



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**REHBERLİK ÇALIŞMALARININ İLKÖĞRETİM
8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK
DERSİNE KARŞI TUTUMU VE MATEMATİK
DERSİ BAŞARISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Kenan ÜÇEÇAM**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Melis MİNİSKER**

Hatay-2014



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**REHBERLİK ÇALIŞMALARININ İLKÖĞRETİM
8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK
DERSİNE KARŞI TUTUMU VE MATEMATİK
DERSİ BAŞARISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Kenan ÜÇEÇAM**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Melis MİNİSKER**

Hatay-2014

ONAY

KENAN ÜÇEÇAM tarafından hazırlanan “*REHBERLİK ÇALIŞMALARININ İLKÖĞRETİM 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE KARŞI TUTUMU VE MATEMATİK DERSİ BAŞARISINA ETKİSİ*” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile *İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ* olarak kabul edilmiştir.

09/09/2014

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Melis MİNİSKER (BAŞKAN-DANIŞMAN)	
Yrd. Doç. Dr. Orçun BOZKURT	
Yrd. Doç. Dr. Sezai DEMİR	

Kenan ÜÇEÇAM tarafından hazırlanan “*Rehberlik çalışmalarının ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin Matematik dersine karşı tutumu ve Matematik dersi başarısına etkisi*” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım**.

Doç. Dr. Halil DEMİRER

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Matematik hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Yıllardır süregelen bir gelenekle matematik korkusu babadan oğula geçen bir miras halini almıştır. Ülkemizde matematik öğrencilerin korkulu bir rüyasıdır. Türkiye genelinde öğrencilerin girdikleri sınavlardaki matematik ortalaması çok düşüktür. Bunda matematiğe karşı olan olumsuz tutumun ve ön yargının etkisi çok büyüktür. Matematiksiz hayatını devam ettiremeyeceğini bilen ve öğrenmekten çekine insanlar aslında hayatın içinde matematiği farkında olmadan kullanmaktadır.

Bu araştırmada rehberlik etkinlikleri ile öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve matematik başarılarının artmasına yönelik deneysel bir çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmanın planlanıp, uygulanmasında birçok kişinin katkısı olmuştur. Özellikle bu çalışmanın en iyi şekilde tamamlanabilmesi için hoşgörüsü, anlayışı ve tecrübesiyle desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Melis MİNİSKER' e, öneri ve fikirleriyle bana katkıda bulunan Prof. Dr. İbrahim BİLGİN ve ablam Yrd. Doç. Dr. Döndü ÜÇEÇAM KARAGEL' e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarımnda bana destek ve güç veren, her an yanımda olan eşim Tayibe ÜÇEÇAM ve çocuklarım Berk ve Tarık ÜÇEÇAM' a sevgilerimi sunarım.

Kenan ÜÇEÇAM

REHBERLİK ÇALIŞMALARININ İLKÖĞRETİM 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE KARŞI TUTUMU VE MATEMATİK DERSİ BAŞARISINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi, Kenan ÜÇEÇAM
İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2014
Danışman: Doç. Dr. Melis MİNİSKER

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 8.sınıf öğrencilerine uygulanan rehberlik faaliyetlerinin öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına ve matematik dersi başarılarına etkisini araştırmaktır.

Araştırma ön test/ son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Hatay ili Dörtiyol ilçesinde bulunan özel bir ilköğretim dershanesinde bulunan iki 8.sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 20 si deney grubu diğer 20 öğrenci de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubuna 6 hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere toplam 12 rehberlik etkinliği programı uygulanmıştır. Her bir etkinlik ders çıkışında 60 dakika süre ile uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu süre içerisinde herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; tüm gruplara matematik başarı testi (MBT) ve matematiğe karşı tutum ölçeği (MKTÖ) ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Öğrencilere uygulanan bütün testlerden elde edilen verilerin analizi SPSS-17 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bu verilere ait ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri betimlemeli istatistikle analiz edilmiştir. Araştırma problemlerinin çözümü için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; 8. Sınıf öğrencilerinden deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi başarıları arasında rehberlik etkinliklerine

katılan deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aynı zamanda; 8. Sınıf öğrencilerinden deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarında rehberlik etkinliklerine katılan deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Rehberlik etkinlikleri, tutum, başarı

**8TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS
MATHEMATICS OF GUIDANCE ACTIVITIES
AND ACT OF MATHEMATICS COURSE SUCCESS OF
GUIDANCE ACTIVITIES**

Master Thesis, Kenan ÜÇEÇAM

Department of Primary Branch, Master Thesis, 2014

Advisor: Doç. Dr. Melis MİNİSKER

ABSTRACT

The purpose of this study is to research the act of students' attitudes towards mathematics and mathematics course success to applying 8th grade students of guidance activities.

This research is designed as pretest / posttest experiment and control group quasi-experimental design model. The research sample is consisted of two class that total of 40 students studying in 8th branch, at 2012 - 2013 academic year in a special primary school classroom in the district of Hatay Dört Yol. The experimental group is consisted of first half of these students and the control group is consisted of the other half. Total of 12 guidance activities program has been implemented to experimental group twice a week for 6 weeks. Each activity is applied at the end of the courses for 60 minutes. There has not been any action applied to control group during this time.

The mathematics achievement test (MBT) and scale of attitudes towards mathematics (MKTÖ) is applied to all groups as the data collection tool in research.

Analysis of all the data obtained from tests which are applied to students, are made by using the package programme SPSS-17. This data belongs to the mean, standard deviation, frequency and percentage values analyzed with descriptive statistics. Independent groups t test is used for solving the the research problems.

At the end of the research; a significant difference about mathematics success are found in favor of the experimental group students, between 8th branch students who participated in the experimental group guidance activities and the students who did not receive guidance activities in the control group.

At the same time; a significant difference about attitudes towards mathematics are found in favor of the experimental group students, between 8th branch students who participated in the experimental group guidance activities and the students who did not receive guidance activities in the control group.

Key Words

Guidance activities, attitudes, succes.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
EKLER LİSTESİ.....	IX
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	X

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
1.2. Problem Durumu.....	4
1.3. Araştırma Problemi.....	4
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL KAVRAMLAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. Rehberlik Nedir?.....	7
2.2. Rehberlik Türleri.....	10
2.2.1. Eğitsel Rehberlik.....	10
2.2.2. Mesleki Rehberlik.....	12
2.2.3. Kişisel / Sosyal Rehberlik.....	13
2.3. Grup Rehberliği.....	14
2.4. İlköğretimde Rehberlik.....	15
2.4.1. İlköğretimde Rehberliğin Önemi ve Gerekliği.....	18

2.4.2. İlköğretimde Rehberliğin Amaçları.....	21
2.4.3. İlköğretimde Rehberliğin İlkeleri.....	24
2.4.4. İlköğretimde Rehberlik Programı.....	26
2.5. Eğitim Ve Rehberlik İlişkisi.....	28
2.6. Matematik.....	31
2.6.1. Matematik Nedir?.....	31
2.6.2. Matematiğin Önemi.....	34
2.6.3. Matematik öğretimi.....	36
2.6.3.1. Matematik Öğretiminde Ülkemizin Durumu.....	41
2.6.3.2. Matematik Öğretiminde Başarısızlığın Nedenleri.....	42
2.6.3.3. Matematik Öğretiminin Amaçları.....	46
2.6.3.4. Matematik Öğretiminin İlkeleri.....	48
2.6.4. Matematiğe Olan Kaygı Ve Tutum.....	51
2.7. İlgili Araştırmalar.....	55
2.7.1. Başarıya Etki Eden Faktörler İle İlgili Araştırmalar.....	55
2.7.2. Rehberlik Faaliyetlerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarına Ve Başarıya Etkisi İle İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	57
2.7.3. Matematik Dersine Yönelik Tutum Ve Başarı Arasındaki İlişki İle İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMA SORULARI VE HİPOTEZLER.....	63
3.1. Çalışmanın Genel Amacı.....	63
3.2. Araştırma Problemi Ve Alt Problemler.....	63
3.2.1. Araştırma Problemi.....	63
3.2.2. Alt Araştırma Problemleri.....	63
3.3. Genel Araştırma Hipotezi Ve Alt Hipotezler.....	64
3.3.1. Genel Araştırma Hipotezi.....	64
3.3.2. Genel Araştırma Hipotezine Bağlı Alt Hipotezler.....	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM.....	65
4.1. Araştırmanın Modeli.....	65
4.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi.....	65
4.3. Deney Ve Kontrol Gruplarının Denklikleri.....	65
4.3.1. Grupların Cinsiyet Faktörü Yönünden Denkliğine İlişkin Sonuçlar.....	66
4.3.2. Grupların MBT Ön Test Puanları Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar.....	66
4.3.3. Grupların MKTÖ Ön Test Puanları Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar.....	67
4.4. Araştırmanın Uygulaması.....	68
4.5. Veri Toplama Araçları.....	70
4.5.1. Matematik Başarı Testi (MBT).....	70
4.5.2. Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği (MKTÖ).....	73
4.6. Değişkenler.....	74
4.6.1. Bağımsız Değişkenler.....	74
4.6.2. Bağımlı Değişkenler.....	74
4.7. Verilerin Analizi.....	74

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
5.1. Araştırma Problemi ve Alt Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	75

ALTINCI BÖLÜM

6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
6.1. Tartışma Ve Sonuç.....	78
6.2. Öneriler.....	78

KAYNAKÇA	80
-----------------------	----

EKLER	91
--------------------	----

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Rehberliğin amacı.....	8
Şekil 2: Rehberlik Ve Psikolojik Danışma İlişkisi.....	9
Şekil 3: Matematik Dersinde Başarısızlık Döngüsü.....	40
Tablo 1: Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	66
Tablo 2: Deney Ve Kontrol Grubu MBT Ön Test Puanları Ortalamaları.....	66
Tablo 3: Deney Ve Kontrol Grubu MKTÖ Ön Test Puanları Ortalamaları.....	67
Tablo 4: Ön Test / Son Test Yarı Deneysel Desende Uygulama.....	69
Tablo 5: Geliştirilen Başarı Testinin Pilot Çalışmasına Ait Madde İstatistikleri.....	71
Tablo 6: Başarı Testinin Son Haline Ait Betimsel İstatistikler.....	72
Tablo 7: Ölçek Puanlama Tablosu.....	73
Tablo 8: Öğrencilerin MBT ve MKTÖ Ait Ön Test Ve Son Test Sonuçları.....	75
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Son-MBT Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Son-MBT Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları.....	77

EKLER LİSTESİ

EK-1: Matematik Başarı Testi (MBT).....	92
EK-2: Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği (MKTÖ).....	94
EK-3: Rehberlik Etkinlikleri.....	95

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
MBT	Matematik Başarı Testi
MKTÖ	Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği
SPSS	Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı
N	Eleman Sayısı
KR-20	Kuder Richardson-20
ORT.	Ortalama
P	Olasılık Değeri
%	Yüzde
X	Aritmetik Ortalama
ss	Standart Sapma
f	Frekans
Ed.	Editör
Akt.	Aktaran

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi, problem durumu, genel araştırma problemi, alt araştırma problemleri, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öncelikle aklımıza gelen soru şu olmalıdır:

“Matematik öğretiminde gerçekten sorun var mı? Yoksa bizler gereğinden fazla mı abartıyoruz”. Öncelikle Türkiye de yapılan SBS, YGS ve LYS gibi sınavların sonuçlarına bakmamız gerekiyor. Ülkemizde sınava giren birçok öğrencinin matematik netlerinin sıfır veya çok düşük olmasından dolayı araştırmaya değer olduğu düşünülmektedir. Bu sorunun temel nedeni matematiğe karşı öğrencilerde oluşan önyargı olduğu düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz bir tutum içine girmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin birçoğu matematik dersini her insanın başaramadığı, sadece zeki olan insanların bu derste yeterli başarı düzeyine erişebildiği zor bir ders olarak görmektedir. Öncelikle bu önyargının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu önyargı birçok kişinin matematik çalışmalarına başlamadan bitirmesine neden olmaktadır. Aslında bu görüldüğü kadar kolay değildir. Albert EİNSTEİN ‘nın da ifade ettiği gibi:

“Önyargıyı kırmak atomu parçalamaktan daha zordur”.

Bu önyargıyı ortadan kaldırmada birinci derecede sorumluluk eğitim sisteminin yapısına ve öğreticilere düşmektedir. Bu sorunun çözümünde öğrencinin matematik dersine bakış açısında okullarda yapılan rehberlik faaliyetlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu tutum ve bakış açısı olumlu anlamda değişirse öğrencinin matematik başarısının da artacağı düşünülmektedir. Matematiğe karşı olumlu tutum oluşturmak, matematiğin önemli hedefleri arasındadır. Çünkü matematiğe karşı geliştirilen olumlu tutumun, matematik başarısını olumlu anlamda etkilediğini gösteren birçok araştırma

vardır (Baykul,2001; Altun,2000; Caine and Coine 1991).

Okullarda, eğitim-öğretim etkinlikleri genellikle, öğretmen-öğrenci ilişkilerine bağlı olarak yürümektedir. Öğretmen-öğrenci arasında oluşan iletişimi kolaylaştırmak ve daha düzgün bir şekilde getirmek için, eğitim ve öğretimin yanı sıra, bir de, yönetim etkinlikleri gelişmiştir. Okullardaki “öğretim ve yönetim” uygulamalarında öğrenciyi bütün bir varlık olarak eğitmenin yeterli olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı, okullarda “öğrenci kişilik hizmetleri” ve bu hizmetlere dahil olan “Rehberlik” çalışmalarının önemi belirginleşmiştir. Öğrenmede öğrenciye verilecek rehberlik hizmetleri ve yöntemlerinin rolü etkin olmaktadır. (Tan,1992)

Eğitim-öğretim etkinliklerini en iyi şekilde yerine getirebilmek ve gereken verimliliği sağlayabilmek için okullarda uygulanan rehberlik faaliyetlerinin önemli bir yeri vardır (Turgut,2005:3).

Can (2006:238)’a göre etkili bir rehberlik programı aşağıdaki dört özelliği taşıması gerekir:

- Etkili bir program sistematik olmalıdır. Aktif olarak öğrenci ihtiyaçlarını belirlemelidir. Öğrencilerin kazanması beklenen yeterliliklerin saptanmasında ve kazandırılmasında ne tür etkinliklere ve müdahalelere yer verileceği konusunda yardımcı olmalıdır.
- Etkili bir program uygulanabilir olmalıdır. Gerçekleştirilemeyecek bir program hazırlanmamalıdır.
- Etkili bir program garantili olmalıdır. Öğrencilere programdaki etkinliklere katıldıkları takdirde belirli alanlarda yeterlilik kazanacakları konusunda güvence verilmelidir.
- Etkili bir program taşınabilir olmalıdır. Kesintisiz ve öğrenme olanaklarını ve hizmetlerini sağlayacak şekilde tutarlı ve sürekli olmalıdır.

Elbette, rehberlik programının yürütülmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farkları, çeşitli rehberlik etkinlikleri ile tespit ederek öğrencilerle bu doğrultuda iletişim kurması gerekmektedir. Bu aşamada okul rehber öğretmeni, şube rehber öğretmenlerine yardım ederek programın işlerliğini sağlamalıdır. Öğretmenin öğrencileri tanıması, onların bireysel farklılıklarını gözetmesi öğrenci ile diyaloglarında, ders içi öğretim etkinliklerinde önemli ölçüde yardım

sağlamaktadır. O halde hem öğretmenler, hem öğrenciler için eğitim sistemlerinde rehberlik programlarının olumlu getirileri olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim çağı öğrencilerinin rehberliğe olan gereksinimleri dört ana başlık altında özetlenmektedir:

1. Araştırma-keşfetme gereksinmesine yönelik rehberlik: İlgili ve yetenekli olduğu alanları keşfetmesi için uygun ortam sunma.
2. Düzeltici Rehberlik: Kendini zayıf, güçsüz, işe yaramaz olarak görme durumunda yardımcı olma.
3. Kısa süreli veya acil yardıma olan gereksinimlere yönelik rehberlik: Hastalık, boşanma, taşınma, kıskançlık, v.b. sorun durumlarında yardımcı olma.
4. Gelişimsel gereksinimlere yönelik rehberlik: Okuma, yazma ve aritmetikle ilgili üç temel akademik beceriyi kazanmak, başkalarıyla bağımsız sosyal ilişkiler kurabilmek, anlamak ve anlaşılma, duygularını kontrol etmek konularında becerilerini geliştirmesine yönelik yardımcı olma (Nelson, 1972; Akt: Külahoğlu,2003).

Eğitimde rehberliğin işlevi, uzun zaman öğretimi kolaylaştırıcı koşulları sağlamak, öğrencilerin öğretimden en yüksek yararı sağlayabilmeleri için gerekli ortamı hazırlamada öğretmenlere yardımcı olmak şeklinde ifade edilmiştir. Bu görüşten bugün az çok uzaklaşmış olmakla birlikte, rehberlik ile öğretim, eğitimin birer işlevi olarak, sıkı ilişkiler halinde olan iki hizmettir. Rehberliğin öğretime katkısını şu başlıklar altında özetleyebiliriz:

1. Başarısızlık, uyumsuzluk gibi öğrenci sorunlarına psikolojik danışma yolu ile yardımcı olmakla danışman öğretmenin verimli bir biçimde çalışmasına katkıda bulunmuş olmaktadır.
2. Öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirebilmeleri için öğrencilerini yakından tanımaları gerekir. Bireysel özellikleri daha ayrıntılı ve daha bilimsel sayılabilecek yöntemlerle saptamakla, danışman öğretmenlerin öğrencileri tanıma işini kolaylaştırabilir (Turgut, 2005:5).

Bu kapsamda yapılan bu çalışmanın temel amacı 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında ve matematik dersi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

1.2. Problem Durumu

Bu araştırmanın problemi, rehberlik çalışmalarının 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumuna ve matematik dersi başarılarına etkisinin tespit edilmesidir.

