki Farklılaşma

Tablo 51: Başarı Puanı İle Sınıftaki Bilişim Araçlarının Yeterliliği Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 16		Topla m
			Evet	Hayır	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	73	73
		Beklenen Sıklık	57,8	15,2	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 100,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	59	0	59
		Beklenen Sıklık	46,7	12,3	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	45	0	45
		Beklenen Sıklık	35,6	9,4	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	86	0	86
		Beklenen Sıklık	68,1	17,9	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	87	0	87
		Beklenen Sıklık	68,9	18,1	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	277	73	350	
	Beklenen Sıklık	277,0	73,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 79,1	% 20,9	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 52: Soru 16 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	350,000	4	,023
Olabilirlik Oranı	358,440	4	,047
Linear-by-Linear Association	192,945	1	,080
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin sınıftaki bilişim araçlarının yeterliliği ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin sınıftaki bilişim araçlarının yeterliliği ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki on altıncı denencemiz sınıftaki bilişim araçlarının yeterliliği ile öğrencilerin başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 52’de χ^2 hesaplanan= 350,000 değeri için $\alpha = 0,023 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin başarıları ile sınıftaki bilişim araçlarının yeterliliği arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.16 Başarı Düzeyleri İle Öğrencilerin Derse Aktif Olarak Katılmaları Arasındaki Farklılaşma

Tablo 53: Başarı Puanı İle Öğrencilerin Derse Aktif Olarak Katılmaları Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 19			Toplam
			Evet	Hayır	Bazen	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	66	7	73
		Beklenen Sıklık	26,3	15,4	31,3	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 90,4	% 9,6	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	0	7	52	59
		Beklenen Sıklık	21,2	12,5	25,3	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 11,9	% 88,1	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	3	1	41	45
		Beklenen Sıklık	16,2	9,5	19,3	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 6,7	% 2,2	% 91,1	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	59	0	27	86
		Beklenen Sıklık	31,0	18,2	36,9	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 68,6	% ,0	% 31,45	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	64	0	23	87
		Beklenen Sıklık	31,3	18,4	37,3	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 73,6	% ,0	% 26,4	% 100,0
Toplam	Sıklık	126	74	150	350	
	Beklenen Sıklık	126,0	74,0	150,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 36,0	% 21,9	% 42,9	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 54: Soru 19 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	409,66	8	,044
Olabilirlik Oranı	413,494	8	,044
Linear-by-Linear Association	55,336	1	,008
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki on dokuzuncu denencemiz öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 58’de χ^2 hesaplanan= 409,666 değeri için $\alpha = 0,044 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin başarıları ile öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.1.17 Başarı Düzeyleri İle Öğrencilerin Dersi Sevmeleri Değişkeni Arasındaki Farklılaşma

Tablo 55: Başarı Puanı İle Öğrencilerin Dersi Sevmeleri Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 21			Toplam
			Evet	Hayır	Az	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	72	1	73
		Beklenen Sıklık	36,1	15,0	21,9	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 98,6	% 1,4	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	0	0	59	59
		Beklenen Sıklık	29,2	12,1	17,7	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% ,0	% 100,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	0	0	45	45
		Beklenen Sıklık	22,2	9,3	13,5	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% ,0	% ,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	86	0	0	86
		Beklenen Sıklık	42,5	17,7	25,8	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	0	0	59	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	87	0	0	87
		Beklenen Sıklık	43,0	17,9	26,1	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	173	72	105	350	
	Beklenen Sıklık	173,0	72,0	105,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 49,4	% 20,6	% 30,0	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 56: Soru 21 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	691,918	8	,034
Olabilirlik Oranı	713,776	8	,048
Linear-by-Linear Association	163,481	1	,075
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin dersi sevmeleri arasındaki ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin dersi sevmeleri arasındaki ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki yirmi birinci denencemiz öğrencilerin DKAB dersini sevmeleri ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 62’de χ^2 hesaplanan= 691,918değeri için $\alpha = 0,034 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin başarıları ile öğrencilerin DKAB dersini sevmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.2 Öğretmenlere Ait Bulgularla Başarı Düzeylerinin Karşılaştırması