1.3. Araştırma Problemi

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematik başarı testi puanlarının ortalamaları arasında ve matematik dersine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

a) İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematik başarı testi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

b) İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- 1) Araştırmanın örneklemini, araştırmanın evrenini temsil etmektedir.
- 2) Öğrenciler, 8.sınıf matematik başarı testi ve matematik tutum ölçeğindeki sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.
- 3) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hedeflenen özellikleri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmektedir.
- 4) Denetim altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol grubunu aynı ölçüde etkilemiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Hatay ili Dört Yol ilçesi Özel Portakal Çiçeği Dershanesi 8.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 3) İlköğretim 8.sınıf müfredatında yer alan “Kareköklü Sayılar” ünitesi ve bu üniteye ait kazanımlarla sınırlıdır.
- 4) Rehberlik hizmeti verilen deney grubu ve rehberlik hizmeti verilmeyen kontrol grubundaki 20 şer öğrenciyle sınırlıdır.
- 5) Veri toplama aracı olarak 8.sınıf matematik dersi kareköklü sayılar ünitesine ait başarı testi ve matematik dersi tutum ölçeği ile sınırlıdır.
- 6) Deney grubundaki öğrencilere verilen rehberlik hizmeti 6 hafta ile sınırlıdır.
- 7) Araştırmada kullanılan kaynaklar, araştırmacının ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır.
- 8) Araştırmada elde edilen veriler, araştırma esnasında kullanılan veri toplama araçlarının gücüyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Matematik: Örüntülerin ve düzenlerin bilimidir. Bir başka deyişle matematik sayı, şekil, uzay, büyüklük ve bunlar arasındaki ilişkilerin bilimidir. Matematik, aynı zamanda sembol ve şekiller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir (Meb,2005).

Matematik öğretimi: İnsan yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, sistemli ve mantıklı bir düşünce alışkanlığının kazandırılmasında, işlem becerileri, sayıları yeni durumlara uygulayabilmeyi ve problem çözmeyi geliştirmek için uygulanan süreçtir (Bulut,1988:39; Akt: Efe,2011:8)

Tutum: Belli bir objeye karşı bireylerin olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Turgut,1978; Akt: Çiğilli,2009:11)

Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Bireyin kendisini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlardır (Kepçeoğlu,1990:11; Akt:Erkan,1994:36)

Deney Grubu: Araştırmada rehberlik çalışmalarına katılan Hatay ili Dörtyol ilçesindeki özel Portakal çiçeği dershanesindeki 8.sınıf öğrencileridir.

Kontrol Grubu: Araştırmada rehberlik çalışmalarına katılmayan Hatay ili Dörtyol ilçesindeki özel Portakal çiçeği dershanesindeki 8.sınıf öğrencileridir.

Ön Test: Deneysel işlemin başlangıcında deney ve kontrol grubuna uygulanacak veri toplama ölçekleridir.

Son Test: Deneysel işlemin bitiminde deney ve kontrol grubuna uygulanacak veri toplama ölçekleridir.

Başarı: Program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünü (Demirel,2003)

Verimli Çalışma: Ders çalışmada istenilen sonucun elde edilmesi için yapılacak çalışmanın, çalışma tekniklerine uygun ve kendisinden beklenen sonucu vermesi (Baltaş,1997; Akt: Avcı,2006)

1.7. Kısaltmalar

MKTÖ: Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği

MBT: Matematik Başarı Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

T.D.K: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL KAVRAMLAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Rehberlik Nedir?

Eğitim-öğretim etkinlikleri içinde önemli bir yeri olan rehberlik faaliyetlerinin uzmanlar tarafından yapılan birçok tanımı vardır.

MEB (06.12.2000), ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ konulu 3969 sayılı 2000/111 nolu genelgesinde rehberlik şu ifadelerle açıklanmıştır:

“Psikolojik Danışma ve Rehberlik, okulda başarı ve akademik gelişme, bireysel ve toplumsal ilişkiler, kişiler, eğitsel ve mesleki gelişim alanlarında gruba veya bireysel olarak öğrencilere ihtiyaçlarını karşılamaları, sorunlarını gidermeleri açısından yapılan sistemli ve profesyonel bir yardım sürecidir.”

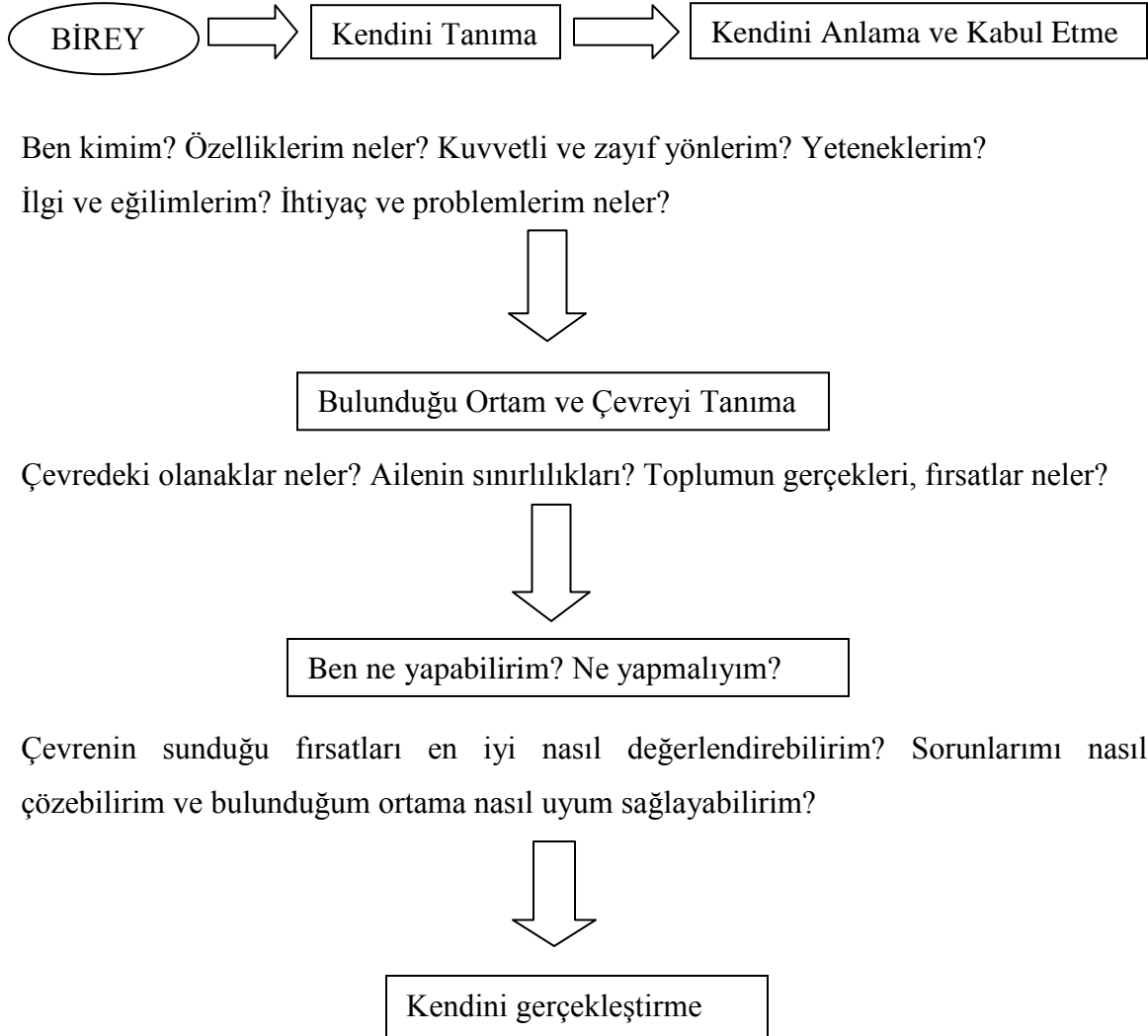
Rehberlik, bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alabilmesi, kapasitelerini en uygun şekilde geliştirmesi, çevresi ile dengeli ve sağlıklı bir uyum içinde olması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce verilen yardım sürecidir (Kepçeoğlu,1999: 13).

Rehberlik bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması, doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirme için yapılan sistemli ve profesyonel yardım sürecidir (Kuzgun, 2000:4).

Rehberlik, öğrencinin kendi özellik ve kabiliyetlerini daha iyi anlaması, toplumsal uygarlık içinde kendi kişiliğini, sosyal zorunluluklarla uzlaştırabilmesi için eğitici süreçler içinde yapılan, sistemli ve profesyonel yardımdır (Mathewson, 1962; Akt: Turgut, 2005:4).

“Rehberlik okul içinde öğrencilerin çalışmalarına, onların meslek seçimlerini, eğitim programlarını uygun ve anlamlı bir şekilde planlamalarına, sosyal ve kişisel problemleri için tatmin edici çözümler bulmasına yardım etme sürecidir”(Tan, 1986:17).

Rehberliğin amacını Yeşilyaprak (2005:8) şu şekilde şematize etmiştir:



Şekil 1. Rehberliğin Amacı

Özoğlu'na (1997:33) göre rehberlik;

“Bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinimlerini doyurmasında, benliğe uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme bilgi ve becerisini kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal “gerçeği” içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu yaşam sürmesinde bireye profesyonel kişilerce yapılan bilimsel ve sistematik yardım sürecidir.”

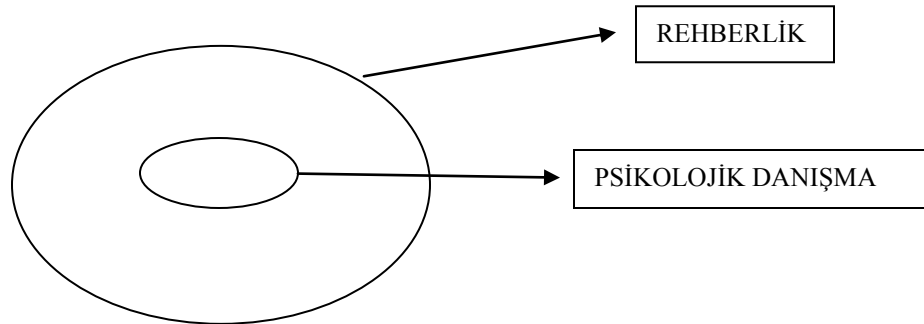
Tan'a göre (2000:18) göre rehberlik;

“Rehberlik, bireyin en verimli bir şekilde gelişmesini ve doyum verici uyumlar sağlamasında gerekli olan tercihleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve bu tercih ve kararları yürütmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır.”

“Rehberlik bir süreçtir. Çeşitli aşamalar içeren ve süreklilik gösteren bir hizmettir.” (Yeşilyaprak, 2000:6)

“Rehberlik gizil güçlerini ve niteliklerini anlaması ve bunların toplumsal ve moral değerlere uyum halinde yaşaması için, bireye eğitim ve yorumlama yolu ile yapılan sistematik ve profesyonel bir yardımdır.” (Matthewson,1962:141). Yardım ile anlatılmak istenen bireye akıl vererek belirli bir davranışı yapmaya zorlamak değil, bireyin değişik seçenekleri fark ederek, olayları ve durumları değerlendirmesinde, iradesi ile karar vermesine yardımcı olmaktır. Yani rehberlik hizmetlerinde danışanın özgür iradesi ile karar vermesine saygı göstermek esastır. Bireyin problemlerini tanıyarak, kabullenmesi ve değişim sürecine dahil olmayı seçmesi gereklidir. Rehberlik bireyin daha genel problemleriyle ilgilenirken, psikolojik danışma ise daha derinlere inmeyi amaçlamaktadır (Kaya,2006:5)

Rehberlik ve psikolojik danışma arasında fark vardır. Rehberlik, psikolojik danışmayı da içine alan geniş bir kavramdır. Rehberliğin merkezinde yer alan psikolojik danışma hizmeti, rehberlikle kıyaslandığında çok daha sistemli ve teknik bir bilgilendirme becerisi gerektirir. Profesyonel bir hizmet anlayışı gerektiren psikolojik danışma hizmeti samimiyet ve güvene dayalı bir duygusal ilişki temeline oturduğundan zaman zaman rehberlikten ayrı bir uzmanlık alanı olarak algılanmıştır (Yargı yayınları, 2011:5)



Şekil 2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma İlişkisi

Uzmanlar tarafından yapılan tanımlar dikkate alındığında rehberliğin ne olduğunu maddeler halinde şu şekilde sıralayabiliriz.

- Rehberlik ekip çalışması gerektirir.
- Rehberlik hizmetleri süreklidir.
- Rehberlik bireye yardım etme sürecidir.
- Rehberlik bireyi merkeze alır.
- Rehberlik, bilimsel, sistemli ve profesyonel bir süreçtir.
- Rehberlik hizmetleri uzman kimseler tarafından verilmelidir.
- Rehberlik hizmetlerinde gizlilik esastır.
- Rehberlik hizmeti herkese verilir.
- Rehberlik gönüllülüğü gerektiren hizmet alanıdır.
- Rehberliğin birinci işlevi bireyin kendisini tanımasını sağlamaktır.
- Rehberlik bireyin karar verme stratejilerini geliştirme sürecidir.
- Rehberlik bireyin gelişimini uyumunu sağlayan bir hizmet alanıdır.
- Rehberlik bireye farklı seçenekler sunma ve bireyin kendisi ile ilgili

kararları alabilmesine yardım etme faaliyetidir (Yargı yayınları, 2011:5).

2.2. Rehberlik Türleri

Rehberlik, hizmetin kişiye ya da gruba verilmesine, yapıldığı alana ve fonksiyonuna göre sınıflandırılabilir. Hizmetin yoğunlaştığı problem alanına göre rehberlik üç gruba ayrılır. Bunlar “Eğitsel Rehberlik”, “Mesleki Rehberlik” ve “Kişisel/Sosyal Rehberlik” tir.

2.2.1. Eğitsel rehberlik

Kuzgun’a (1992:13) göre eğitsel rehberlik, “Bireyin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalını seçmesinde ve bu yolda başarılı olmasında kendisine yapılan yardımlardır.”

Eğitim süreci, öğrencinin öğrenmesi ve başarılı olması üzerine yoğunlaşmıştır. Rehberlik hizmetlerinden beklenen öğrenmeyi kolaylaştırma ve başarıyı arttırma

konusundaki yardımlara eğitsel rehberlik denir (Yeşilyaprak, 2000:17).

Eğitsel rehberlik; öğrencilere okul seçme, okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlama, alan ve ders konularında sağlıklı tercihler yapma, verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma, öğrenme güçlüklerinden kurtularak okulda başarılı olma, yeteneklerini geliştirme ve zamanı iyi kullanma gibi konularda yapılan yardımlardır (İlgar,2002:40)

Bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, kişilik yapısı ve mevcut imkan ve şartlara uygun bir öğrenim dalı seçip bu dalda başarı ile ilerlemesini sağlamak için yapılan psikolojik hizmetlere, eğitsel rehberlik ve danışma denir (Tan,1992; Akt: Yumrutaş, 2006:3)

Tanımlardan anlaşıldığı gibi eğitsel rehberlik, bireyin ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitim kurumunu seçmesi ve bu seçtiği programı başarılı bir şekilde sürdürmesi için yapılan bilgilendirme sürecidir. Eğitsel rehberlik hizmetleri planlı ve sistemli bir süreçtir.

Eğitsel rehberlik hizmetleri kapsamında yer alan başlıca uygulamalar şunlardır (Yargı Yayınları,2011:72):

- a) Oryantasyon (yeni duruma alıştırma)
- b) Etkili ders çalışma yöntemlerini tanıtmaya
- c) Öğrenme stratejilerini geliştirme
- d) Okul ve sınıf kurallarını öğretme
- e) Yeteneklerinin altında ve üstünde başarılı olan öğrencileri belirleme
- f) Kaynaştırma eğitimindeki öğrencilerin gelişimini izleme
- g) Motivasyonu artırıcı çalışmalar yapma

Eğitsel rehberlik hizmetlerinin başlıca amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Sidal, 2009:23):

- Öğrencinin okula ve çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin yeni geldiği okulun şartlarını, birimlerini ve özelliklerini anlamak için çalışmalar yapmak.
- Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin öğretim programlarından kaynaklanan sorunlarını gidermek, ne kadar başarılı olabileceği konusunda araştırmalar

yapmak.

- Öğrencilerin ders içi ve ders dışı faaliyetlerinde başarılı olabilmeleri için yöntem ve teknikleri kavratıp, başarısızlık nedenlerini araştırıp, ortaya çıkarmak.
- Öğrencilerin bir üst seviyedeki okul için gereken hazırlığı zamanında yapmasını sağlamak.
- Öğrencilerine bir üst öğretim kurumları hakkında yeterli bilgileri verecek dokümanları hazırlayıp yararlanmalarını sağlamak.

2.2.2. Mesleki Rehberlik

Mesleki rehberlik hizmetlerinden sorumlu kişilerin birinci görevi, öğrencilerin meslekle ilgili bilgi edinmelerini sağlama, bu bilgileri değerlendirmelerine ve meslek seçme konusunda karar vermelerine yardım etmektir (Bakırcıoğlu, 1988:59)

Günümüzde gelişmekte olan ülkelerde, sanayileşmiş ülkelerde olduğu kadar meslek ve iş dünyası çeşitlenmiş ve karmaşık hale gelmiştir. Artık aileler çocuklarına meslekler konusunda yardım etmekte zorlanmaktadır. Bu durum, mesleki rehberlik ve danışma hizmetlerine olan ihtiyacı arttırmıştır (Özgüven, 2000:145)

Ilgar'a (2002:40) göre; "Bireyin yaşamı boyunca verdiği en önemli kararlardan birisi meslek seçimidir. Bu nedenle söz konusu tercihin sağlıklı şekilde yapılabilmesi büyük önem taşımaktadır."

Sonuç olarak; mesleki rehberlik bireyin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre, bir iş veya meslek seçebilmesi yada bu seçime hazır hale gelmesine yönelik olarak yapılan yardımların tümünü kapsar.

Mesleki rehberlik sürecinin aşamaları şu şekildedir:

1. Bireyi ve özelliklerini tanıma
2. Meslekleri ve özellikleri tanıma
3. Bireyin özellikleri ile mesleklerin özellikleri arasında ilişki kurma

Mesleki rehberlik hizmetlerinin başlıca amaçları şunlardır (Yargı yayınları, 2011:78):

- Bireyin ilgi duyduğu ve ileride seçmeyi düşündüğü bir mesleği mümkün olduğu kadar bütün yönleriyle ona tanıtmak

- Bireye henüz haberdar olmadığı yeni meslekler ve iş imkanları hakkında bilgi vermek
- Bireyi bazı meslekler hakkında edindiği yanlış bilgilerden ve kalıplaşmış önyargılardan kurtarmak için ona bilgi sunmak
- Topluma yararlı ve bireyin kendisini gerçekleştirmesine olanak veren her mesleğin değerli olduğu fikrini bireyin dikkatine sunmak
- Bireyin meslek seçimini kolaylaştırmak için ona karar verme ve problem çözme becerisi kazandırmak.

2.2.3. Kişisel / Sosyal Rehberlik

Kişisel rehberlik hizmetleri bireyin her türlü probleminin çözülmesi için yapılan yardımlardır. Öğrencilerin yaşadığı sorunlara bir öğretmen veya psikolojik danışman ilk önce problemi tanımlar ve nedenlerini bulur. İşte bu faaliyetler bir çeşit kişisel rehberliktir.

Yeşilyaprak'a (2003:68) göre kişisel rehberlik hizmetleri, gelişimsel rehberlik yaklaşımı ve hümanist eğitim anlayışı açısından ele alınmış, öğretmenin olumlu ve etkin bir sınıf ortamı oluşturmadaki rolleri ve sorumlulukları vurgulanmıştır.

Tan'a (1992:139) göre okulda kişisel/sosyal problemlerle ilgili rehberliğin temel amacı:

“Bireyin kendini psiko-sosyal bir realite olarak anlaması ve kabul etmesine, fiziksel ve sosyal çevresini gerçek boyutlarıyla idrak ederek kendi yetenek ve imkanlarını bu realite içinde en iyi şekilde kullanabilmesine yardım etmektir. Özellikle ilkokul yıllarında, öğrencilerin güven duygusunu geliştirmeye, bu duygusunun temellerini atıp kuvvetlendirmeye ihtiyaçları vardır.”

Kişisel rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan etkinlikler şunlardır (Yargı yayınları, 2011: 92):

- Sağlık sorunlarını gidermede yardımcı olma
- Davranış bozuklukları ile ilgilenme
- Ekonomik sorunlar
- Öğrencilerin benlik kavramını, özgüvenini, özsaygısını geliştirme

- Sosyal ilişkileri geliştirme
- Cinsel roller öğrenme ve karşı cinsle yaşadığı problemlerin çözümüne yardımcı olma
- Ailevi problemlerin çözümüne yardımcı olma
- Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme
- Olumsuz duyguları ile baş edebilmesine yardım etme
- Kişilik özelliklerini geliştirme

2.3. Grup Rehberliği

Grup rehberliği; bilgilendirici, önleyici, eğitsel, yarı eğitsel ve yarı psikolojik grup çalışmasıdır.

Okullarda öğrencilerin gelişmesini sağlamak, doğru seçimler yapabilmeleri ve sorunlarına kendi başlarına çözüm bulabilmeleri için uzmanlarca yapılan yardım ilişkisine rehberlik demiştik. Okullarda yapılan rehberlik, 'bireysel' ve 'grup rehberliği' olarak iki kısma ayrılmaktadır. Danışmanın bir bireye yönelik gerçekleştirdiği danışma, bireyle psikolojik danışmadır. Danışmanın 6-12 kişiye yönelik gerçekleştirdiği yardımlar ise grupla psikolojik danışmadır.

Tan (1992:314), eğitimde ekonomik olma ilkesini ve yetersiz sayıda danışman olmasını göz önünde bulundurarak, "Okullarda yeterince yetişmiş danışmanlar bulunmadığına göre, bireysel rehberlik faaliyetlerinden ziyade, rehberlik amacını güden grup faaliyetleri, rehberlik programlarının ağırlık merkezini oluşturabilir." Şeklinde grup rehberliğini önermiştir.

Günümüzde insan bireysel olarak değil, içinde bulunduğu çevre ile bir bütün olarak incelenmelidir. Çünkü insan toplumsal bir varlıktır. Küçük rahat ve kabul edici grup içinde ele alınan tutum ve davranışları kişi geliştirebilmekte ve daha geniş gruplara aktarabilmektedir (Kuzgun, 1991).

Grup rehberliği bireysel danışma yanında, ilköğretimde kullanılabilir uygun bir yöntemdir. Bu dönemde öğrenciler fiziksel ve duygusal anlamda ailelerinden bağımsız olma, kendi cinsiyetindeki çocuklarla ilişki kurma, sosyal gelişimleri gereği bir grubun üyesi olma ve grup tarafından kabul görme eğilimi içindedirler (Mahler,

1971:602; Akt: Polat, 2007: 20).

Grup rehberliği, bireysel danışmanın sağlayamadığı bazı yararlar sağlamaktadır.

Grup dinamiğinin kişiye sağlayabileceği başlıca yararlar şunlardır (Kuzgun, 2008):

- Sorunlarının sadece kendine özgü olmadığını görüp teselli bulma.
- Başka insanlarla ilişki kurma, onlarla konuşma becerileri geliştirme.
- Sorunlar üzerine birkaç kişinin ilgisini çekebilme.
- Başka insanları daha iyi anlamayı öğrenme.
- Başka insanların olayları nasıl algıladıklarını görme.
- Bir gruba ait olma, başkaları tarafından kabul edilip benimsenme

duygusunu yaşama.

➤ Bir yetişkinden çok, kişi için daha değerli olan bir arkadaş grubundan destek alma.

➤ Başka insanlara saygı duymayı öğrenme, kendinden farklı kimseleri oldukları gibi kabul edebilme.

➤ Başkalarının belli sorunlar karşısında uyguladıkları başarılı çözüm yollarından faydalanma.

➤ Aynı sorunlarla karşılaşan diğer insanlarla, sorunları, değerleri ve duyguları konuşabilme.

2.4. İlköğretimde Rehberlik

İlköğretim kavramı ile 6-14 yaşlar arasındaki çocukların devam ettiği okul ifade edilmektedir. Bu okulun 8 yıl ve zorunlu olması düşünülmektedir. İlköğretim çağındaki çocukların gelişim özellikleri ile buna ilişkin gereksinimleri farklıdır. Özellikle 12 yaşından sonra çocuk ergenlik dönemine girmekle beraber farklı bedensel, bilişsel, cinsel, duygusal ve toplumsal sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadır (Bakırcıoğlu, 1994:254; Akt:Polat, 2007:12)

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1994)' na göre ülkemizde 6-14 yaş arasındaki çocukların okula devam etmeleri zorunludur. İlköğretim okulları, ilk ve orta okulların birleşmesinden meydana gelmiş sekiz yıllık temel eğitim okullarıdır. 2842 sayılı yasa (1983) ile 'temel eğitim' kavramı yerine 'ilköğretim' kavramı getirilmiştir.

4306 sayılı yasada (1997) ilköğretimin 8 yıllık öğretim yapan okullardan oluştuğu, bitirenlere ilköğretim diploması verileceği kabul edilmiştir. Aynı yasada, ilköğretimin 8.yılında, öğrencilerin bir üst öğretim kurumları olan ortaöğretim kurumlarına veya iş alanlarına yöneltileceği, yöneltmenin okul rehberlik servisi tarafından yapılacağı ve Milli Eğitim Sisteminin bu yöneltmeyi yapacak şekilde tekrar düzenleneceği belirtilmiştir (Turgut, 2005: 19). Eğitimi 12 yıla kesintili bir şekilde çıkararak zorunlu eğitim düzenlemesi, 11 Nisan 2012 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girdi. Kanunun en önemli yönü, ilkokul ve ortaokulun yeniden geri getirilmesi, ilkokul ve ortaokulun ayrı ayrı binalarda eğitim vermesine imkan tanımasıdır. Yeni eğitim sistemi; başta zorunlu eğitimi üç ayrı parça halinde 12 yıllık kesintili hale dönüştüren “4+4+4” adıyla şekillenen eğitim sistemidir. “4+4+4” teklifi ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda değişiklikler yapılmıştır. 222 ve 1739 sayılı Kanundaki değişiklikler, ilköğretim ve ortaöğretime; 2547 sayılı Kanundaki değişiklikler ise yükseköğretime yöneliktir. Bu sistem içerisinde çocukların ilköğretime başlama yaşı 72-84 ay aralığından 60-72 ay aralığına düşürülmektedir. Yeni sisteme göre, ilk 4 yıl öğrenciye bilgi vermektense çok okuma, yazma, kavrama ve oyuna dayalı bir sistem uygulanması, böylelikle öğrencinin yeteneklerini keşfetmesinin sağlanması düşünülmektedir. Ortaokula geçerken yeteneklerine göre bir okul belirlenmesi planlanmaktadır. Yeni sistemin ilk kademesi olan 4 yıl bittikten sonra öğrenci ortaokula geçerken önüne 3 seçenek çıkmaktadır. Genel ortaokul, mesleki/teknik ortaokul ve imam hatip ortaokulu. İkinci kademeyi tamamlayan öğrenciler liseye geçerken seviye belirleme sınavı uygulanmayacak bunun yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi ile yani merkezi yazılılar ve yeteneklerine göre öğrenci doğru liseye yönlendirilecektir.

İlköğretim temel davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı bir dönemdir. Bu sebeple planlama, zamanı iyi kullanma, verimli ders çalışmaya yönelik rehberlik faaliyetleri çocuğun başarısını olumlu yönde etkilemesi düşünülmektedir. Ayrıca temel eğitimi bitirdikten sonra çocukların ilgi ve yeteneklerine göre uygun ortaöğretim programlarına ya da çalışma hayatının ilgili branşlarına yönlendirilmesi için de rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Sidal, 2009:37).

“Ailesinden ilk kez kopup yeni ve farklı bir çevre olan ilköğretim okuluna gelen çocuğun psikolojik dengesini sağlayabilmesi ve bunu koruyabilmesi için rehberlik hizmetleri ile okulda çocuğun gereksinimlerinin karşılanması gerekir.” (Özgüven, 2000:300)

Erkan (1997), rehberlik hizmetlerinin ilköğretim düzeyinde de verilmesini gerektiren sebepler arasında, rehberlik hizmetlerinin, ilköğretim öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenleri tarafından birer ihtiyaç olarak algılanmasından kaynaklandığını söylemiştir. Ayrıca ilköğretimde rehberlik hizmetlerine yönelik çabaların ancak zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasına ilişkin çalışmalar sonucunda yoğunlaştığını ifade etmektedir.

22.07.1997 tarihinde Türkiye’de zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasına ilişkin kanun tasarısının kabul edilmesiyle değişen ilköğretim kurumları yönetmeliği 86. maddesinde ‘Okul Rehber Öğretmeni’ başlığı altında şu ifadeler geçmektedir:

“İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerini yürütmek ve 8.sınıfın II. yarısında öğrencilere, orta öğretimde devam edebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere ‘Okul Rehberlik Hizmetleri’ servisi kurulur. Serviste, yeterli sayıda rehber öğretmen görevlendirilir. Rehber öğretmenler ‘Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde’ verilen diğer görevleri de yaparlar.”

Rehberliğin ilkelerinden birisi ‘tüm hayat boyunca’ verilmesini gerektirir. Ancak ilköğretimde rehberlik hizmetleri ülkemizde ihmal edilmiş ve genellikle ortaöğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmiştir. Ancak dünyada 60’lı yıllar, ülkemizde ise 90’lı yıllardan itibaren bu konuya olan ilgi artmıştır. İlköğretim düzeyinde de rehberlik hizmetlerinin sunulmasının gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir (Yumrutaş, 2006:15).

1. Öğrencilerin sadece bilişsel kapasitelerinin gelişmesi onun eğitildiği anlamına gelmez. Çağdaş eğitim sisteminde çocuğun tüm yönleriyle geliştirilmesi hedeflenmektedir. Rehberlik hizmetleri verilmeden sadece ‘öğretim’ faaliyetleri ile bunu gerçekleştirmek imkansızdır.

2. İlköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin verilmesi, daha üst öğretim

basamaklarında yapılacak rehberlik faaliyetlerinin verimliliğini arttıracaktır.

3. Rehberlik faaliyetleri yoluyla kazandırılacak davranışların önemli bir bölümü için kritik dönemler ilköğretim çağı içerisindeydir. Daha sonra bu yönde ortaya konacak çabaların sonuca ulaşması ya çok güç ya da imkansız olmaktadır.

4. İlköğretimden sonra çeşitli üst öğrenim kurumlarına ya da iş hayatına yönelmesi gereken bireyleri, bu konuda verecekleri kararların sağlıklı olabilmesi için, kendilerine katkı sağlayacak rehberlik hizmetlerinden mahrum bırakmak, çağdaş eğitim ve demokrasi ilkelerine uygun olmayacaktır.

2.4.1. İlköğretimde Rehberliğin Önemi ve Gerekliliği

İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin gerekliliği 1974 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanununda vurgulanmıştır. Somut olarak bu konuda girişimler 8 yıllık temel eğitime geçiş ile başlamıştır. Oysa A.B.D’ de 1965’lerden itibaren ilköğretim düzeyinde bu hizmetlerin uygulanmaya başladığını, mesleki örgütler tarafından organize edilerek standartların daha 1968 yılında belirlendiği görülmektedir (Akman, 1992).

Rehberlik çalışmalarını ilköğretime kaydıran bazı önemli sebepler vardır. Birey bir bütündür. Onun gelişmesi devamlı bir oluşumdur. Bu sebeple birey, yalnız orta ve yüksek öğrenimde değil, ilköğrenim yıllarında da birçok gelişme problemleri ile karşılaşmaktadır. Bu problemlerin çözümünde sistemli yardıma ihtiyaç vardır. Rehberlik, yalnız problemlili çocuklara yapılan bir yardım değildir. Normal veya problemsiz çocukların da gelişme ve uyum oluşumunda yardıma ihtiyaçları vardır (Tan, 1992:297).

“4+4+4” diye isimlendirilen yeni eğitim sisteminde Rehberlik programları uygulamalarında değişiklik yapılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 25.06.2012 tarihli ve 69 sayılı yazısında şöyle demektedir:

“Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 19.06.2012 tarihli ve 9596 sayılı yazısı eki ‘İlköğretim Kurumları (ilkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi’ nin ekli örneğine göre kabulü ve 2012-2013 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 1. ve 5. sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulanması ve kurulumuzun 20.07.2010 tarihli ve 75 sayılı kararı

ile kabul edilen 'İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi' nin 2012-2013 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 1. ve 5. sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırıldı."

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayınlanan haftalık ders saatleri çizelgesine yönelik aldığı kararda 2012-2013 yılından itibaren 1. ve 5. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya başlayacağı vurgulanmaktadır. Yani bahsi geçen yeni ders saati çizelgesinde 8. sınıflar hariç 1. sınıftan 7. sınıflara kadar rehberlik saati kaldırılmıştır. Ancak kademeli geçiş olduğu için ilk olarak 1. ve 5. sınıflarda rehberlik saati olmayacaktır. Diğer sınıflardaki rehberlik ders saatleri kademeli olarak kaldırılacaktır. Yalnızca 8. sınıflarda "Rehberlik ve Kariyer Planlama" dersi olacaktır. Bu bağlamda baktığımızda yeni ders çizelgesine göre yalnızca 8. sınıflarda gözüken "Rehberlik ve Kariyer Planlama" dersi, kademeli geçişle 5. sınıflarda uygulamaya başlayacağı için ancak 4 sene sonra 5. sınıftaki öğrenciler 8. sınıfa geçtiğinde 2016 yılında uygulamaya konacaktır. Bu nedenle ders saatlerinde rehberlik dersi olmadığından dolayı rehberlik hizmeti ve uygulamalarının ders saatlerine bağlı olmadan gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Kuzgun (1995:191), sekiz yıllık temel ve zorunlu eğitimde rehberlik hizmetlerinin gereğini şöyle özetlemiştir.

1. İlköğretim, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların en çok görüldüğü dönemdir. Bu yaştaki çocuklar arasında, ortalama öğrenciye göre düzenlenen öğretim programını izleyemeyecek kadar özürlü olanların ayrılmasında zorunluluk vardır. Ayrıca bir çocuğun, herhangi bir alanda üstün yeteneğinin erken teşhisi, ona uygun gelişim ortamının vaktinde sağlanabilmesine imkan verecektir.

2. Ülkemizde ilköğretimi bitirdikten sonra çalışma hayatına atılmak durumunda olan çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun işlere yerleştirmelerinde profesyonel bir yardım sağlanması gerekmektedir.

3. Değerler, tutumlar ve alışkanlıklar gibi, kökü oldukça derinlerde olan ve yetişkin davranışlarını belirleyen özellikler, çok erken yaşlarda kazanılmaktadır. Ve bu özelliklerin ileride değiştirilmesinde büyük güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu gerçek, kişilik eğitiminin sistemimizde de çok erken yaşlarda ele alınması gereğini göstermektedir.

Yurt dışında ve ülkemizde yapılan çoğu araştırma ilköğretim döneminde öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ihtiyacı olduğunu göstermekte ve yapılan rehberlik hizmetleri öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, ilköğretim çağındaki çocuklar sanıldığı kadar güvende ve rahat değildirler. Yapılan araştırmalar onların azımsanmayacak ölçüde stres ve kaygı yüklü olduğunu göstermiştir. Çocukların hangi durumlarda endişelendiklerini bilmek rehberlik uzmanlarına, ailelerine ve öğretmenlere onları daha iyi anlamak ve gelişimlerine yardımcı olabilmek için yol gösterici olacaktır. Öğrencilere bu ve benzeri hizmetler rehberlik çalışmaları ile sağlanır (Crowley,1981:98; Akt: Yumrutaş, 2006:28).

Özgüven'e (2000:299) göre:

“Rehberlik ve psikolojik danışmanın temel ilkelerinden biri bu hizmetin yaşam boyu sunulması gerektiğine işaret etmektedir. Bireyin ruh sağlığının bir bütün olarak algılanması, bireyin gelişim hızının yüksek olduğu bir döneme rastlayan ilköğretimde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin okul öncesinden başlayarak ortaöğretimle bütünleştirilmesi, psikolojik danışma anlayışına da uygun düşmektedir. Bu açıdan ele alındığında hizmetin temel eğitim düzeyinde başlaması çağdaş anlayışa daha uygundur.”