2.2.1 Başarı Düzeyleri İle Öğretmenin Bilişim Araçlarından Yararlanması Değişkeni Arasındaki Farklılaşma

Tablo 57: Başarı Puanı İle Öğretmenin Bilişim Araçlarından Yararlanması Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 17			Topla m
			Evete	Hayır	Bazen	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	73	0	73
		Beklenen Sıklık	36,1	15,2	21,7	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 100,0	% ,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	0	0	59	59
		Beklenen Sıklık	29,2	12,3	17,5	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% ,0	% 100,0	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	0	0	45	45
		Beklenen Sıklık	22,2	9,4	13,4	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% ,0	% 100,0	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	86	0	0	86
		Beklenen Sıklık	42,5	17,9	25,6	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	87	0	0	87
		Beklenen Sıklık	43,0	18,1	25,9	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 100,0	% ,0	% ,0	% 100,0
Toplam	Sıklık	173	73	104	350	
	Beklenen Sıklık	173,0	73,0	105,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	% 49,4	% 20,9	% 29,7	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 58: Soru 17 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	700,000	8	,000
Olabilirlik Oranı	725,074	8	,000
Linear-by-Linear Association	162,068	1	,000
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin öğretmenlerinin bilişim araçlarından yararlanması ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin öğretmenlerinin bilişim araçlarından yararlanması ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki on yedinci denencemiz öğretmenin sınıfta bilişim araçlarını kullanması ile öğrencilerin başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 58’de χ^2 hesaplanan= 700,000 değeri için $\alpha = 0,000 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin başarıları ile öğretmenin sınıfta bilişim araçlarını kullanması arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.2.2 Başarı Düzeyleri İle Öğretmenlerin Farklı Öğretim Yöntemleri Kullanmaları Değişkeni Arasındaki Farklılaşma

Tablo 59: Başarı Puanı İle Öğretmenlerin Farklı Öğretim Yöntemleri Kullanmaları Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 18			Toplam
			Evet	Hayır	Bazen	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	22	15	36	73
		Beklenen Sıklık	41,5	9,6	21,9	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 30,1	% 20,5	%49,3	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	35	3	21	59
		Beklenen Sıklık	33,5	7,8	17,7	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	%59,3	%5,1	%35,6	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	28	3	14	45
		Beklenen Sıklık	25,6	5,9	13,5	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	%62,2	%6,7	%31,1	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	56	13	17	86
		Beklenen Sıklık	48,9	11,3	25,8	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	%65,1	%15,1	%19,8	% 100,0
	85-100 Arası	Sıklık	58	12	17	87
		Beklenen Sıklık	49,5	11,4	26,1	87,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 66,7	%13,8	%19,5	% 100,0
Toplam	Sıklık	199	46	105	350	
	Beklenen Sıklık	199,0	46,0	105,0	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	%56,9	%13,1	% 30,0	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 60: Soru 18 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	35,528	8	,037
Olabilirlik Oranı	37,401	8	,028
Linear-by-Linear Association	23,311	1	,008
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin öğretmenlerinin farklı öğretim yöntemleri kullanmaları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin öğretmenlerinin farklı öğretim yöntemleri kullanmaları ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki on sekizinci denencemiz öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmaları ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 56’da χ^2 hesaplanan= 35,528 değeri için $\alpha = 0,037 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin başarıları ile öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

2.2.3 Başarı Düzeyleri İle Öğretmenin Farklı Kaynaktan Yararlanma Değişkeni Arasındaki Farklılaşma

Tablo 61: Başarı Puanı İle Öğretmenin Farklı Kaynaktan Yararlanması Arasındaki İlişki Düzeyi Çapraz Testi

			SORU 20			Toplam
			Evet	Hayır	Bazen	
Başarı Notu	0-44 Arası	Sıklık	0	54	19	73
		Beklenen Sıklık	19,6	12,3	41,1	73,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 74,0	% 26,0	% 100,0
	45-54 Arası	Sıklık	0	3	56	59
		Beklenen Sıklık	15,8	9,9	33,2	59,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	%5,1	% 94,9	% 100,0
	55-69 Arası	Sıklık	0	2	43	45
		Beklenen Sıklık	12,1	7,6	25,3	45,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% ,0	% 4,4	% 95,6	% 100,0
	70-84 Arası	Sıklık	46	0	40	86
		Beklenen Sıklık	23,1	14,5	48,4	86,0
		Eğitim Durumu İçindeki %	% 53,5	% ,0	% 46,5	% 100,0
85-100 Arası	Sıklık	48	0	39	87	
	Beklenen Sıklık	23,4	14,7	49,0	87,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	%55,2	% ,0	%44,8	% 100,0	
Toplam	Sıklık	94	59	197	350	
	Beklenen Sıklık	94,0	59,0	197	350,0	
	Eğitim Durumu İçindeki %	%26,9	%16,9	%56,3	% 100,0	

Ki Kare Testi

Tablo 62: Soru 20 ile Soru 22 ki-kare testi

	Değer	Serbestlik Derecesi	Önem Düzeyi
Pearson Ki-Kare	318,949	8	,042
Olabilirlik Oranı	321,415	8	,044
Linear-by-Linear Association	31,049	1	,070
Geçerli Gözlem	350		

H₀: Ankete katılan öğrencilerin öğretmeninin farklı kaynaktan yararlanması ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ yoktur.

H₁: Ankete katılan öğrencilerin öğretmeninin farklı kaynaktan yararlanması ile yapılan sınavda almış oldukları notlar arasında bir bağ vardır.

“Araştırmamızdaki yirminci denencemiz öğretmenin ders anlatırken farklı kaynaklardan yararlanmaları ile başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 60’ta χ^2 hesaplanan= 318,949 değeri için $\alpha = 0,042 < 0,05$ olduğundan H₁ hipotezi kabul edilir. Yapılan Ki-Kare Testi analizi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin başarıları ile öğretmenin ders anlatırken farklı kaynaklardan yararlanmaları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

3. Sonuç

Bu araştırmada Kastamonu İli Tosya İlçesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyi temsilen Namık Kemal Ortaokulu, Sakarya Ortaokulu, Fatih Ortaokulu, Akbük Ortaokulunda toplam 350 ortaokul 6. ve 7. Sınıf öğrencisinin başarı düzeyleri tespit edilmiştir. Başarı düzeylerinin; öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, şubeleri, yaşları, öğrenim gördükleri okulları, ailenin ekonomik geliri, babasının mesleği, babasının eğitim durumu, annesinin eğitim durumu, okul dışında din eğitimi alıp almadığı, günlük ne kadar TV seyrettiği, çalışma odasının olup olmadığı, ailesinin derslerine karşı ilgisi, günlük ders tekrarı yapıp yapmadığı, sınıftaki bilişim aracı yeterliliği, öğretmenin bilişim araçlarını kullanma yeterliliği, öğretmenin farklı ders anlatım metotlarını kullanma yeterliliği, öğrencinin derse aktif olarak katılıp katılmadığı, öğretmenin derste farklı kaynakları kullanma yeterliliği ve öğrencinin dersi sevip sevmediğine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma kapsamında; Kastamonu İl'indeki üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokulların öğrencilerinin başarı düzeylerinin ve bu başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik, ortaokul 6. ve 7. sınıf DKAB dersi müfredatına ve dersin amaçlarına uygun olarak, ortaokul 6. Sınıf DKAB Başarı Testi ile ortaokul 7. sınıf DKAB Başarı Testi geliştirilmiştir.

Ayrıca başarıyı etkileyen faktörleri belirleme amacına yönelik olarak anket hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kastamonu İli Tosya İlçesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin hepsine ulaşmak mümkün olmadığından; üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyi temsilen, Kastamonu İli Tosya İlçesindeki, Namık Kemal Ortaokulu, Sakarya Ortaokulu, Fatih Ortaokulu, Akbük Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklem grubu olarak seçilmiştir. 8. sınıflar SBS kaygıları nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır.

Araştırmanın amacı ve hipotezleri doğrultusunda, veri toplamak amacıyla ilgili ortaokullarda uygulama yapılabilmesi yönünde, izin talebinde bulunmak üzere, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne başvurulmuştur. Sosyal Bilimler Enstitüsünün, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yazdığı izin yazısı neticesinde Valilik Makamının onayı alındıktan sonra, üst sosyo-ekonomik tabakayı temsilen seçilen Namık Kemal Ortaokulunda 07.01.2013 tarihinde, orta sosyo-ekonomik

tabakayı temsilen Sakarya Ortaokulu, Fatih Ortaokulunda 08.01.2013 tarihinde, alt sosyo-ekonomik tabakayı temsilen Akbük Ortaokulu'nda 09.01.2013 tarihinde, başarı testleri ile öğrencilerin ders başarısını etkileyen faktörleri tespit etmeye yönelik ölçme araçları, araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ve istatistiksel analizlerde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni DKAB dersi başarı düzeyi ile öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, şubeleri, yaşları, öğrenim gördükleri okulları, ailenin ekonomik geliri, babasının mesleği, babasının eğitim durumu, annesinin eğitim durumu, okul dışında din eğitimi alıp almadığı, günlük ne kadar TV seyrettiği, çalışma odasının olup olmadığı, ailesinin derslerine karşı ilgisi, günlük ders tekrarı yapıp yapmadığı, sınıftaki bilişim aracı yeterliliği, öğretmenin bilişim araçlarını kullanma yeterliliği, öğretmenin farklı ders anlatım metotlarını kullanma yeterliliği, öğrencinin derse aktif olarak katılıp katılmadığı, öğretmenin derste farklı kaynakları kullanma yeterliliği ve öğrencinin dersi sevip sevmediği şeklindeki bağımsız değişkenler arasında farklılaşma olup olmadığını test etmek için ki-kare testi uygulanmıştır.