İlköğretim, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların çok olduğu bir dönemdir. Bu farklar zihinsel, fiziksel, sosyal gelişim düzeylerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği gibi, ilgi, yetenek ve kapasite farklılıklarından da olabilir. Ayrıca özürli öğrenciler bulunabilir. Sosyo ekonomik düzey yönünden dezavantajlı gruplar olabilir. İşte bütün bunlar göz önüne alındığında ilköğretimde çocuklara bireysel farklılıklara duyarlı uygun gelişim ortamlarının sağlanabilmesi için rehberlik hizmetlerine ihtiyaç vardır (Yeşilyaprak,2000)

Çocukluk döneminde okul yaşantıları sırasında kazanılan tutum ve davranışlar, tüm yaşantı boyunca yer alan öğrenme eğilimlerinin belirleyicileri olacaktır. İlköğretim yıllarında yardım ve teşvik öğrencilerde öğrenmeye yönelik bir güdülenme ve istendik bir tutumun oluşmasında yardımcı olur (Akman,1992:317)

Erkan'a (1997) göre; “Yapılan araştırmalar göstermiştir ki rehberlik hizmetleri, ilköğretim öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenler tarafından bir ihtiyaç olarak algılanmaktadır.”

Temel eğitim yılları, çocuğun kişilik gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırma bulguları özgüvenin gelişimi, kendini kabul, benlik tasarımı, içsel denetimin gelişmesi gibi boyutlar açısından bu dönemin en iyi şekilde yaşanmasının gereğini ortaya koymaktır (Dinkmeyer,1973; Akt.Yumrutaş,2006:30)

İlköğretim süresince öğrencilere yapılacak sistemli ve sürekli yardımlar, onların yetenek, ilgi ve değerleri açısından daha gerçekçi ben kavramı geliştirmelerine ve ben algılamalarına uygun olabilecek çalışma alanlarını tamamlamalarına yardımcı olabilir (Kuzgun, 1981:148).

Dünyaca kabul edilen gelişim kuramcıları (Örneğin Freud, Ericson, Piaget gibi) çocukluk döneminin önemine dikkat çekmektedirler. Bu dönemde sağlıklı ve uygun bir öğrenme ortamı oluşturulması çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimi açısından olduğu kadar sosyal ve psikolojik gelişimi açısından son derece önemlidir (Yeşilyaprak, 2003:47)

İlköğretimde rehberliğin gerekliliğini Yeşilyaprak (2003:49) özetle; “Çocuğun kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimi açısından ilköğretim döneminde rehberlik hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Kuşkusuz, temel eğitim zorunlu olduğu için bu dönemde sağlanan hizmetlerin ulaşabildiği hedef kitle de daha büyük olacaktır.” Şeklinde ifade etmiştir.

2.4.2. İlköğretimde Rehberliğin Amaçları

Kepçeoğlu (1981:130) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacını, bireyin davranışlarında gerekli değişiklikleri yaparak onun bir bütün olarak fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden kapasitelerini en uygun düzeyde geliştirmesine yardımcı olmak olarak özetlemiştir.

Kuzgun (1988:4) ilköğretim süresince yapılacak rehberlik faaliyetlerinin amacını öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamak şeklinde ifade etmiştir. Bu amaca ulaşmada öğretmenlerin sınıfta oluşturacağı terapatik ortamın önemini vurgulamıştır. Ayrıca başta anne-babalar olmak üzere çocuğu etkileyen tüm kişilerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitilmesi gerekliliğini belirtmiştir.

İlköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temel işlevi çocuklara

onları her yönden geliştirecek yaşantı ve deneyimlerle dolu bir eğitim ortamı hazırlamaktır. İlköğretim düzeyinde planlanan rehberlik ve yöneltme hizmetlerinin çağdaş rehberlik ve psikolojik danışma ilkeleri ile tutarlı ve çocukların temel gelişim ve gereksinimlerine uygun olmasına dikkat edilmesi gerekir (Özguven, 1999:305)

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin genel amacı bireyin her gelişim döneminde sağlıklı ve uyumlu bir gelişim sürdürebilmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda ilköğretim düzeyinde rehberlik hizmetleri şu amaçlara yöneliktir (Yeşilyaprak, 2004):

1) Çocuğun kendisi hakkında olumlu kavramlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini arttırmasına yardım etmek. Gelişim görevlerini yerine getirme konusunda yardım etmek.

2) Sağlıklı bir toplumsallaşmayı gerçekleştirmek. Sosyal ilgi ve ait olma duygusunu geliştirmek. Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma, sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak.

3) Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, kişisel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için ders içi ve dışı tüm eğitim programlarına yardımcı olmak.

4) Ana-babalara; aile ortamında, insan ilişkileri ve çocukla olan ilişkilerde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak yardımcı olmak.

5) Çocuğun öz yönetim, öz denetim, problem çözme ve karar verme konularında gelişmelerine yardım etmek. Eğitimsel süreçlere daha fazla katılmaya teşvik etmek.

6) Çocuğun kendini tanımasını ve anlamasını sağlamak. Kendi ilgileri, yetenekleri, özellikleri ile çevresindeki fırsat ve olanaklar arasındaki ilişki konusundaki anlayışı arttırmak.

7) İnsan davranışının doğasını anlamalarına ve insan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardım etmek.

8) Çocuğun sorumlu ve amaçları olan bir birey olmasına yardım etmek. Çocuğun akademik başarı için gerekli olan içsel bir öğrenme güdüsü geliştirmesini sağlamak. Eğitsel ve mesleki hedefler oluşturmasına yardım etmek.

9) Öğrenimin bireyselleştirilmesini desteklemek, bireyin kişisel özellikleri ile eğitim programlarını bağdaştırmak, rehberlik ilke ve yöntemlerinin öğretmenler,

yöneticiler ve tüm çalışanlar tarafından kullanılmasına yardımcı olmak ve desteklemek.

Rehberliğin bu nihai amaçlarının dışında, çeşitli kaynaklarda da görülebileceği gibi farklı amaçlarından da söz edilebilir. Bu bağlamda rehberliğin amaçlarının çeşidine göre değiştiği söylenebilir. Örneğin mesleki rehberliğin amacı, bireyin kendi ilgi ve yeteneklerine göre, en uygun mesleği seçmesi, hazırlanması ve bu meslekte en üstün başarıyı elde etmesi için gerekli yardımı yapmaktır. Diğer rehberlik çeşitleri için de buna benzer amaçlar söylenebilir; fakat, rehberlik etkinliklerini, bir bütün olarak kabul etmek daha doğrudur. Çünkü hiçbir rehberlik konusu, diğerlerinden ayrı düşünülmemeyebilir. Hepsinin de birbiri ile sıkı ilişkisi vardır (Binbaşoğlu, 1975).

İlköğretimde verilecek rehberlik hizmetleri çocuğun aşağıdaki konularda olgunlaşmasının amaçlamalıdır (Hill ve Luckey, 1969; Akt: Erkan, 1997:338).

- Problemlerini çözebilmede,
- Karar vermede,
- Kendini anlamada,
- Yüksek idealleri başarıya ile ilgili değerlerinde,
- Hayatın beklentilerine ya da gereklerine uyum sağlamada,
- Kendine karşı sorumlu olma anlayışında,
- İnsan davranışını anlamada,
- İş ve eğitim dünyasını anlamada.

Bir başka çalışmada ilköğretimde rehberliğin amaçları aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir (Dinkmeyer ve Calduvell, 1970; Akt: Erkan, 1997:339):

1) Çocuğun kendisi hakkında olumlu kararlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini arttırmasına yardım etmek, yaşam görevlerini yerine getirme konusunda cesaretlendirmek.

2) Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılıkla beraber, sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırmak, sosyal ilgi ve ait olma duygusunu geliştirmek.

3) İnsan davranışının doğasını anlamalarına ve insan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardım etmek.

4) Çocuğun kendini anlama düzeyini arttırmak, yetenekleri, ilgileri, kişiliği, başarıları ve fırsatlar arasındaki ilişki konusundaki anlayışı arttırmak.

5) Çocuğun öz-yönelim, problem çözme ve karar verme konularındaki düzeylerini yükseltmelerine yardım etmek, eğitimsel süreçlere daha fazla katılmaya teşvik etmek.

6) Çocuğun sorumlu ve amaçları olan bir birey olmasına yardım etmek. Çocuğun akademik başarısı için gerekli olan içsel bir öğrenme güdüsü kazanmasına yardım etmek, kişisel amaçlar oluşturmaya yardım etmek.

Özetle, ilköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireyin, kendini anlaması, problemlerini çözebilmesi, kendi kapasitesinin farkına vararak gerçekçi kararlar alabilmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmesi için bu süreçlerde bireyin karşılaşacağı problemleri çözmesine yardımcı olmayı amaçlar.

2.4.3. İlköğretimde Rehberliğin İlkeleri

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin dayandığı temel ilkeleri ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi öğretim kademelerine göre ayrı ayrı düşünmek aslında doğru olmayabilir. Çünkü genel olarak rehberlik ve psikolojik danışma anlayışının temelini oluşturan ilkeler demokratik ve insancıl ortamlar için bütünlük ve evrensellik gösterir. Buna göre ayrılıklar temel ilkelerden daha çok, hizmetlerin sunulmasına ilişkin yaklaşım biçimlerinde, programlama ve örgütlemeye görülebilir (Kepçeoğlu, 1981:133).

İlköğretimde rehberliğin ilkeleri aşağıdaki gibidir (Dinkmeyer, 1970; Akt: Erkan, 1997:339):

- 1) Rehberlik hizmeti tüm öğrenciler içindir.
- 2) Rehberlik öğrenciye kendini değerlendirme, planlama ve seçme fırsatı sağlar ve seçimin sonuçlarından sorumlu olmayı öğretir.
- 3) Rehberlik tedavi edici ve önleyici olmaktan çok gelişimseldir.
- 4) Rehberlik iyi organize edilmiş, gelişimsel ve sürekliliği olan bir programla en etkili düzeyde fonksiyonda bulunabilir.
- 5) Rehberlik bireyin sahip olduğu olumlu özellikler üzerinde odaklaşır.
- 6) Rehberlik çocuğa öz-güven kazandırmayı amaçlar.
- 7) Rehberlik çocuğun zihinsel, sosyal ve duygusal, kısaca tüm yönleri ile

gelişmesini sağlar.

8) Rehberlik, bireysel amaçlar ve hedefler üzerinde odaklaşırken gelişimsel görevleri ve ihtiyaçları da göz önüne alır.

9) Gelişimsel rehberlik çocuğun kendini tanıması, anlaması ve kabul etmesini amaçlar. Çocuk bir araştırmannın nesnesi değil, araştırmadır.

10) Rehberlik programı, tüm okul personelinin işbirliği ile en üst düzeyde etkili olacaktır.

11) Rehberlik programı öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Ancak bu süreç eğitimsel yönelimli danışmanlar tarafından kolaylaştırılır, desteklenir.

Can (2006:16) psikolojik danışma ve rehberliğin ilkelerini şöyle sıralamıştır:

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde danışman ve danışan arasındaki gizlilik temel ilkedir.

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Diğer eğitim hizmetleri ile birlikte uyum içerisinde yürütülmesi gerekir.

- Rehberlik demokratik ve insancıl bir anlayıştır ve temelinde insan vardır.

- Rehberlik hizmetleri bireyin adına karar vermez, onun kendi kararlarını özgürce vermesine yardımcı olur. Rehberlik, bireyin kendi kendisini yönlendirmesine ve doğru tercihler yapmasına yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilir, zorlamaya değil işbirliğine dayalıdır.

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireyin kaygılarını ve çatışmalarını yenerek topluma uyum sağlayabilmesini amaçlar. Bu sebeple hem toplumsal hem bireysel bir anlayıştır.

- Her birey kendine özgü bir varlıktır, bu sebeple rehberlik hizmetlerinde bireysel farklılıklara saygı esastır. Rehberlik anlayışında dil, din, ırk, cinsiyet, anlayış gözetmeksizin insan saygıya değer bir varlıktır.

- Rehberlik hizmetleri; planlı, programlı ve profesyonel bir düzeyde sunulan, hayat boyu devam eden ve tüm insanlara açık bir hizmettir.

Hoose, Pietrofesa ve Carlson (1973:44), ilköğretim okulu rehberliğinin ilkelerini şu şekilde ifade etmektedir (Akt; Kalın, 1999:16):

1) Etkili bir rehberlik programı, herhangi bir uzmanın kişisel çabasıyla değil,

sadece okul personelinin ortaklaşa çabaları ve okul dışı personelin (aileyi de içeren) yapıcı çabaları ile mümkündür.

2) Rehberlik, bireylerin çocuklarda dahil olmak üzere kendilerini ilgilendiren kararlarda kişisel değerlendirme hakkına sahip olduklarını ve bu hakkın kullanılmasının kişisel sorumluluk duygusunun gelişimine katkıda bulunduğunu varsayar. Rehberlik bu duruma uymayı veya benzemeyi gerektiren bir kuvvet olarak görülmez, fakat bireyin kendini anladığı ve kendi kişiliğini şekillendirmesine ve hayatını planlamasına imkan tanıyan özgürlüğünü kullandığı bir yönü vardır.

3) Rehberlik, gerek kavram gerekse süreç olarak okulların önerdiği eğitim programının bütünleyici bir parçası gibi görünür. Bu sebeple, sadece ödüllendirilmesi gereken veya özel ihtiyaçları olanlar için değil, tüm çocuklar için tasarlanmıştır. Buna ek olarak danışma süreci, geleneklerle sınırlandırılmamalı, aksine belirlenmiş rehberlik ve sınıf prosedürleri ve teknikleriyle daha ileriye gitmelidir.

4) Rehberlik, çocuğun hem zaman (geçmiş, bugün ve gelecek) hem de alan içindeki (akademik, sosyal ve kişisel) tüm gelişimi ile ilgilidir. Bu sebeple çocuğun şu andaki sağlığıyla olduğu kadar mesleki ve eğitimsel takipleriyle de ilgilidir.

5) İlköğretim rehberliği, bireyin gelişimi için planlanmış bir yönlendirme ve hizmet doğrultusunda daha iyi bir olanağa sahip olduğu ve böyle bir yardımla bireyin gelişeceği ve büyümesinin artacağı varsayımı üzerine kurulur.

2.4.4. İlköğretimde Rehberlik Programı

İlköğretimde rehberlik hizmetleri programı psikolojik danışman öğretmen işbirliği üzerine temellendirilmelidir. Bu işbirliği içerisinde öğretmenin rolü, çocuğu daha iyi tanıyan biri olarak psikolojik danışmana çocuğun gelişimi, gelişim sürecinde karşılaşılan önemli olaylar ve benzeri alanlarda bilgi sağlamak, gerektiğinde de kişisel gözlemlerini aktarmak olmalıdır. Psikolojik danışmanın rolü ise bu bilgileri çocuğu tanımak amacıyla değerlendirme, gelişimi için en uygun koşulları öğretmen ve yöneticilerle konsültasyon eğitimi verme ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden tüm öğrencilerin yararlanmasını sağlayacak önlemler almaktır (Aydın, 1990:40).

İlköğretimde rehberlik programını Tan (1986:273) şu şekilde ifade etmiştir:

“İlkokulda rehberlik programı; öğretmen-yönetici-veli-danışman işbirliğine ağırlık vermektedir. İlkokullarda bulunan danışmanın görevi daha çok; rehberlik programını örgütlemek, sınıf öğretmenlerinin çalışmalarını koordine etmek, öğretmenlerin rehberlik çalışmalarını kolaylaştıracak araçları ve imkanları hazırlamak, zaman zaman kendisine havale edilmiş uyumsuz öğrencilerin terapisiyle uğraşmak, sınıf öğretmeni, veli ve çevre arasında işbirliğini sağlamak, öğretmenleri görev başında yetiştirme faaliyetlerini organize etmek, sınıf öğretmenin yetki ve sorumluluğuna girmeyen rehberlik çalışmalarını yürütmektir. Bunların dışında, öğrenci ile yüz yüze yapılan rehberlik faaliyetlerini sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Görülüyor ki sınıf öğretmeni rehberlik çalışmalarının temelinin oluşturmaktadır.”

İlköğretimde rehberlik programı, sınıf öğretmeni ve danışmanın yoğun bir şekilde işbirliğine dayanır. Ailenin de rehberlik çalışmalarındaki yeri önemlidir. Ağırlık daha ziyade öğretmen ve aile üzerinde yoğunlaşmıştır. Danışmanın görevi rehberlik programını ve faaliyetleri organize etmeye, gerekli araç ve gereci hazırlamaya, veli öğretmen arasındaki gerekli bağlantıyı kurmaya ve özel yardım gerektiren öğrencilerle ilgilenmeye yöneliktir (Tuzcuoğlu, 1994:32).

Rehberliğin dayandığı temel prensipler bakımından ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki rehberlik programları arasında bir fark gözetilmemesi akla gelebilir. Bu bakımdan da ilköğretimlerdeki rehberlik programının ortaöğretim rehberlik programındaki aynı servislerden oluşacağı düşünülebilir. Bu düşünce prensip olarak doğru olmakla beraber uygulama alanında, her iki okul seviyesindeki rehberlik programlarının bazı farklı özellikler göstereceğini de kabul etmek gerekir (Tan, 1992:297; Akt. Kalın, 1999:20)

MEB 2002 yılında ilköğretimde gelişimsel rehberlik modelini geliştirmiştir. Bu model içinde rehberlik ve danışma programlarının standartları olarak ilköğretim okullarında şu hedefler önerilmiştir (Ültanır, 2000:44):

- Kendini tanıma ve kabul edebilme
- Öğrenmenin önemini fark edebilme
- Davranışlarının sorumluluğunu alabilme
- Amaç belirleme sürecini fark edebilme

- Çalışma yaşamını fark edebilme
- Kariyer planlama sürecini fark edebilme
- Mesleğin önemini fark edebilme
- Başkalarını tanıma ve kabul edebilme
- Etkili öğrenme ve çalışma becerilerini kullanabilme
- Kişiler arası ilişkinin önemini fark edebilme
- Karar verme, problem çözme sürecini fark edebilme
- Çalışma dünyasına olumlu tutumlar geliştirebilme.

Yukarıdaki maddelerin ortak özelliği; çocuğun hayatında farkındalık duygusunu kazandırmaya yönelik olmasıdır. Bu farkındalık; hem bireysel özelliklerin ve kapasitesinin farkına vararak kendini tanıma ve gerçekleştirme anlamında, hem de farklılıkları ve problemlerini kabullenerek yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlaması anlamındadır. Gelişimsel rehberlik modeli ile bu farkındalık sağlanırsa çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerine dair hedefler belirleyerek, planlar yapabilmesi kolaylaşacaktır.