Araştırmamızın sonuçlarına göre, DKAB dersinde öğrenci başarı düzeyi ile öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, şubeleri, yaşları, ailenin ekonomik geliri, babasının mesleği, babasının eğitim durumu, annesinin eğitim durumu, okul dışında eğitim alıp almadığı, günlük ne kadar TV seyrettiği, çalışma odasının olup olmadığı, ailesinin derslerine karşı ilgisi, günlük ders tekrarı yapıp yapmadığı, sınıftaki bilişim aracı yeterliliği, öğretmenin bilişim araçlarını kullanma yeterliliği, öğretmenin farklı ders anlatım metotlarını kullanma yeterliliği, öğrencinin derse aktif olarak katılıp katılmadığı, öğretmenin derste farklı kaynakları kullanma yeterliliği ve öğrencinin dersi sevip sevmediği değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Ancak farklı okullarda eğitim görmeleri değişkeni ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

4. Öneriler

- Eğitim; öğrencisi, öğretmeni, öğretim programı, eğitim ortamı ile bir bütündür. Bütünü oluşturan parçalardan birinde oluşan bir aksama, eğitimin verimini olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin DKAB başarılarında birçok faktörün etkili olduğu görülmüştür.

- Ailenin gelir durumu, anne-babanın eğitim seviyesi öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Eğitim seviyesi düşük olan aileler çocuklarıyla gerektiği gibi ilgilenmemekte, ev ödevlerine zaman ayırmamaktadırlar. Bununla ilgili olarak, okullarda ailelere gerekli rehberlik hizmeti verilmeli, gereken bilinç kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin DKAB dersindeki başarısını artırma adına sınıflardaki bilişim araçları yeterli seviyeye çıkarılmalı, DKAB öğretmenlerine hizmet içi eğitimle bu araçların derslerde etkili kullanımı öğretilmelidir.
- Değişen DKAB müfredatı doğrultusunda ders öğretmenleri farklı öğretim metot ve tekniklerini kullanmalı gerekirse hizmet içi eğitimlerle bu yöntemler teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin DAKAB dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerini önlemek, sevilen bir ders olarak göstermek için en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler DKAB eğitiminin önemiyle bilinçlendirilmeli, bir derse karşı geliştirilen tutumun başarıyı önemli ölçüde etkilediğinin bilinciyle öğrenciye yaklaşmalıdırlar.
- Velilerin de evde öğrencilerin dersleri ile yeteri kadar ilgilenmesi, öğrenciye ders çalışma ortamı oluşturması için rehberlik çalışması yapılarak bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbaba, Sırrı, *Eğitimde Motivasyon*, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:2006 Sayı: 13.

Aydın, Ayhan, *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998

Albayrak Kaya Nimet, *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Proje Çalışmalarının Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2008.

Altaş Nurullah, *İlköğretim İDKAB Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.

Artuksı, Eda, Okul Başarısızlığı,

Kaynak:http://egitirim.inonu.edu.tr/Eda_okuldabasari.htm (Erişim Tarihi: 05/05/2012)

Anonim, *Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Nelerdir*, Hipotez Yayınları, Ankara 2010.

Arıcı, İsmail, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2007.

Ardahan, Halil, *Matematik Özel Öğretim Yöntemleri*, Yeniçağ Ofset-Matbaa Ankara 1996.

Anonim, *Program Geliştirme-Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretmen Adayları İçin Kamu Personeli Seçme Sınavlarına Hazırlık Eğitim Bilimleri*, Güvender Yayınları, Ocak Gökkuşluğu Paz. ve Dağıtım, İstanbul 2005.

Akto, Akif, *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2010.

Aydın, Mustafa, *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Genişletilmiş Üçüncü Baskı Pegem Yayınları Personel Eğitim Merkezi, Yayın No:4, Ankara 1993.

Ayas, Mehmet, *İlköğretimde İDKAB Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun 2000.

Altay, Seda, *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillerinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana 2009.

Arseven, Ali, *Alan Araştırma Yöntemi, İlkeler, Teknikler, Örnekler*, Gündüz Eğitim ve Yayınları, İkinci Baskı, Ankara 2001.

Aslan, (Akan) F. Gülay, *İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1994.

Aslanargun, Engin, “Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Kuramsal Bir Çalışma”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 18, 2007.

Bilgin Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Öncü Basımevi, Ankara 2001.

Bilgin, İbrahim, Bahar, Mehmet, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:1 C:28 Ankara 2008.

Bacanlı, Hasan, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002.

Baltaş, Acar, *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*, Remzi Kitabevi, 3. Basım, İstanbul 1990.

Baykal, Ali, Eleştirel Düşünme, *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu*, Neta Matbaacılık, Antalya 2007.

Baymur, Feriha, *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, Ankara 1989.

Başar, Hüseyin, *Sınıf Yönetimi*, MEB Yayınları, İstanbul 1998.

Başar, Hüseyin, *Sınıf Yönetimi*, Pegem Yayınları, Ankara 1994.

Başaran, İbrahim Ethem, *Eğitime Giriş*, Sevinç Matbaası, Ankara 1982.

Baştürk, Doğan, “Lise Öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Sayı:2 C:7 2010.

Binbaşıoğlu, Cavit, *Eğitim Psikolojisi*, Gül Yayınevi, 9. Basım, Ankara 1995.