2.5. Eğitim ve Rehberlik İlişkisi

Modern eğitim anlayışı rehberlik ve danışma hizmetlerini eğitim faaliyetlerinin bir parçası olarak görmektedir. Modern eğitim öğrencinin bütün yönleri ile gelişmesini amaçlar. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin de ulaşmaya çalıştığı amaç aynıdır. Rehberlik ve danışma da çocuğun bir birey olarak fiziksel, zihinsel ve sosyal bütün yeteneklerini geliştirmesine, kendine en uygun bir meslek edininip orada ilerlemesine, çevresiyle olumlu ve etkili ilişkiler geliştirmesine yardım etmek için çalışır.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, yürütülen eğitim faaliyetinin bir boyutu olarak, öğrenci kişilik hizmetleri içinde yer alır. Eğitimin diğer iki boyutu, yönetim ve öğretim hizmetleridir. Öğrencinin okul ve çevreye uyum sağlaması ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendini bir mesleğe hazırlaması için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetine ihtiyaç duyulur. Rehberlik en çok eğitim sahasında uygulandığı için onu sadece bir eğitim ve okul hizmeti olarak da görenler çoğunluktadır. Eğitim

kurumlarının özelliklerine, imkanlarına ve hedeflerine göre farklı rehberlik hizmetleri ortaya konabilir (Oktaylar, 2011:34).

Eğitimin ulaşmak istediği hedef, bireyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek, problemlerinin çözümünde yardımcı olmak ve böylece toplumun çağdaş bir üyesi haline gelmesine yardım etmektir. Çağdaş insan, çevresine iyi uyum sağlayan ve kendini gerçekleştiren insandır. Eğitim, insana böyle bir ortam hazırlamayı hedef edinmiştir (Taneri, 1986:3). Okullarda bu amaca katkıda bulunabilmek için, kişilik hizmetleri, bir başka deyişle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yer almaya başlamıştır.

İlköğretimde eğitim öğretim ilkeleri içinde rehberliğe ayrı bir önem verilmiştir. MEB' nın (1989:36-37) 406 sayılı baskısında ilkokul programı içerisinde şu ifadeler yer almaktadır:

“Eğitim ve Öğretimde rehberlik esastır. Bütün okul yönetici ve öğretmenlerinin çocuğu sistemli ve sürekli olarak tanımaya çalışması, ortaya çıkacak eğitim, öğretim ve gelişme problemlerini zamanında etkili tedbirlerle çözmeye yardım etmesi gereklidir. Zira yönetici ve öğretmenin esas görevinin rehberlik olduğu unutulmamalıdır.”

Özoğlu'na (1981) göre rehberlik belirli bir biçimde “Bireyselleştirilmiş Eğitim” olarak anlamlandırıldığında, eğitim ile rehberlik ayrı süreçler olmamaktadır.

Eğitim her bireyin kendinde meydana gelen ve bireyde oluşan değişimleri kapsayan bir oluşum olarak tanımlanmaktadır. Modern anlayışa göre eğitim, bireyin bedensel, duygusal, bilişsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve içinde yaşadığı toplum için en uygun şekilde gelişimi, oluşumudur (Tan, 1992:56). Rehberliğin temel işlevlerinden biri de bireyin bu oluşum sürecine sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olmaktır.

Eğer, rehberlik programlarına eğitimde yer verilmez ve gereken önem sağlanmazsa, eğitimde de beklenen hedeflere ulaşmada sıkıntı çekilecek, eğitimden beklenen verim alınamayacak öğretim ağırlıklı programlarla kendisi ve toplum için yararlı ve sağlıklı bireyler yetiştirilemeyecektir. Oysa, özellikle de ilköğretimde öncelikli olan iyi bir birey yetiştirmektir. Topluma ve çevresine duyarlı, problem çözebilen, sorumluluk alabilen, karar verebilen, öz güven sahibi bireyler yetiştirmektir. İlköğretim programlarında eğitim, öğretimden ön plandadır. Özellikle ilköğretim 8.sınıf

öğrencilerinin bir üst öğretim kurumuna geçiş açısından, karar vermede, mesleğe yöneltmede rehberlik programının önemi ağır basmaktadır. Tüm bu nedenlerle rehberlik, eğitim ve öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde önceden tasarlanan amaçlara ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Turgut, 2005:6).

Çağdaş eğitim anlayışına göre gerçekleştirilen eğitim-öğretim hizmetleri ile psikolojik danışma hizmetlerinin nihai amacı aynıdır:

- Bireylerin tüm yönleriyle bir bütün olarak gelişmesini sağlamak,
- Bireylerin kendileri ve toplumları için en üst düzeyde gelişmesini sağlamak,
- Bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardım etmek.

“Rehberlik, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır, fakat eğitimle eş anlamlı değildir. Amaçlardaki beraberlik eğitim ve rehberliğin aynı şeyler olmasını gerekli kılmaz.” (Tan, 1992: 54). Çünkü bu amaca ulaşmak için kullandıkları yöntem ve teknikler farklıdır. Rehberlik ve psikolojik danışma ve eğitim-öğretim arasındaki belirgin farklılıklar aşağıdaki gibidir (Sidal, 2009: 35):

- Eğitimin önceden belirlenmiş amaçları vardır ve bu amaçlar doğrultusunda seçilen konular ile ders izlencesi oluşturulur. Öğretmen belirlenen müfredata göre bilgileri aktarır. Sınav, not alma, sınıf geçme eğitim sisteminin parçalarıdır. Rehberlikte ise her bireyin problemi farklıdır ve konular da değişkendir, daha önceden bir başkası tarafından belirlenmez. Danışman ve danışanın karşılıklı konuşması şeklinde gelişir, herhangi bir sınav ya da not sistemi içermez.

- Eğitim-öğretimin uygulayıcısı eğitim yöneticisi ve öğretmen iken rehberlik hizmetlerinin uygulayıcısı rehberlik uzmanıdır. Rehberlik bilgi ve teknikleri uzmanlık gerektirmektedir. Her öğretmenin rehberlik bilgi ve görüşüne sahip olması gereklidir ama rehberlikte uzmanlaşma zorunluluğu yoktur.

- Eğitimde bireyin belirlenmiş kurallara uyması istenir ve yani birey için dıştan veya bir disiplin, kurallara uyma, uyum gösterme ve kontrol vardır. Kurallara, geleneklere ve okul düzenine uymayan birey cezalandırılma durumundadır. Cezalandırma, yargılama, ya da kınama gibi durumlar danışman-danışan iletişimini olumsuz yönde etkileyeceğinden rehberlikte söz konusu değildir.

➤ Eğitim bir grubun dahil olduğu süreçtir dolayısıyla öğretmen grup öğrenme faaliyetlerinde lider ve rehber konumundadır. Öğretmen sınıf dahilinde tüm öğrencilerle etkileşim içindedir. Rehberlik ise bireyseldir. Rehberlik hizmeti esnasında danışman lider değil, sadece dinleyici konumundadır. Grup ile gerçekleştirilen rehberlik çalışmasında bile nihai amaç kişinin kendini daha iyi anlaması, seçeneklerinin farkına vararak potansiyelini en verimli şekilde kullanmasıdır; yani bireyseldir.

2.6. Matematik

2.6.1. Matematik nedir?

Matematik, soyut bir kavramdır ve tek bir tanımının yapılması oldukça güçtür. Bununla beraber net bir tanımla olmasa da matematiğin ne olduğunu anlatmaya çalışan tanımlarla karşılaşmaktadır. İlköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzuna göre , (MEB, 2009) matematik; sayı, şekil, uzay, büyüklük ve bunlar arasındaki ilişkilerin bilimidir. Yani örüntülerin ve düzenlerin bilimidir. Bilgiyi işlemeyi, üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve problem çözmeyi içerir.

Baykul'a (1995) göre matematik, günlük yaşamdaki problemleri çözmeye başvurulan sayma, hesaplama, ölçme ve çözüme işlemidir. Karaçay'a (1985) göre ise matematik; dil, din, ırk ve ülke tanımadan uygarlıklardan uygarlıklara zenginleşerek geçen sağlam, kullanışlı ve evrensel bir dildir. Birey, toplum ve teknoloji için vazgeçilmez değerdedir. Yayılma alanına ve derinliğine göre sınır konamayan bir bilim ve sanattır.

“Biçim, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri usbilim (mantık) yoluyla inceleyen; sayı bilgisi (aritmetik), cebir, uzambilim (geometri) gibi dallara ayrılan bilim dalıdır.” (T.D.K, 183).

“Matematik sözcüğü insanlara genellikle sayıları çağrıştırır. Sayılar matematiğin kalbi, bu bilimin büyük bir kısmının işlendiği hammadelerdir. Ancak sayılar tek başlarına matematiğin küçük bir kısmını oluştururlar. Aritmetikte öğrenilen işlem becerileri yalnızca aysbergin tepesidir.” (Stewart,2000:39; Akt. Tural, 2005:27).

Matematik kimine göre kuralları belli, santraç gibi bir zeka oyunu; kimisine göre

soyut nesnelere ele alan bir bilim; kimine göre bilim ve pratik yaşam için yararlı bir hesaplama tekniğidir. Hatta matematiği tüm bilimlerin kraliçesi olarak tanımlayanların yanında hizmetkârı olarak kabul edenler de olmuştur. (Yıldırım, 2000: 12; Akt: Songur, 2006: 15)

“Matematik nedir?” sorusunun cevabı, insanların matematiğe başvurmadaki amaçlarına, belli amaçlar için kullandıkları matematik konularına, matematiğe karşı tutum ve ilgilerine göre değişmektedir. Bu çeşitlilik içinde insanların, matematiği nasıl anladıkları ve onun ne olduğu konusundaki düşünceleri dört grupta toplayabiliriz:

- 1) Matematik, bazı sembolleri kullanan bir dildir.
- 2) Matematik, insanda mantıklı düşünmeyi geliştiren mantıklı bir sistemdir.
- 3) Matematik, günlük hayattaki problemleri çözmeye başvuru olan sayma, hesaplama, ölçme ve çizmedir.
- 4) Matematik, dünyayı anlamamızda ve yaşadığımız çevreyi geliştirmede başvurduğumuz bir yardımcıdır (Baykul, 2001: 32-33)

Matematik, bunlardan birini değil hepsini kapsar. Matematik günümüzde, ardışık soyutlama ve genellemeler süreci olarak geliştirilen fikirler ve bağlantılardan oluşan bir sistem olarak görülmektedir. Bu tanım ise üç hususa dikkati çekmektedir. Bunlardan biri matematiğin bir sistem olduğu, diğeri yapılardan ve bağlantılardan oluştuğu, üçüncüsü de bu yapıların ardışık soyutlamalar ve genellemeler süreci ile oluşturulduğudur. O halde matematik insan tarafından zihinsel olarak üretilen bir sistemdir. Bu durum matematiği soyut hale getirir. Matematiğin yapısında elemanlar ve önermeler vardır. Elemanlar, matematiğin yapı taşlarıdır (Baykul, 2001: 32-33).

Matematik evreni, doğayı tanıma ve açıklamada en iyi araçtır. Matematik modern insanın problem oluşturma ve çözmesine, özgüveninin artmasına, objektif ve özgür düşünmesine, problemlerdeki sebep-sonuç ilişkilerini açıklamasına imkan vermektedir. Bu bağlamda matematik öğretimi alanında hızlı gelişmeler yaşanmakta, projeler hazırlanıp desteklenmekte ve çeşitli bilimsel toplantılar düzenlenmektedir. Bu çerçevede yapılacak inceleme ve araştırma konuları şu başlıklarda toplanmaktadır (Ersoy, 2001: 13):

- Öğrencilerin matematik derslerindeki başarıları
- Öğrencilerin matematik çalışma alışkanlıkları

- Öğrencilerin matematik hakkındaki düşünceleri
- Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları

Birçok kişi matematiği sayıları kullanarak işlem yapabilme olarak algılar. Oysa matematik çok daha kapsamlıdır. Her şeyden önce matematik hesaplamalardan ibaret değildir. Matematik, hesaplamalar demek olmadığı gibi hızlı ve hatasız işlem yapmakta üstün bir matematik yeteneğinin kanıtı değildir. Nasıl bir bilgisayar, herhangi bir insanın sahip olabileceği dağarcığın çok üstünde, milyonlarca sözcüğün anlamını ve dilbilgisi kurallarını yüklemek bilgisayarın anlamlı bir kompozisyon yazmasına yetmezse matematik yapmak için de yalnızca hesaplama yapmayı bilmek yeterli değildir. Bir formül varsa bile onun uygunluğuna, kullanılıp kullanılmayacağına veya nerede, nasıl kullanılacağına karar vermek için önce düşünmek gerekir. Mesela, çarşıda, pazarda hızlı hesap yapabilen esnaf, aynı hızla hesap yapamadığı için karşısında ezilip büzülen üniversite öğrencisine bakıp kendi matematiği bu kadar güçlü olduğu halde onun üniversiteye gidiyor olmasını kötü kaderine bağlar. Her ne kadar bu esnafın fırsat bulsa gerçekten de bir matematik dâhisi olup olmayacağı bilinmezse de işi gereği hızlı hesap yapmanın üstün matematik yeteneğine yeterli kanıt olamayacağı söylenebilir. Eğer böyle olsaydı hesap makinelerini ya da bilgisayarları matematik dâhileri olarak kabul etmek gerekirdi (Umay, 2002:280).

Talim Terbiye Kurulu'nun Şeref MİRİASYEDİOĞLU başkanlığında ve 2005 yılında hazırladığı “Ortaöğretim matematik Dersi Öğretim programı” kitabında matematiğin ne olduğu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Matematik soyut kavramlar ile inşa edilen düzenli ve kesin biçimi ile alışkın olduğumuz günlük düşünce esasına dayanır. Bize yabancı gelen düşüncenin kendisi değil, düşüncemizi ifade eden özel simgelerdir.

Matematik, ele alınan bilgiyi ya da problemlerin çözümlerini içeren yolları buluşçu düşünceye dayalı sistematik bilgi olarak ifade etmemizi sağlayan bir evrensel dil, evrensel kültür ve bir teknolojidir.

Matematik aslında bizi en keskin ve en hızlı biçimde sonuca götüren etkin bir yazılım teknolojisi, diğer şekli ile bir programlama dilidir.

Matematik, bilimsel düşüncenin temelidir. Bilim dili olarak adlandırılır. İçinde yaşadığımız çevre ve dünyayı algılamamıza katkı sağlar. Bizler ancak anladıklarımızı matematik ile şekillendirebiliriz. George Polya'nın “Matematik problem çözme sanatıdır.”

tanımı matematiğin derinliklerindeki o yüce güzelliği okuyucularla buluşturması bakımından oldukça önemlidir.” (TTKB, s.4).

İnsanlar modellerle dolu olan doğayı her zaman anlamak için çalışmışlardır. Girişimciler doğal çevreden yararlanmaya, mühendis onu değiştirmeye çalışır. Matematikçi ise bu anlama sürecini, tüm zamanlar için geçerli daha genel ifadelerle yapılandırmak ister. Doğada yer alan modeller bizim için birer bilmecedir. Matematik, bu bilmeceleri çözmeye son derece uygundur. Matematik modellerin ya da kuralların arkasına gizlenmiş yapıları açığa çıkarmak için sistematik bir yaklaşım tarzı sunar. Kepler’in kar taneleri hakkındaki analizinden daha da önemli keşfi, gezegen yörüngelerinin biçimidir. Kepler, Danimarkalı Astronom Tycho Brahe’nin astronomik gözlemlerini matematiksel analizden geçirmiş ve gezegenlerin eliptik bir yörüngeyi izledikleri sonucuna varmıştı. Newton’un, bir cismin hareketinin, bu cisimi etkileyen kuvvetler ile cismin ivmesi arasındaki matematiksel ilişki yoluyla tanımlaması çığır açıcı nitelikte bir buluştur (Stewart,2000: 19-21; Akt: Tural, 2005:25).

2.6.2. Matematiğin Önemi

İnsanlığın gelişiminde ve bu gelişimle yakından ilgili olan bütün bilim dallarında matematiğin göz ardı edilemez bir yeri ve önemi vardır. Bu bakımdan matematiğin tarihi, insanlık tarihi kadar eskidir. Bu kadar eski bir geçmişe sahip olmasına rağmen matematiğin değeri ve önemi azalmayıp bilakis artmıştır (Çelik, 1996:1).

İnsan var olmaya başladığından bu yana doğayı anlayabilme, açıklayabilme, kendi çıkarları için kontrol edebilme amacıyla ürettiği bilim ve teknolojinin gelişmesinde matematiğin önemli bir yeri vardır. Bu önemin anlaşılmasından dolayı gün geçtikçe matematiğe ve öğretimine daha fazla önem verilmektedir. Yeni projeler hazırlanmakta, programlar geliştirilmekte, fikirler üretilmekte, farklı ölçme araçlarıyla ürünler denenmekte, öğretmen yetiştirme programları sorgulanmakta, tıp ve psikoloji alanındaki gelişmeler yakından takip edilmektedir (Tural, 2005:31).

Matematik eğitiminin bireye sağladığı yararlar, ilköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzunda şu şekilde ifade edilmektedir (MEB,2009):

“Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Bireylere, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır.”

Gelişmiş ülkeler matematik eğitiminin kalitesini artırma hususunda güdülenmiş durumdadırlar. Çünkü bu ülkeler çağa ayak uydurabilmenin, ilerlemenin, teknoloji üretiminde ön sıralarda yer alabilmenin, dünyadaki güç dengelerini kendi lehlerine değiştirebilmenin, refaha ulaşma ve onu sürdürebilmenin en önemli dayanağının matematik olduğunu görmüşlerdir. Buna İngiltere başbakanı Tony Blair’ın bir gazete makalesinde ki “Matematik bilgisi olmayan bir toplum modern dünyada söz sahibi olamaz” sözleri örnek gösterilebilir (Gökaydın, 2002).

Matematik diğer bilimlere kaynaklık etmesi bakımından da önemlidir. Diğer bilimler, gözlenen olayları nicel bir şekilde ifade etmeye başlayınca matematikten yardım alır. Onun için matematik bütün bilimlerin geniş kapısıdır. Matematik, genel mantığın uygulama alanı ve insan zekasının bu yolda işlemesi görevini görür. Ayrıca mekanik, fizik, astronomi bilimlerinin de temelini oluşturur. Bunların dışında, sosyal bilimler, tıp, jeoloji, jeofizik, psikoloji, sosyoloji ve iş idareciliği gibi alanlarda da matematiğe geniş bir şekilde ihtiyaç duyulur ve yaygın bir şekilde kullanılır. Bugünün medeniyetinde ön safta tutan, büyük endüstri ve yan kuruluşları hep matematiğin yardımı ile yapılmış eserlerdir. Örneğin bilgisayarın içindeki milyonlarca matematik işlemi büyük bir sürat ile yapılmakta ve sonuçlar görüntüve ses olarak sunulmaktadır (<http://...mcvconline.yahoo.com>; Akt: Tural, 2005: 32).

Matematik, akıl ve mantık bilimidir. Matematik tarihi, pek çok neslin en yüce düşüncelerini yansıtır. Matematiği diğer bilimlerden ayıran en önemli özelliği, bunun tamamen insan kafasının bir ürünü olmasıdır. Yani insan olmasaydı fizik, kimya, biyoloji, jeoloji ve astronomi olayları yine olurdu, fakat matematik diye bir şey olmazdı. Matematik geleceğin bilimidir. Yakın bir gelecekte bütün bilimler sosyal bilimler de dahil matematikle anlatılır hale gelecektir. Matematik bilimler içerisinde en

formüleştirebilir olanıdır. Rakamlar, formüller, eşitlikler daima sözlerden daha açık ve net konuşurlar. Bilimsel gerçekler aşağıdaki düzenin varlığını ortaya koymaktadır:

“Sosyoloji, tarihe; tarih, psikolojiye; psikoloji, biyolojiye; biyoloji, kimyaya; kimya, fiziğe; fizik, matematiğe dayanmaktadır” (Kart, 1999:3).

Sonuç olarak, matematiğe ve dolayısıyla bilime önem vermeyen toplumlar, bilgiyi diğer toplumlardan satın almaya mecbur kalmaktadırlar. Matematik, insanlığın yaratıcı gücünü ortaya koyabilmesi için elindeki en güçlü silahlardan biridir. Yaratıcılığını kullanamayan toplumlar ise ilerleyemez, kendi fikirlerini üretemez, başka toplumların fikirlerini benimsemek zorunda kalırlar. Kısacası matematik, bir toplumun lokomotifidir. Toplumun ilerlemesi, fikir üretebilmesi için matematiğe ihtiyacı vardır. Bunu ise ancak, eğitimde ve yaşamda matematiğe yeterli önemi göstererek gerçekleştirebilir (Eskici, 2002).

2.6.3. Matematik Öğretimi

Türkiye’de toplumun matematiği çok zor bir ders olarak düşünmesi, daha okula başlamamış olan bir çocuğu bile, işi başında korkutmakta ve belki de dersteki başarısını doğrudan etkileyebilmektedir. Çoğu insanın bu şekilde bir kaniya sahip olması, bu derste başarılı olabilecek kapasite olmadığından mı, yoksa matematik derslerinin etkili yöntemlerle işlenmemesinin bir sonucu mudur? Yapılan araştırmalar normal gelişim düzeyine olan öğrencilerin, matematiği öğrenebilecek zihinsel bir yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tural, 2005:5).

Çağımız matematiği anlamayı, matematiği günlük hayatta ve iş hayatında kullanabilmeyi gerektirmektedir. Bilgi toplumu problem çözebilen, karar verebilen, bağımsız düşünebilen, iletişim kurabilen, düşüncelerini açıklayabilen ve verilere dayalı tahminde bulunabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en büyük işlevi yerine getirebilecek olan dersin matematik olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan matematik öğretimi, tüm boyutlarıyla önemsenmesi gereken bir ders olmalıdır.

Günlük yaşamda, matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve sürekli artmaktadır. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve

matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır. Değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir (MEB, 2005).

Günümüzde ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri, eğitime verdikleri önem ve bu alanda yaptıkları yatırımlar ile bağlantılıdır. Önem verilmesi gereken başka bir nokta ise genç kuşakların yetiştirilmesinde temel oluşturan eğitim sistemleri ve bunları oluşturan öğretim programlarıdır. Matematik öğretiminin amaçlarından en önemlisi, uluslararası her düzeyde üretici bireyler yetiştirmektir. Yaklaşım bu olunca, programların düzenlenmesinin uluslar arası düzeyde düşünülmesi kaçınılmaz olmaktadır (Ertem ve Alkan, 2005)

Açıkgöz'e (2000) göre: "Öğretim, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak tanımlanabilir".

Etkili öğretim birden çok değişkenle alakalıdır. Öğretmen, öğrenci, sınıf, fiziki koşullar, program gibi unsurlar bütünleştiğinde etkili bir öğretimden bahsedilebilmektedir. Tüm bu unsurlar etkili bir matematik öğretimi için de geçerlidir. Etkili matematik öğretiminin temel amacı, öğrencilere matematikle ilgili bilgi ve becerileri gerekli durumlarda kullanabilecekleri ve yine gerekli durumlarda yeni bilgilere uyarlamada aktarabilecekleri anlamda kazandırmaktır. Bu temel amacı gerçekleştirebilmek kuşkusuz birçok unsurun dikkate alınmasıyla mümkündür (Çakmak, 2004; Akt. Tuncer, 2008: 24).

Son yüzyıl içinde Matematik öğretimi çok sayıda değişikliğe uğramıştır. Elli yıl önce, öğretmen klasik bir yöntem kullanarak bir kuralı tahtada açıklar, bir işlemle örneklendirir ve öğrencilerin kendi kendilerine yapabilecekleri alıştırmalar verirdi. Öğretmenler anlamının yeterli uygulama yapmakla gerçekleşeceğine inanırlardı. Son yıllarda matematik eğitiminde, matematiğin ne olduğu, ilköğretim düzeyinde ne ölçüde ve nasıl öğretilmesi gerektiği konularında önemli düşünce değişiklikleri ve yenilikler olmuştur. Matematik eğitimindeki yeni anlayış, matematiğin tanımına da uygun olarak salt matematik öğrenme yerine matematik yaparak, düşünceleri yansıtarak matematik öğrenmeyi temel almaktadır. Bu değişiklik, matematik eğitiminde köklü bir yenilik olup

çok sayıda toplumda yeniliği benimseme ve söz konusu değişim kolay olmamakta; geçiş sürecinde sancılı bir dönem yaşanmaktadır (Ersoy, 2000:6-8).

“Matematik öğretiminin asıl amacı; düşünen, üreten, yanlışla doğruyu ayırt eden, neden sonuç ilişkisi kurabilen, üretebilen bireyler yetiştirmektir” (Erdem ve Ark, 2005; Akt. ÇİĞİLLİ, 2009:5).

Meb’e (2005) göre;

“Matematiği öğrenmek, temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı, matematiğe karşı olumlu tutum içinde olmayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi de içermektedir.”

Turgut (1990), “1970 li yıllarda Türkiye’deki bazı pilot çalışmaların sonucunda öğrenci başarısını etkileyen en büyük iki etkenin öğretmenlerin konulara hakimiyeti ve öğretim yöntemlerinin uygulama derecesi olduğu görülmüştür”.

Öğrencilere matematiğe nasıl çalıştıkları sorulduğunda pek çok öğrenci verilen ev ödevlerini yaparak çalıştıklarını söylemektedir. Öğrencilere sınıf ortamında çalışma teknikleri kazandırmak gerekir. Sınıf ortamında uygulanabilecek bazı teknikler; öğrencilere farklı kaynaklardan çalışmayı önermek, problemleri öğrencilerin kendi cümleleriyle kurmalarını sağlamak, açıklayıcı örneklerle konuların taslağını çıkarmak ve bunu öğrencilere de öğretmek, tanımları ve diğer kavramlarla benzerleriyle birlikte kavram listeleri hazırlamak, sorulan sorularda öğrencilerden alternatif yöntemler istemek, öğrencilere kendi problem çözme stratejilerini tanımlatmak, öğrencilere matematik çalışma becerilerinde takıldıkları yerleri tanımlatmak ve bunları aşmak için stratejiler geliştirmektir (Birken, 1986:410-413; Akt. Tuncer, 2008:26).

“Son yıllarda matematik eğitime bakış açılarında olumlu değişiklikler oluşmuştur. Artık matematik eğitimi, yalnızca matematik bilen değil, matematik yapan, sahip olduğu bilgiyi uygulayan ve problem çözen insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. 21. Yüzyıl bilgi toplumları, bireyin temel becerilerin ötesine geçerek, yeni yeterlilikler kazanmalarına gereksinim duymaktadır. Matematik eğitiminde öğrencilerin edineceği kazanımlarla ilgili olarak incelenmesi ve tartışılması gereken önemli sorunlardan biri de, yalnızca verilen problemleri çözme yerine yeni problemler kurma ve çözmeyi denemedir” (Gür ve Korkmaz, 2003).

“Bir çok insan için matematik dersleri, hayatını zehir eden, içine korku salan sınavlar ve okulu bitirir bitirmez kurtulacağı bir kabustan ibarettir”. Bu durumun temel nedenlerinden biri gerçekleştirilen geleneksel yöntemlerdir. Geleneksel öğretim programlarının temelinde, bilgiyi aktarmaya yönelik öğretim anlayışı vardır. Bu anlayış öğretmenin mutlak egemenliği, ders kitaplarına aşırı bağımlılık, yaratıcı düşünmeye ya da kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf iklimi, öğrencileri araştırmaya yöneltmeyip yalnızca dinleyen/izleyen konumunda tutarak zihinsel açıdan edilgenleştiren düzenlemeler, sunulan bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya olanak tanımayan öğretim yöntemleri yaratmaktadır (Sertöz, 2003; Akt: Deryakulu, 2000: 53-54).

“Eğitim bilginin zihinlere yüklenildiği bir süreç olmaktan çıkarak, hayatta nasıl kullanılması gerektiğinin öğretildiği bir sürece dönüşmektedir” (Uzunoğlu, 1997:485). Sonuçta öğretmen vurgulu öğretme kavramı yerini, öğrenci vurgulu öğrenme kavramına bırakmaktadır. Dewey (1996), öğrenme sürecinde öğrencinin merkeze alınmasını, bütün yönleriyle geliştirilmesini ve sürece aktif bir şekilde katılması gerektiğini vurgulamıştır.

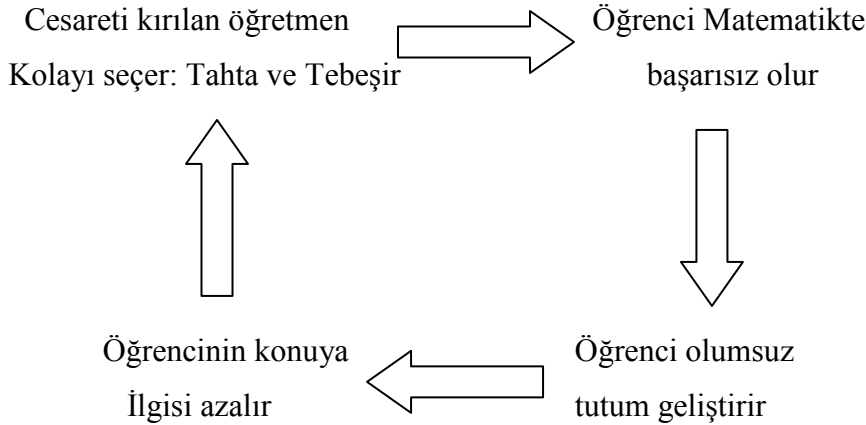
Matematik derslerinin geleneksel yöntemle işlenmesi, öğrenme-öğretme sürecinde birçok olumsuz duruma sebep olmaktadır. Öğrenciler derste sıkılmakta, derse karşı olumsuz bir tutum sergilemekte ve öğrendikleri bilgi ve beceriler ile gerçek hayat arasında somut bir ilişki kurup onları yaşamlarında etkin biçimde kullanamamaktadırlar (Tural, 2005:4).

“Matematik öğretmenleri önümüzden birer birer gelip geçtiler. Hiç coşku uyandırmadan, kendileri de coşku duymadan, birbirleriyle domino taşları gibi bir benzerlik içinde. Okullarda daha çok matematiksel sembollerle yapılan işlemlerin tekrarlarını içeren art arda dersler veriliyor. Gerçek dünyayla bağlantısı kurulmuyor ve çok sıkıcı geliyor. Matematik, bir vasıta olarak bizi istediğimiz hiçbir yere götürmedi” (King, 2003: 10).

Matematik öğretiminde öğrenci başarıları genellikle düşük olmakta ve bu başarısızlığa bağlı olarak da öğrenciler matematiğe karşı olumsuz bir tutum sergilemekte, matematik pek çok öğrenci için korkulu bir rüya haline gelmektedir. Bu durumun sebepleri arasında matematik öğretiminde başvurulan yöntemlerin ve öğretmen davranışlarının yeri büyüktür (Baykul, 2003: 19).

“Matematik programının değiştirilmesi matematik öğretimi için belirlenmiş hedeflere ulaşılması için tek başına yeterli olmaz. Bir öğrencinin okul matematiğinde başarılı ya da başarısız olmasını belirleyen birçok iç (kişisel) ve dış (çevresel) etken vardır. Bu etkenler aynı zamanda okul matematiğinin ayrılmaz bir parçası olan problem çözmedeki performans için de önem taşır. İlgi, öz benlik, öz yeterlik, motivasyon, öz güven, kaygı, öğretmen kalitesi, eğitim ortamı (donanım, materyal), geleneksel öğretim yaklaşımları (düz anlatım, öğretmen merkezli), kalabalık sınıflar, kişisel özellikler (zeka, bilişsel stiller, kişilik, öğrenme stili) öğrenci başarısını etkileyen belli başlı etmenlerdir” (Tella, 2007 ve McMullen, 2005; Akt. Çanakçı, 2008:9).

Şekil 3 ‘te öğrenci başarısızlığının öğrenme ortamındaki neden-sonuç döngüsü verilmiştir (Aremu, 1998 ; Akt. Çanakçı, 2008:9).



Şekil 3. Matematik Dersinde Başarısızlık Döngüsü

“öğrencinin konuya olan ilgisi azaldığında öğretmeni dinleme veya tepki gösterme biçimi etkilenir. Sonra birçok öğrencinin dersten geçemeyeceğine inanmaya başlaması öğretmeni etkiler. Olumsuz öğrenci tepkileri yanında öğretmen düşük gelir, düşük statü, kalabalık sınıf gibi başka olumsuzluklara da sahipse bu durum öğretmeni, öğretim materyalleri kullanmaksızın en kolay olana iter: “Tebeşir” ve “Konuşma”. Başka bir deyişle öğrencilere uygun öğretim yöntemleri için kendini zorlamaz ve bu kısır döngü böylece devam eder. Tabi bu tablonun bir kötü sonucu da matematiğe karşı bu olumsuz tutum üst sınıflardaki öğrenciler tarafından alt sınıf öğrencilerine de yansıtılır ve olumsuz hava daha geniş bir alana yayılmış olur” (Aremu, 1998; Akt. Çanakçı, 2008:10).

“Matematik öğrenme ve öğretmenin dayandığı temel unsurları ve felsefeyi anlamadan matematik öğretiminde niçin başarılı değiliz? Ya da nasıl başarılı olabiliriz? Sorularına doğru cevap verebilmek mümkün olmayacaktır. Matematik öğretme bir takım temel unsurlara dayanır. İmkan ve olumsuzluklara sahip öğretim ortamının sosyal bağlamı ile birlikte, öğretmenin matematik, matematik öğrenme ve öğretmeyi içeren inanç sistemi gibi zihinsel şemaları, yapıları ve öğretmenin düşünce süreç ve yansımalarının düzeyi matematik öğretiminde oldukça önemlidir” (Ernest, 1994; Akt. Çanakçı, 2008:10).

2.6.3.1. Matematik Öğretiminde Ülkemizin Durumu

Dünyada 1950 ve 1960’lı yılların öğretmen merkezli yaklaşımları öğrencilerde problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, düşüncelerini açıklama savunma gibi becerilerin geliştirilmesinde etkisiz kalınca, pek çok ülke matematik programlarında 1990 sonrası reform çalışmaları yapmıştır. İngiltere, ABD, Kanada, İrlanda, Singapur, Fransa vb. ülkelerin matematik programları incelendiğinde, bu programların ortak özelliklerinin (MEB, 2004:10);

- Öğrencinin merkeze konulması,
- Kavramsal bilgiye daha fazla önem verilmesi,
- Öğrencinin derse aktif bir biçimde katılımının sağlanması,
- Matematiğin özellikle estetik ve eğlenceli yönünün ön plana çıkarılması,
- Öğrencinin bilgiyi keşfederek, inceleyerek ve araştırarak ulaşması,
- İşle, oyun oynayarak, çevre temelli, sınıf dışına taşan, bireysel farklılıklara duyarlı olması,
- Kuralların ezberlenmesi yerine akıl yürütme ve problem çözmenin ön plana çıkarılması olduğu görülmektedir.

2001-2002 öğretim yılı sonunda MEB tarafından ilköğretim öğrencilerinin seviyelerini tespit etmek amacıyla, Türkiye genelinde 47 ilde yapılan ve toplam 112 bin öğrencinin katıldığı “öğrenci başarısını belirleme sınavı” sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerindeki başarı düzeyleri %50’nin altındadır. Matematik dersinde Türkiye ortalaması %45’tir. Hazırlanan raporun sonuç bölümünde şu değerlendirmede bulunulmuştur: Türkiye genelinde başarı %50’nin altındadır, başarı cinsiyete göre ise değişkenlik göstermemektedir. Grafik yorumlama ve uzaysal

muhakeme gibi konularda başarı daha da düşüktür. Belli konu ve zihinsel süreçlerde dikkat çeken düşük başarı düzeyleri, okullarımızda kullanılan program ve öğretim yöntemleri ve öğrencilerin geliştirmesi gereken duyuşsal özellikleri gözden geçirmeyi gerektirmektedir (Arslan ve Eraslan, 2003:32).