Büyükkaragöz Savaş, Muştı, Muammer, Yılmaz, Hasan, Pelten, Önder, *Eğitime Giriş*, Günay Ofset, Konya 1997.

Cebeci, Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara 1996.

Elmacıoğlu, Tuncer, *Başarıda Aile Faktörü*, Hayat Yayınları Birinci Baskı, İstanbul 1998.

Ergül, Hülya, *Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları*, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, January 2006.

Eskicumalı, Ahmet, *Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği, 1. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Editör: Yüksel Özden), Pegem A Yayıncılık, Öncü Basımevi, Ankara 2002.

Elçi, Aysun Nuket, “Ortaöğretim Matematik Öğretiminde Öğretmen Davranışlarının Başarıya Etkisi”, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir 2002.

Ergin, Akif, Cem Birol, *Eğitimde İletişim*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.

Ersoy, Ali, Şengül S. Anagün, “Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Ödev Sürecine İlişkin Görüşleri”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* Cilt: 3, Sayı: 1, Haziran 2009.

Erden, Münire, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayıncılık, İstanbul 1998.

Dam, Hasan, “Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 7, sayı: 14, Çorum 2008/2.

Demirtaş, Hasan, “Yönetici, Öğretmen Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Bildiri Özetleri*, Malatya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya 2004.

Demirel, Özcan, *Plandan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı*, Pegem Yayınları, Ankara 1999.

Doğan, Recai, Cemal, Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2002.

Savaş, Ekrem, Selma Taş, Adem Duru, “Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt. 11, Sayı 1, Malatya 2010.

Engin, Ali Osman, Mehmet Ali, Seven, *Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*, 2010 <http://edergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/546/538> (Erişim Tarihi: 01/05/2012)

Fidan, Nurettin, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, Ankara 2012.

Fidan, Nurettin ve Münire, Erden, *Eğitime Giriş*, Peryal Mat. San. Tic. Ltd. Şti, Ankara 1991.

Geçer, Aynur Kolburan, *Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eğitim Teknolojisi), Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2002.

Grasha, A. F., *Teaching With Style*, San Bernadino, Alliance Publishers, 2002.

Gül, Esra, *Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İşbirliği*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2007.

Güngör, Ali, *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Ölçme ve Değerlendirme Sorunları*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2001.

Işık, Halil, “Ortaöğretim Kurumlarında Okul Güvenliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki”, *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, İnönü Üniversitesi Malatya, Bildiri Özetleri, Ankara 2003.

Karataş, Erdinç, *Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004.

Kasatura, İlkay, *Okul Başarısından Hayat Başarısına*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 1991.

Kaymakcan, Recep, *Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler*, 2005 Kaynak:http://www.dem.org.tr/makaleler/dinegitimi_recep_06072006_EKEV.pdf (Erişim Tarihi: 12/04/2012)

Koç, Nizamettin, *Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğinin İlişkin Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1981.

Koçak, Kemal, *İlköğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi*, Çağdaş Eğitim, Y:18, Ankara 1993.

Korukcu, Adem, *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara 2007.

Köse, M. Ruhi, “Aile ve Okulun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri: Kuramsal ve Ampirik Gelişmeler”, *Eğitim ve Bilim*, C. 14, S. 76, İstanbul 1990.

Kırbaç, Memduh, *Öğrencilerin Özel Dershanelerdeki Fizik Dersi Başarıları İle Öğrenci Seçme Sınavındaki Fizik Dersi Başarıları Arasındaki İlişki*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2004.

Kaymaz, Kurtuluş, “Davranış Boyutuyla Performans Geribildirim Olgusu ve Süreci”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Ankara 2000.

Maden, Sedat, “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 1/1, Erzurum 2012.

Özyürek, Mehmet, *Sınıf Yönetimi*, Karatepe Yayınları, İstanbul 1998.

Özgüven, İbrahim Ethem, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara 1974.

Öztürk, Ahmet, *Üniversite Sınavını Kazanamayan Özel Dershane Öğrencilerinin Ortak Özellikleri ve Özel Dershanelerin Bu Öğrencilere ÖSS’deki Puan Getirisi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri 2001.

Öztürk, Bülent, *Lise Sosyal Bilimler Dersleri Öğretmenlerinin Başarı Testi Hazırlamadaki Yetersizliklerine İlişkin Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1998.

Özler, Derya, *Temel Eğitimde (İlköğretim) Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Başarılarına Etkileri Üzerine Bir İnceleme*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir 1998.

Özçınar, Zehra, *Öğretmen-Öğrenci-Velilerin İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarılarıyla Olan İlişkileri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2003.

Özdamar, Kazım, *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Kaan Kitabevi, Eskişehir 2003.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H., *Motivation in Education*, New Jersey 1996.

Pusluoğlu, Zeki, *İlköğretim Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2002.

Razon, Norma, “Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısının Etkileyen Faktörler”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Ankara 1987.