Türkiye’de matematik eğitimi problem çözüme, tahminde bulunma, akıl yürütme, desen arama gibi önem kazanan becerilerin kazandırılmasında yetersiz kalmaktadır. Örneğin, 1999 yılında 8. Sınıflar arasında yapılan ve 38 ülkenin katıldığı III. Uluslar Arası Matematik ve Fen Araştırmasında (TIMSS’99) Türk öğrencilerin sergilemiş olduğu matematik başarısı, katılan diğer ülkelere göre oldukça düşüktür. Bu araştırmada, Türkiye matematik de genelde 31. Ve geometri de ise 34. Sırada yer almıştır. Temel aritmetik becerilerinde Türk öğrencilerin sadece beşte üçü başarılı olurken, en üst düzey becerilerde ancak yüzde biri başarılı olabilmektedir. Gelişmiş ülkelerde ise temel aritmetik becerilerinde öğrencilerin hemen hemen hepsi başarılı ve en üst düzey becerilerde öğrencilerin yaklaşık yarısı başarılı olmuştur (Olkun ve Toluk, 2004; Akt. Tural, 2005:52).

Türkiye’de, gelişmiş ülkelerdeki matematik öğretim programlarının içerik, amaç ve yöntemlerinde yaptıkları yapısal değişiklikler yakından izlenmeli, eğitim çevrelerinde önemsenmelidir. Matematik öğretimindeki gelişmelerin eğitim sistemimize yansıtılması ve önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Çağlar ve Ersoy, 1997:195; Akt. Tural, 2005:3).

2.6.3.2. Matematik Öğretiminde Başarısızlığın Nedenleri

Matematiğin, bilim dünyasında ve günlük hayatta önemli bir yeri olmasına karşılık, eğitimimizde matematik oldukça sorunlu bir ders olarak yer almaktadır. Uzmanlar matematik öğretiminde başarısızlığın nedenlerini değişik etkenlere bağlamaktadırlar. Bu etkenleri maddeler halinde aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

- Matematik öğretiminde oyun, bilmece yoluyla öğretim ve keşif yöntemine ek olarak bilgisayar, video, televizyon, tepegöz gibi araçlar da önemli yere sahiptir. Fakat bu yöntem ve araçlar programlarının yüklü oluşu ve bu yöntemlerin uzun zaman alışığı gibi sebeplerle kullanılamamaktadır (Çelik, 1996:7).

- Okul başarısızlığı insanları yaşam boyu etkilemektedir. Okuldaki başarı ile yaşam düzeyi, yaşam biçimi, mesleğimiz ve toplumsal statümüz vb. değişkenler arasında anlamlı ilişkileri olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Okul başarısızlığının nedenleri oldukça karmaşıktır. Bu başarısızlığın nedeni her zaman yeteneksizlik veya tembellik değildir. Bu başarısızlık eğitim sisteminin, program, yöntem, öğretmen, öğrenci, aile vb. çeşitli öğelerin yanı sıra içinde yaşanan kültürden kaynaklanıyor olabilir (açıkgöz, 2003:2).

- Mevcut sistemde, öğretmen her şeye hakimdir. Öğretmen tamamen aktif, öğrenci pasif ve seyircidir. Genel bir gözleme göre okullarda hala matematik öğretiminde karşılaşılan durum budur. Öğretmen bilgi kaynağının temsilcisi olarak, not tehtidi ile otorite kurmaya çalışır. Tek kaynak ders kitabıdır veya öğretmenin yazı tahtasına işlediği bilgilerin aktarıldığı defterdir. Bir çok öğrenci, konuları ve problemleri ezberler. Zaman sınırlı olduğu için öğretmen öğrencilerine ders çizelgesi dışında zaman ayıramaz. Sınıf içi iletişim sözlü ve yazılı olarak sürüp gider (Baykul, 1995:26).

- Matematik, gerçekten yalnızca zeki insanların yapabileceği bir ders midir? Yoksa herkes matematik dersini başarabilir mi? Matematik gerçekten zekanın göstergesi olarak kabul edilebilir mi? Öğretim sisteminde gelenekleşen yanlış kanılar vardır. Matematik aile, öğretmen ve okul tarafından çoğunlukla yanlış yorumlanmaktadır. Matematik, zekanın ve yeteneğin asıl ölçüsü olarak görülmektedir. Oysa matematik de diğerleri gibi öğrenilmesi gereken derslerdendir. Öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre az ya da çok öğretilmelidir. Başka bir ifadeyle öncelikle matematiği ürkütücü kılan psikolojik nedenler öncelikle giderilmelidir (Karaçay, 1985:39).

- Tarih boyunca okul programlarının hazırlanmasında görülen ortak kusur, öğretim metod ve programlarının göz ardı edilmesidir. Bu kusur bugünkü yeni matematik programlarının hazırlanması aşamasında da söz konusudur. Gerçekte düzenleme daha çok kapsama yansımıştır (Başkan, 1985:15).

- Matematik dersinde başarı genel olarak düşük olmakta ve okullardaki matematik dersi öğrencilerin korkulu rüyası haline gelmektedir. Bu durumun sebepleri arasında matematik öğretiminde başvurduğumuz yöntemler ve öğretmen davranışları önemli bir yer tutmaktadır (Baykul, 1995:26).

- Matematik kitaplarında, somut kavramlar üzerinde çalışmadan birden bire

soyut kavramlara geçilmektedir (Altunya, 1985:35). Matematik gibi tümüyle insan yapısı olan soyut disiplinlerde sürekli sembollerin kullanılması, alanı daha da soyut ve öğrenilmesi güç hale getirmektedir (Aksu, 1985:50).

- Matematik öğretiminde yaşanan başarısızlığın sebepleri arasında, öğrencilerin matematiğe karşı sahip oldukları olumsuz tutum ve ayrıca düşük akademik benlik geliştirmeleri önemli bir yer tutar (Baykul, 2003:11).

- İnsanlar tanımadıkları, bilmedikleri ve özellikle de kolayca anlayamadıkları şeylerden korkarlar. Matematik, gerek içeriği gerekse gösterimleri nedeniyle en çok korkulan bilimlerden biri olmuştur (Umay, 1993:60).

- Sıkıcı, soyut ve korkulu rüya olarak nitelendirdiğimiz matematiğe karşı öğrenciler daha ilkokula başlarken olumsuz tutumlarla gelmektedir. Çevrelerinde anne, baba, kardeş ya da arkadaşlarından, matematiğin ne kadar zor olduğunu duyarak büyümüşlerdir. Matematiğe karşı duyulan korku ve geliştirilen olumsuz tutumlar öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu başarısızlıklar, öğrencilerin matematikle ilgilerini kesmelerine sebep olmaktadır. Matematikte başarısızlığın en önemli nedeni matematiğin öğrencilere sevdirememesidir. Matematik öğretmen, idare ve veliler tarafından sevdiremiyor (Çelik, 1996:9).

- Öğrencilerin iyi yetiştirilememelerinin temel nedenleri; sınıfların kalabalık oluşu, bilişsel öğrenmeye dayalı bir içerik, ikili öğretim, öğretim süreçlerindeki yetersizlik ve nitelikli öğretmen azlığıdır. Bunların dışında program, sorunların ortak bir zeminde irdelenmesi, müfredatın kabarıklığı, öğrencilerin gelişimsel açıdan tanınmaması, donanım yetersizliği, rehberlik çalışmalarının eksikliği, toplumsal ve kültürel yapıdan gelen olumsuzluklar, kabullenmeler matematik öğretiminde yaşanan sıkıntıların diğer nedenleri olarak sayılabilir (Temel, 1991; Akt: Tural, 2005:53).

- Matematiği öğrenciye sevdirmede en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Bunu ise matematiğin doğasını, öğretme yöntemlerini, öğrenci gelişim ve psikolojisini çok iyi bilen öğretmenler gerçekleştirebilir (Başkan, 1985:123).

- Öğretmen, öğreteceği konuyu iyi bilmeli, öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre kazandıracığı özellikleri ve bunları nasıl kazandıracığını belirleyebilmelidir. Öğretim yöntemi seçilirken konunun hedefleri, öğrencilerin, grubun ve konunun özellikleri, eldeki imkanlar ve araçlar, öğrencilerin öğrenme özellikleri ile

öğretmenin kendi tercihi ve becerileri dikkate alınmalıdır (Aksu, 1985:49).

- Bugünkü okul programlarında matematik öğretimi, çok az bireysel doyum sağlamakta, çok az gerçek ödül vermekte, bir şeyler meydana getirmede ve ortaya koymada öğrencilere çok az olanak sağlamakta ve kendi kendilerine bir şeyler başarmalarına fırsat vermemektedir (Aksu, 1985:13). Her şeyden önce matematik programları, bilim ve teknolojiye son gelişmeleri izleyebilmek için gerekli ön bilgileri vermelidir (Karaçay, 1985:179).

- Her öğrenci aynı hızda ve aynı öğretim metoduyla öğrenmemektedir. Öğrenciler arasında bireysel farklar vardır. Öğretmenler de bunları dikkate almadan sınıf öğretiminde dersin hızını ve içeriğini, sınıftaki vasat öğrencilere göre ayarlama eğilimindedirler. Bu durumda sınıfta bulunan yavaş ve hızlı öğrenen öğrenciler program dışında kalmaktadırlar. Özellikle matematik gibi birbiri üzerine inşa edilen, bilgilerin ve becerilerin tekrar edilmesi sürekli kullanılmasını gerektiren disiplinlerde yavaş öğrenen öğrenciler, belli bir noktada kopmakta ve sınıfa yetişememektedirler. Burada bir de öğrenci öğretmen oranının çok yüksek olduğu göz önüne alınırsa, belli bir grup öğrencinin öğretmen tarafından ihmal edilmesi kaçınılmazdır (Aksu, 1985:15).

- Ders programları, eğitimin öngördüğü davranışları gerçekleştirecek ve öğrencilerin okul dışındaki deneyimlerini de etkileyecek biçimde yürütülmek durumundadır (Varış,1978:13; Akt. Çelik, 1996:8). Bu nedenle eğitim programları geliştirilirken öğretme-öğrenme kuramlarını, öğretim yöntemlerini, öğretmenin faaliyetlerini, öğrencilerin değerlendirilmesi ile varılan sonuçlara göre daha yararlı yönlere çevrilmesini içeren tüm girişimleri eğitim programlarının bütünlüğü içinde düşünmek gerekmektedir. Dengeli bir öğretim reformu, dersin içeriği ile öğretim yöntemlerini birlikte incelemek zorundadır. İçerik analiz edildiğinde neyin öğretileceği ve bunun kendi içinde nasıl düzenleneceği boyutları görülebilir. Benzer şekilde, öğretim yöntemleri analiz edildiğinde içeriğin öğrencilere sunulması ve sınıf içi çalışmalarının düzenlenmesi sorunları ortaya çıkar (Demirtaş, 1978:27-28;).

- Bizim matematik öğretimimiz genellikle kural bilgisine dayanıyor. Bir öğrenci matematiksel bir işlemin kuralını ezberleyip herhangi bir matematiksel işlemi rahatlıkla yapabilir. Bir öğretmen kendi öğrencilerinin bir üst sınıfın sorularını rahatlıkla yapabildiğini söylüyorsa; bu durum öğrencinin kuralı ezberlediğini gösterir. Öğrenci

anlam bilgisine sahip değildir. Matematikte önemli olan anlam bilgisidir (Selçuk, 2005; Akt. Tural, 2005:54)

- Yapılan araştırmalar matematik başarısızlığındaki en önemli nedenlerden birinin de Türkçe dersi becerilerinin kazanılma düzeyi ile ilgili olduğunu gösteriyor. Türkçe derslerindeki okuma-anlama-anlatma akışının sağlıklı şekilde yürümesi matematik derslerindeki başarıyı etkilemektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için, Türkçe dersine gereken önem verilmelidir (Albayrak ve Erkal, 2003:34).

2.6.3.3. Matematik Öğretiminin Amaçları

Matematik öğretiminin amacı Altun'a (2002) göre; kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır.

Matematiğin genel amaçlarından bazıları “Estetik duyguyu geliştirebilme”, “Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme” ve “Matematiğin önemini kavrayabilme” dir. Bu hedeflere ulaşılabilmesi için matematiğin, estetik ile ilişkisinin ortaya konması gerekir. Matematiğin güzelliği ve estetiğini tam algılamadan bunların gerçekleşmesi mümkün değildir (Pesen, 2002:130).

Baykul'a (2001) göre matematiğin yapısına uygun bir öğretim şu üç amaca yönelik olmalıdır:

1. Öğrencilerin matematik ile ilgili kavramları anlamalarına,
2. Matematikle ilgili işlemleri anlamalarına,
3. Kavramların ve işlemlerin arasındaki bağları kurmalarına yardımcı olmak.

Bu üç amaç ilişkisel anlama olarak adlandırılmaktadır. İlişkisel anlama matematikteki yapıları anlama, sembollerle ifade etme ve bunun kolaylıklarından yararlanma; matematikteki işlemlerin tekniklerini anlama ve bunları sembollerle ifade etme; metotlar, semboller ve kavramlar arasındaki bağıntılar veya ilişkiler kurma olarak açıklanabilir (Baykul, 2001:36).

Matematiğin öğretim amaçları üç maddede açıklanabilir. Bunlardan birincisi

insanın yaşama isteği ile ilgilidir. İnsan kaliteli bir yaşam istemekte ve bunun yolu da çevresel olaylarla başa çıkmak, doğal kuvvetlere yön vermek, onlardan yararlanarak faydalanılabilir icatlar yapmak suretiyle olmaktadır. Matematiksel modeller üzerinde çalışmak tüm bu olaylara yön vermenin matematiksel modelini (kuramsal temelini) üretmekte birçok yeni icat için model olabilecek düşüncelerin oluşmasına yol açmaktadır. Matematik öğretimini önemli kılan ikinci nokta doğal varlıkların ve olayların kararlılığının ancak matematikle açıklanabilmesidir. Canlılarda mevcut olan altın oranın sonsuz basit kesrin değerine denk gelmesi, gök cisimlerinin eliptik yörüngeler çizmesi v.s. gibi bilimsel gelişmelere kaynaklık edecek temel yapıların bilinmesi uygun düşükleri matematiksel modelin bulunması ile mümkün olmaktadır. Üçüncüsü, diğer iki nedene bağlı olarak en önemlisi kabul edilen matematikle, özellikle problem çözmeyle uğraşmanın insanın düşünme, tartışma ve muhakeme etme yeteneklerini geliştirmesidir(Altun, 2006: 223-238; Akt: Çakır, 2011:13).

Okullarda matematik programının amacı; öğrenciye istenilen matematik kültürünü vererek ve matematiksel düşünme yeteneğini geliştirmek, toplumun ihtiyaç duyduğu meslek gruplarını yetiştirmektir. Bu yönüyle bir anlamda geleceği şekillendirdiği söylenebilir. Bu amaç matematik programına her ülkede büyük sorumluluklar yüklemiştir. Buradan hareketle bulma, keşfetme, karar verme, mantıksal çıkarımda bulunabilme ve birçok matematiksel yöntemleri etkili bir şekilde kullanan bireylerin yetiştirilmesi matematik programının hedeflerini özet olarak göstermektedir (Karataş, 2008).

Karataş (2008:10) genel olarak okulda uygulanan matematik programının amaçlarını dört maddede açıklamıştır. Bunlar;

- 1) Öğrencinin matematiğe değer vermesini sağlamak,
- 2) Öğrenciye matematiksel düşünme becerisi kazandırmak,
- 3) Öğrencinin matematiği iletişim aracı olarak kullanmasını sağlamak,
- 4) Problem çözme becerisi kazandırmaktır.

İlköğretim 6-7-8 Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre matematik eğitiminin genel amaçları şunlardır (MEB,2005):

- 1) Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında

ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.

2) Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabilecektir.

3) Mantıksal tüme varım ve tümden gelimle ilgili çıkarımlar yapabilecektir.

4) Matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilecektir.

5) Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.

6) Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilecektir.

7) Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilecektir.

8) Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir.

9) Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabilecektir.

10) Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edebilecektir.

11) Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilecektir.

12) Matematiğin tarihi gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir.

13) Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.

14) Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebilecektir.

15) Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir.

2.6.3.4. Matematik Öğretiminin ilkeleri

Alkan ve Altun'a (1998) göre matematik öğretiminin temel ilkeleri şunlardır:

- Kavramsal temellerin oluşturulması

- Anahtar kavramlara önem verme
- Araştırma çalışmalarına yer verme
- Ön şartlılık ilkesi (Alt yapı)
- Öğretimde çevreden yararlanma
- Öğretimde öğretmen ve öğrencilerin görevlerinin iyi belirlenmesi
- Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme

Bu temel ilkeler doğrultusunda bütün öğrenmeler bir araya getirildiğinde ortaya çıkan öğrenme şekli aktif öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Matematik öğretiminde aktif öğrenme önemli bir yer tutar. Aktif öğrenmeyi sağlarken öğretmenler birden çok teknik ve yöntem kullanabilir. Aktif öğrenmenin öğrenciler için sağlayacağı yararlar bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor kategorilerde açıklanabilir. Problem çözme, paylaşma, beraber çalışma alışkanlıklarını kazandırma, dil becerisini geliştirme, analiz ve sentez becerileri, birbirine soru sorma ve birbirlerinden öğrenme gibi aktif öğrenmenin sayılabilecek pek çok katkısı olduğu söylenebilir (Çakmak, 2004).

Matematik bir takım doğruluğu tartışılmaz kural, işlem ve formüller gibi değil; her noktası tartışmaya açık bir alan olarak öğretilmelidir. Her konunun matematiğin bütünlüğü içindeki yeri gösterilmeli, konular kavram ve ilkelere açıklık kazandıracak biçimde işlenmelidir (Yıldırım, 1996).

“Matematiğin eğlendirici, dinlendirici yanı öğrencilere tanıtılmalı, matematik öğretiminde oyunlaştırılmış etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak, matematikte öğrencilerin bulduğu farklı çözümleri önemsemelidir” (Evliyaoğlu ve Kaban, 2004 ; Akt. Tural, 2005:37).

Matematik öğretiminde amaca ulaşılabilmesi için uyulması gereken başlıca ilkeleri Altun (2008, 8-14) aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“-Kavramsal temellerin oluşturulması: Kavram, sözcük olarak “belirli ortak özellikleri taşıyan nesne ve olayların adı”dır. Açık, üçgen, yüzey, işlem, benzerlik, limit, dizi, türev vs. birer matematik kavramdır. Bir matematik konusunun öğretimi yapılırken, o konuya ilişkin temel kavramları tam olarak kazandırmadan alıştırma ya da uygulama

çalışmalarına geçmek ezbere öğrenmeye yol açar. Kavramın ne olduğunun yanı sıra, ne olmadığını da verilmesi gerekir.