Geliştirilmesi <http://www.ekipnormarazon.com/makaleler/5-okul-ve-cocuk/20-cocukta-dikkatin-gelistirilmesi> (Erişim Tarihi: 13/05/2012)

Sezgin, Mukaddes, *Öğrencilerin Matematik Başarısına Etki Eden Faktörler*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2007.

Selçuk Ziya, *Eğitim Psikolojisi- Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara 1999.

Selvi, Kahraman, *Fen Lisesi Fen ve Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1996.

Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitapevi, Ankara 2005.

Şerefli, A.Kenan, *İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde 2003.

Ş. Sanay, Abdurrahman, “Başarının Ölçülmesi”, *İlköğretim Dergisi*, C. 28, S. 508, 1962.

Şişman, Mehmet, *Öğretmenliğe Giriş*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2002.

Turan, İlhan, Ayşegül, Alaz, “Özel Dershanelerde Coğrafya Öğretiminin Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Kastamonu 2007.

Tekin, Halil, *Eğitim de Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınevi, Ankara 2004.

Topses, Gürsen, “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar”, *Sınıf Yönetimi*, (Ed: Leyla Küçükahmet), 6. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004.

Taş, Selma, *İlköğretim 6-7-8. Sınıflarda Matematik Öğretiminde Başarıya Etki Eden Etmenler*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van 2005.

Terzi, Mustafa, *İlköğretim Yedinci Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Matematik Dersine Yönelik Davranışlarını Algılamaları İle Matematik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2002.

Turgut, M. Fuat, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Yedinci Baskı, Ankara 1990.

Ulular, Gülbin Fırat, *Orta Okul Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Etmeler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1997.

Ural, Ayhan, İbrahim Kılıç, *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayınları, Ankara 2005.

Ülper, Hakan, “Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı:4, Ordu 2009.

Üredi, Lütfi, Işıl, Üredi, “Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillерinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:2 C:3, Mersin 2007.

Oktaylar, Hasan Can, *KPSS Eğitim Bilimleri Sınava Hazırlık Kitabı*, Yargı Yayınevi, Ankara 2006.

Özden, Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, İkinci Basım, Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Tic. Ltd. Sti., Ankara 2001.

Özbay, Yaşar, Kişisel Rehberlik, 5. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, (Editör: Can Gürhan), 5. Baskı. Pegem A Yayıncılık, Eskişehir 2004.

Özcan, Ali Osman, *Öğretmenliğin İç Yüzü*, Özrenk Matbaası, İstanbul 1999.

Yalın, Halil İbrahim, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayınları, Ankara 2003.

Yenilmez, Kürşat, Ayşegül Duman, “İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri”, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, , Sayı 19, Ankara 2008.

Yıldız, Fahrettin, *Kur'an Aydınlığında Hayatı Doğru Yaşamak*, İşaret Yayınları, Ankara 2008.

İLKÖĞRETİM 6. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ

BAŞARI TESTİ

Aşağıda İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konuları ile ilgili çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Yanlış cevap doğru cevabı götürmeyeceği için cevapsız soru bırakmayınız. Lütfen soruları dikkatlice okuyarak, cevaplarınızı size verilen cevap kâğıtları üzerinde işaretleyiniz.

S.1. Aşağıdakilerden hangisi Kur'an-ı Kerimde ismi geçen ama peygamber olup olmadığı açıkça bildirilmeyen kişilerden değildir?

- a) Hz. Lokman b) Hz. Üzeyr c) Hz. Nuh d) Hz. Zulkarneyn

S.2. Aşağıdakilerden hangisi Peygamberlerin niteliklerinden değildir?

- a) Doğruluk b) Emanet c) Fetanet d) Cesaret

S.3. Aşağıda ismi yazılan peygamberlere gönderilen suhurlarla yapılan eşleştirmelerden hangisi doğrudur?

- a) Hz. Adem-20 Sayfa b) Hz. Şit-50 Sayfa
c) Hz. İdris-20 Sayfa d) Hz. İbrahim-40 Sayfa

S.4. Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- a) Hz İbrahim-Zebur b- Hz. İsa-İncil
c- Hz. Musa-Tevrat d) Hz. Muhammed-Kuran-ı Kerim

S.5. Aşağıdakilerden hangisi İncilin bölümlerinden değildir?

- a) Matta b) Barnaba c) Markos d) Luka

S.6. Aşağıda verilen surelerden hangisi sırasıyla Kur'an-ı Kerimin ilk ve son sureleridir?

- a- Fatiha-Nasr b) Nasr-Nas c) Fatiha-Nas d) İhlas-Felak

S.7. Kur'an-ı Kerim Resulullah'a kaç yılda indirilmiştir?

- a) 33 b) 13 c) 40 d) 23

S.8. Kur'an'da ismi geçen peygamber sayısı kaç tanedir?

- a) 25 b) 15 c) 20 d) 3

S.9. Aşağıdakilerden hangisi namaz ibadetinin insana kazandırdığı davranışlardan biri değildir?

- a) Namaz insanın duygu dünyasını zenginleştirir.
b) Namaz insanın davranışlarında bilinçli olmasını sağlar

c) Namaz insanı temizliğe alıştıır.

d) Namaz insanın bedenini geliştirir.

S.10. Aşağıdakilerden hangisi namazdan önce yerine getirilmesi gereken şartlardan biridir?

a) Vakit b) Kıyam c) Ruku d) Kıraat

S.11. Namazda Kuran okumaya ne denir?

a) Kıyam b) Ruku c) Secde d) Kıraat

S.12 Kur'an-ı Kerimde namaz yerine kullanılan kelime aşağıdakilerden hangisidir?

a) Kamet b) Vahiy c-Secde d) Salat

S.13. Günde beş vakit namaz kılmanın kadın ve erkek tüm Müslümanlar için hükmü belirtilen ifade aşağıdakilerden hangisidir.

a)Farz-ı Ayn b)Vacip c) Sünnet d)Farz-ı kifaye

S.14 Aşağıdakilerden hangisi abdesti bozan durumlardan değildir?

a) Uyumak b)Bayılmak c)Yıkanmak d)Vücuttan kan çıkması

S.15. Aşağıdaki namazlardan hangisi cemaat olmadan tek başına kılınamaz?

a) Cuma namazı b) Öğle namazı c) Teravih namazı d) Nafile namaz

S.16. Müslümanlara namaz vakitlerinin girdiğini duyurmak için yapılan çağrıya ne ad verilir?

a)Kamet b) Ezan c) Sala d) Kelime-i Şahadet

S.17. Beş vakit namazın farzları toplam kaç rekâttır?

a) 15 Rekât b) 17 Rekât c) 20 Rekât d) 21 Rekât

S.18. Su olmayan yerlerde nasıl namaz kılarız?

a) Su buluncaya kadar bekleriz. b) Namaz kılmayız.

c) Abdestsiz namaz kılarız. d) Toprakla teyemmüm alıp namaz kılarız.

S.19.“Yolculukta dört rekâtlık farz namazlar kısaltılarak iki rekât kılınır. Diğerleri ise kısaltılmadan aynen kılınır.” Yukarda verilen bilgiye göre aşağıdaki namazlardan hangisinin farzı yolculukta kısaltılmadan kılınır?

a) Öğle namazı b) Akşam namazı

c) İkinci namazı d) Yatsı namazı

S.20. Cenaze namazında hangisi okunmaz?

a) Sübhaneke Duası b) Fatıha Suresi

c) Salli-Barik Duaları d) Cenaze Duası

İLKÖĞRETİM 7. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ
BAŞARI TESTİ

Aşağıda İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin konuları ile ilgili çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Yanlış cevap doğru cevabı götürmeyeceği için cevapsız soru bırakmayınız. Lütfen soruları dikkatlice okuyarak, cevaplarınızı size verilen cevap kâğıtları üzerinde işaretleyiniz.

Başarılar.

Mesut ŞEKER

S.1. Doğa olayları ile ilgili olarak görevlendirilen melek aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İsrail b) Azrail c) Cebrail d) Mikail

S.2. Kuran-ı Kerim’de nurdan yaratıldığı söylenen varlık hangisidir?

- a) Melek b) Şeytan c) Cin d) Ruh

S.3. Aşağıdakilerden hangisi batıl inançlar arasında sayılamaz?

- a) Ruh çağırma b) Büyü c) Kurban d) Falcılık

S.4. Kuran-ı Kerim tarafından kötülüğün sembolü olarak gösterilen varlık aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ruh b) Şeytan c) Melek d) Cin

S.5. “ Minşerri’lvesvâsi’l-hannâs” ifadesi hangi surede geçmektedir?

- a) Felak Suresi b) Cin Suresi c) Nasr Suresi d) Nas Suresi

S.6. “Şeytana tapma” anlamına gelen kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Hinduizm b) Satanizm c) Ruhçuluk d) Sihir

S.7. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Melekler geleceği bilirler. b) Meleklerin erkeklik ve dişilikleri yoktur.
c) Melekler gözle görülmezler. d) Melekler Allah’ın emirlerine aynen uyarlar

S.8. Aşağıdakilerden hangisi dört büyük melekten birisi değildir?

- a) Azrail b) Munker-Nekir c) Cebrail d) Mikail

S.9. Aşağıdakilerden hangisi meleklerle inanmanın insanın davranışlarına etkileri arasında yer almaz?

- a) İyi şeyler yapmak b) Kötü şeylerden uzaklaşmak
c) Manevi yönden olgunlaşmak d) Gerektiğinde yalan söylemek

S.10. Nefsimize hâkim olmayı, zorluklara karşı dayanmayı çevremizle iyi ilişkiler kurmayı, yardımlaşmayı ve yoksulun halinden anlamayı sağlayan ibadet aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Namaz b) Dua c) Zekât d) Oruç

S.11 Orucun başlangıç ve bitiş zamanı hangi şıkta doğru şekilde verilmiştir?

- a) İftar-Sahur b) Sahur-İmsak c) İmsak-İftar d) Sahur-İftar

S.12) Ramazan ayı boyunca Kur'an-ı Kerim'i birinin okuması, diğerlerinin okunan bölümleri Kuran'dan takip etmesi geleneğine ne ad verilir?

- a) Mukabele b) Maklube c) Mulakebe d) Makbule

S.13) Ahmet SBS sınavına girmiştir. Sınavdan önce "Eğer SBS sınavında 450'nin üzerinde puan alırsam,3 gün oruç tutacağım demiştir". Ahmet SBS sınavında 450'nin üzerinde puan almış ve oruçlarını tutmuştur? Ahmet'in tuttuğu orucun ismi nedir?

- a) Adak orucu b) Ramazan orucu c) Kaza orucu d) Nafile oruç

S.14 "Oruç kalkandır." Hadisini en iyi hangi cümle ifade eder?

- a) Oruç yardımlaşmayı sağlar. b) Oruç çok sevap kazandırır.
c) Oruç insanı hastalıklara karşı korur. d) Oruç insanı günahlara karşı korur.

S.15. Aşağıdakilerden hangisi orucu bozmaz?

- a) Bilerek yemek, içmek b) Kan vermek c) İlâç içmek d) Sigara içmek

S.16. Ramazan ayında oruç tutulmasının asıl sebebi hangisidir?

- a) Gönül dünyamızı güzelleştirme isteği b) Sağlıklı ve mutlu yaşama isteği
c) Allah'ın emrini yerine getirme isteği d) Kötü alışkanlıklardan uzaklaşma isteği

S.17.Oruç ibadetinin kişiye ve topluma kazandırdıkları arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- a) İrademizi güçlendirme b) Çevre temizliğini artırma
c) Davranışlarımızı güzelleştirme d) Toplumda yardımlaşmayı artırma

S.18. Ramazan ayında verilmesi gereken sadakaya ne ad verilir?

- a) Fitre b) Vitir c) Zekat d) Fidyeye

S.19. Bilerek orucunu bozan kişi ne yapmalıdır?

- a) Bir günlük orucunu kaza eder b) Fakirleri doyurur.
c) Bir gün kaza, altmış gün kefaret orucu tutar d) Tövbe etmesi yeterlidir.

S.20. Teravih namazı hangi vakitte kılınır?

- a) Akşam Namazı Vakti b)İftar Vakti c-İmsak Vakti d-Yatsı Namazı Vakti

- A()Okur- yazar değil B() Okur- yazar C()İlkokul mezunu
D()Ortaokul mezunu E() Lise mezunu F()Üniversite mezunu

10. Okul dışında din eğitimi aldınız mı?

- A() Evet B() Hayır

11. Din eğitimi aldıysanız nerede olduğunu belirtiniz.

- A() Aile B() Kuran kursu C() Cami

D() Diğer

12.Genel olarak zamanının ne kadarını bilgisayar ve Televizyon başında geçiriyorsunuz?

- A() 1 ile 2 saat arası B() 2 ile 3 saat arası
C() 3 ile 4 saat arası D() 4 saatten fazla

13. Evde kendine ait çalışma odanız var mı?

- A() Evet B() Hayır

14. Ailen derslerine karşı ilgili midir?

- A()Evet B()Hayır C()Bazen

15. Okul çıkışı eve geldikten sonra o gün okulda işlenen dersleri düzenli olarak tekrar eder misiniz?

- A()Evet B()Hayır C()Bazen

16. Sınıfta yeterli sayıda bilişim aracı (Bilgisayar, Projeksiyon, Tepegöz) var mı?

- A()Evet B()Hayır

17.DKAB dersi öğretmeniniz ders anlatırken bilişim araçlarından (Bilgisayar, Projeksiyon, Tepegöz) yararlanır mı?

- A()Evet B()Hayır C()Bazen

18.Öğretmeniniz DKAB dersinde farklı öğretim yöntemlerini (anlatım, soru-cevap, problem çözme, grup tartışması vb.) kullanıyor mu?

A()Evet B()Hayır C()Bazen

19.DKAB dersinde derse aktif olarak katılıyor musunuz?

A()Evet B()Hayır C()Bazen

20. DKAB dersi öğretmeniniz ders kitabı dışında farklı kaynaklar (dergi, çalışma kâğıdı vb.) kullanıyor mu?

A()Evet B()Hayır C()Bazen

21. DKAB dersini seviyor musunuz?

A()Evet B()Hayır C()Az