-Ön şartlılık ilişkisine önem verme: *Matematik konuları diğer derslere göre daha güçlü bir sıralı yapıya sahiptir. Bunun temel nedeni matematiğin hiçbir dış katkı almadan kendisini üretmesidir, yani ardışık ve yığılmalı bir bilim olmasıdır. Herhangi bir kavram onun ön şartı durumundaki diğer kavramlar kazandırılmadan tam olarak verilemez.*

-Anahtar kavramlara önem verme: *Bazı matematik kavramlar diğer konuları işlerken bir araç gibi kullanılır. Bunlara bilgiyi hatırlama ve üretme için sıkça başvurulur. İşlemlerin özellikleri, zihinden hesap yapmanın anahtarıdır. Bu yüzden öğrenildiği gibi kalmamalı, gerek günlük hayatımızda, gerekse derslerdeki hesaplamalarda kullanılmalıdır. Burada öğretmene düşen görev, araç niteliğindeki bu kavramları kendisinin kullanması ve yeri geldiğinde de öğrencilere kullandırmasıdır.*

-Öğretimde öğretmen ve öğrencinin görevlerinin iyi belirlenmesi: *Matematik derslerinde öğretmen, yeri geldikçe konuyu açıklayarak anlatan, yeri geldikçe öğrencilerle tartışan, yeri geldikçe sadece öğrenci çalışmalarını izleyen konumundadır. Mutlaka öğretmen tarafından anlaşılması ve açıklanması gereken soyut kavramların verildiği durumlarda öğretmene büyük görev yapar. Öğrenciler anlayarak öğrenmektense ezberlemeye daha yatkındırlar. Eğer öğretmen, öğretimi amaçları doğrultusunda gerçekleştiremez ise, öğrencilerde ezberleme eğilimi artar veya onarılması güç hatalı öğrenmeler ortaya çıkar. Bunun yanı sıra matematik derslerinin büyük bir çoğunluğunda öğretmen sınıfta araç ve materyal hazırlığı yapan, öğrencilerin grup şeklinde mi yoksa bireysel olarak mı çalışacağına karar veren, onların bilgiyi üretmeleri ve kullanmaları için ortam hazırlayan bir kişidir. Bu ortamı hazırladıktan sonraki görevi, öğrencilerin bilgiyi üretme ve uygulama sırasında çektikleri güçlükleri gözlemek ve onlara yardımcı olmaktır. Çalışma sonunda ise, sınıf tartışması açıp konu ile ilgili ortak sonucu öğrencilerle paylaşmak ve öğrencilerin birbirleriyle paylaşmasını sağlamaktır.*

-Öğretimde çevreden yararlanma: *Matematik öğrenmenin temel amacı çevreden ve olaylardan anlam çıkarma, onları daha iyi yorumlayabilme olup, bu amaca en iyi şekilde ulaşabilmek için bazen çevre sınıfa, bazen de ders çevreye taşınmalıdır. Böylece, öğrenilen bilgi daha kolay uygulamaya geçirilebilir.*

-Araştırma çalışmalarına yer verme: *İlköğretim matematiği öğretimi etkinliklerinde, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak, sıra dışı problemler ile araştırma çalışmalarına yer verilmeli, onların bu konular üzerinde bireysel ya da grupça çalışmaları*

sağlanmalıdır. Bu tür çalışmalar, onların öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağladığı gibi bağımsız çalışma, özgün düşünme ve açıklama yapma yeteneklerini geliştirir.

-Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme: Öğrencilerin birçoğu hata yapma korkusuyla matematik etkinliklerinden uzak durmakta ve başarısız olmaktadır. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin matematiği değerli bulmalarını sağlayacak etkinliklere yer vermek çok önemlidir. Öğretimin ilk yıllarından itibaren öğrenciler gelişmişlik düzeylerine uygun matematik etkinliklerle karşı karşıya getirilmeli, onların kapasitelerini zorlayacak etkinliklerden kaçınılmalıdır. İşlem kavramları ve bu işlemlerin teknikleri öğretilirken ezberleme yerine bunların anlamları üzerinde durulmalı, işlemlerin tekniklerini açıklayıcı ders materyali, kavram ve algoritmalar pekişinceye kadar öğrencilerin görebilecekleri mekanlarda bulundurulmalıdır. Öğretmen, matematikte aynı sonuca ulaşan yöntemlerin çokluğunu sezdirmeli ve öğrencilerin bulduğu farklı çözümleri önemsemelidir. Matematiğin eğlendirici, dinlendirici yanı öğrencilere tanıtılmalı, matematik öğretiminde oyunlaştırılmış etkinliklere yer verilmelidir.”

2.6.4. Matematiğe Olan Kaygı ve Tutum

Turgut’a (1978) göre, “Kaygı, gelmesi beklenen bir tehlikeden korkma halidir”. Matematiğe olan kaygı, korku ve ondan çekinme davranışlarını kapsar. İlerlemesi halinde o kimsenin kaygılandığı durumu başaramayacağı inancına kapılmasına yol açar (Baykul, 2001).

Tutum ise, belli bir objeye karşı bireylerin olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Turgut, 1978; Akt. Çiğilli, 2009:7).

Tutumun tanımları çok çeşitli olmasına karşın bu kavramla ilgilenen birçok teorisyen tutumun merkezinin davranış olduğu hususunda hem fikirdir. Tutum bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz bir şekilde karşılık vermeye dönük öğrenilmiş bir eğilimdir (Fishbein ve Ajzen, 1975; Akt. Çanakçı, 2008:20).

Matematik tutumu ise bireyin matematikle ilgili bir konuya yönelik sahip olduğu pozitif ya da negatif eğilimdir (Dutton, 1962). Öğrencinin matematik tutumları onların öğrenme tecrübeleriyle oluşur, şekillenir. Matematik öğrenmeyi anlamalı, bağlantılı ve eğlenceli hale getirmek olumlu tutumların oluşmasını sağlayacaktır. Bu yüzden sınıf içi öğrenme etkinlikleri konuya karşı ilgi ve hayranlık uyandırmalı, ayrıca öğrencinin güvenini oluşturmaktadır (Ministry of Education, 2006; Akt. Çanakçı, 2008:20).

Ülkemizde öğrencilerin çoğu matematiğin zor olduğunu ve matematik dersinde başarısız olacağını düşünerek kaygılanmakta ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu durum ilköğretimden başlayarak okul yılları ilerledikçe maalesef artarak devam etmektedir. Öğrenciler kendilerinin matematiği öğrenecek kadar zeki olmadıkları, matematiğin onların uğraşacağı konular arasında bulunmadığı kanaatine varmaktadırlar. Bu yanlışlıkta, öğretimin ve öğretmen yaklaşımının önemli rolü vardır (Baykul, 2001).

Tavşancıl (2002), tutumların doğuştan değil, sonradan öğrenme yolu ile edinildiğini, tutumların oluşmasında ve değişmesinde eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin çok önemli bir işlevi olduğunu belirtmektedir.

Öztürk'e (2002) göre:

“Bilgi çağının ya da çağdaş toplumun öğretmeni sorun çözüme becerisine sahip; teknolojiyi kullanabilen; öğrencisi ve velisiyle olumlu ilişkiler kurabilen; sınıf ve okulu tüm imkanları kullanarak aktif bir öğrenme ortamına dönüştürebilen ve en önemlisi sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen çevredeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir birey olmak durumundadır.”

Matematik öğretmeni, yukarıdaki bütün niteliklere sahip olduğu sürece öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlarında artış gözlenmesi beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin dersi işleme şekli, öğrenciye karşı takındığı tavır ve sınıf atmosferi öğrencinin matematik dersine yönelik tutumunu etkiler.

Şahin'e (1998) göre, öğretmenler, öğrencilerine 'zor' yerine 'zor değil' duygusunu benimsetmeli, bireysel farklılıkları dikkate alarak kaygıyı azaltmalı, başarıyı hedeflemelidir. Bu bakımdan öğretmen, öğrencilerini iyi tanımalı açık ve etkili iletişimi sağlamalıdır.

Öğrenciler açısından, matematik dersi zorunlu olarak öğrenilmesi gereken bir ders olmasına rağmen aynı zamanda başarısız olunabilecek bir dersmiş gibi de algılanmaktadır. Türkiye genelinde yapılan sınavlardaki matematik dersinin başarı oranının diğer derslere göre düşüklüğü, bir anlamda bunu doğrulamaktadır. Bu başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri de öğrencilerde var olan matematik korkusu ve matematik derslerinden başarısız olmayı kabullenme veya yapamama olduğu

düşünülmektedir (Başar, 2005).

Öğrencinin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesi için matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla matematik programında günlük hayatta karşılaşılan problem durumlarına yer verilmesi öğrencinin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirerek matematiğe değer vermesini sağlayabilir (Çakır, 2011:14).

Matematik tutumlarında çoğu zaman duygusal öge ön plana çıkmaktadır. Çünkü matematik tutumlarında birinci öncelik dersten hoşlanıp hoşlanmama duygusudur. Matematiğe karşı tutumu (Neale,1969), matematiği, sevmeye ya da sevmeme, matematiksel aktivitelerle uğraşma ya da onlardan kaçma eğilimi, kişinin matematikte iyi ya da kötü olacağı inancı ve matematiğin faydalı ya da faydasız olduğu inancının toplam bir ölçüsü olarak tanımlamaktadır (Ersin, 1981).

Öğrenciler yaşantılarında bulunan ve önem verdikleri şeylere daha çok ilgi duyarlar. Öğrenilecek bilginin günlük hayatta ne işe yarayacağı diğer derslerde öğrenileni nasıl uygulayacağı istekli hale getirmek için önemli birer uyarıcıdır. Ayrıca bu sayede öğreneceği bilginin matematiğin günlük hayattaki önemini kavraması bakımından önemli bir amaç gerçekleşmiş olur (Albayrak, 2000). Öğrenciler yeni ve heyecan verici olan şeylerle isteyerek ilgilenirler. Bir öğrencinin belli bir üniteyi iyi öğrenebilmesi için bu öğrencinin öğrenebilecek olan yeni üniteye açık olması, o üniteyi iyice öğrenmeye karşı istek duyması gerekmektedir. Öğrencinin kendisinde bu olumlu tutumlar olmadığı sürece matematikte başarılı olması oldukça güçtür (Bloom, 1998; Akt. Ekizoğlu ve Tezer, 2009:2).

“Öğrencinin herhangi bir derse özellikle de matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için öğrencinin o derste kendini başarılı algılaması gerekir. Bu algılama sürecinde öğrencinin öğretmenleri, anne-babası ve çevresi de uzun süre aynı yönde destekleyici tepkiler verirse öğrenci o derse karşı olumlu tutum geliştirebilir. Bunun aksi bir durumda yani öğrenci başarısız olduğu derse karşı olumsuz bir tutum geliştirir. Tutumlar zaman içerisinde kazanılmakta ve kolay kolay değişmemektedir. Bu nedenle matematiğe karşı olumlu veya olumsuz bir tutum geliştiren öğrenciler bunu ileri ki hayatlarına da yansıtabilirler. Matematik öğreticileri öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz yöndeki tutumlarını olumluya çevirmek için çaba sarfetmelidirler” (Doğan, 2011).

Ailelerin matematiğe karşı tutumları, çocuğun matematiğe karşı tutumu üzerinde

önemli bir etkiye sahiptir. Eğer bir çocuk evinde aile fertleri tarafından matematik dersi hakkında olumsuz sözler işitmişse o çocuğun matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirme ihtimali oldukça yüksektir. Küçük çocukların gözünde anne ve babaların büyük bir itibarı vardır. Bu yüzden matematiğe karşı ilgi ve istek gösteren ailelerin çocuklarının da bu ilgi ve isteği kendilerinde geliştirmeleri muhtemel olacaktır (Ersin,1981; Akt. Ekizoğlu ve Tezer, 2009:3).

Okta ve Güven'e (1998) göre, aileler matematik korkusu ve kaygısı yaşayan çocuklara da destek vermelidir. Aile tarafından çocuğa evde verilen eğitsel destek, onun matematik başarısını önemli ölçüde artırabilir

Tutumlar, olumlu ve olumsuz deneyimler ve model olarak kabul edilen kişiler yoluyla öğrenilmektedir. Basketbol takımındaki bir oyuncu, bu takımda olmaktan dolayı iyi bir insan olarak biliniyorsa, onun basketbola karşı olumlu bir tutum geliştirmesi beklenir. Saygı duyduğu bir öğretmenin, arkadaşının, anne veya babasının basketbola olumlu bakması, insanın kendisine de basketbola karşı olumlu bir tutum takınmaya yöneltir. Ayrıca tutum ile performans arasında da güçlü bir bağ vardır (Busbridge ve Özçelik, 1997:26, Akt. Tural, 2005:64).

Öğrencilerin matematik dersi ile ilgili duygularından ortaya çıkan matematiğe karşı tutumları matematik eğitiminde çok önemlidir. Matematiğe karşı tutum birçok farklı düzeyde öğrenci üzerinde çeşitli açılardan araştırılmıştır. Araştırmalar matematik kaygısının oluşumunda, etkili olmayan öğretim yöntemlerinin, temel matematik becerilerinin eksikliğinin, bireyin kişilik yapısının, anne ve babanın sahip olduğu matematik kaygısının, öğretmen tutumunun, yetersiz benlik kavramının ve yetersiz bir performans gösterme inancının etkili olduğunu göstermektedir (Saygı, 1989: 47-53; Akt. Songur, 2006.20).

Psikolojik danışmanlar, matematik kaygısını yaşayan öğrencilere, psikolojik danışma yardımını ve eğitsel rehberlik yardımını yapmalıdırlar. Özellikle bilişsel ve davranışçı terapiler kaygıyı azaltmada etkilidir (Özer, 1997).

Öğrencilere, verimli ders çalışma alışkanlıkları konusunda eğitsel rehberlik yardımının yapılmasının, onların çalışma alışkanlıklarını ve matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir (Şahin, 2004:70). Yeşilyaprak (2001), zamanın iyi planlanmasının, çalışma ortamının düzenlenmesinin, çalışma sürelerinin ve

aralıklarının planlanmasının, aktif dinlenmenin, not tutulmasının, özet çıkarmanın, hızlı ve etkili okumanın, hafızayı güçlendirmenin ve güdülenmenin başarıyı olumlu yönde etkileyen çalışma alışkanlıkları olduklarını belirtmektedir.

Matematikte, matematik tutumu ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin varlığı uzun süredir bilinmektedir. Pozitif tutuma sahip olmak, matematik başarısının yüksek olmasına katkıda bulunmaktadır. Matematiğe karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler, yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip olurlar. Bu öğrenciler doğal yetenek ve şans faktörlerinden daha çok matematik başarısı için gayret etmenin önemine inanırlar ve başarı düzeyleri öz yeterliği düşük öğrencilere göre dahayüksektir. Bu durumda, öz yeterlik düzeyinin dolaylı etkisine bağlı olarak matematik başarısını etkilemektedir (Greenwood,1997; Akt. Çanakçı, 2008:20).

Öğrencilerin matematik dersinde başarılı olmalarında ve matematiği sevmelerinde tutumların rolü büyüktür. Öğrencilerin derse ilişkin tutumları başarılarını, başarıları da tutumlarını etkilemektedir (Aiken,1970; Aşkar,1986; Başer ve Yavuz,2001; Tağ,2000; Arun,1998; Akt. Çanakçı,2008).

Özetle; matematik kaygısı üzerine yapılan çalışmalar göstermiştir ki; çocukların matematik ile ilgili yaşantıları arttıkça matematiğe karşı olumlu tutumlarında azalmalar olmaktadır. Bu olumsuz tutum yıkılmadıkça matematik başarısının yükselmesi mümkün değildir. Dolayısıyla, öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için, öğrenme ortamı ilgi çekici hale getirilmelidir (Akkan, 2005:141).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içine ve yurt dışında yapılmış olan; başarıya etki eden faktörler, rehberlik faaliyetlerinin ders çalışma alışkanlıklarına ve başarıya etkisi, matematik dersine yönelik tutum ve matematik dersine yönelik tutum ve başarı arasındaki ilişki ile ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Başarıya Etki Eden Faktörlerle İlgili Araştırmalar

Özgüven (1974) araştırmasında, öğrencilerin kişisel problemleri ve çeşitli

ihtiyaçlarının engellenmiş olmasının yarattığı aşırı gerginliklerin, ğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir. Bunun yanında, öğrencilerin kendilerini gergin veya sakin hissetmeleri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ayrıca bu araştırmada, öğrencilerin moral durumları ile üniversitedeki başarıları arasında oldukça yüksek bir etki olduğu saptanmıştır. Araştırmada moral durumu orta ve yüksek olan öğrencilerin başarı durumlarının da yüksek olduğu, buna karşılık morali bozuk olanların ise başarı durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Koç (1981), “Öğrencilerin Akademik Başarılarını Olumlu ve Olumsuz Yönde Etkileyen Etmenler” i incelemiş ve bu etmenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Zihinsel yetenekler ve ilgili özellikler
- Psiko-motor yetenekler ve ilgili özellikler
- Duyuşsal özellikler
- Aile ve sosyo-ekonomik toplumsal durum ve ilgili özellikler.

akır (1987), ilköğretimde başarısızlık nedenleri üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin başarısızlıklarını genelde üç boyutlu nedenlere bağladıklarını belirtmiştir. Bunlar; kendileri, anne-babaları ve öğretmenden kaynaklanan nedenlerdir. Aynı araştırmada öğretmenler öğrencilerin başarısızlıklarını, sınıfların kalabalık oluşu, ikili ğretim, anne-babanın ilgisizliğı, öğrencilerin beslenmelerine bağlamışlardır.

Kasatura (1991), ğrencileri okul ve hayat başarıları üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun başarılarını kendi çalışmalarına bağlı olduğunu ama aile ortamının da bu başarıda önemli olduğunu belirtmektedir. Aileler ğrencilerin başarısızlıklarında en önemli etkenin öğrencilerin ders çalışmalarını göstermiştir. Öğretmenler ise öğrencilerin başarısızlık nedeni olarak çalışma alışkanlığının henüz kazanılmamasını ya da disiplinli bir şekilde çalışmamasını göstermektedir.

Dilek (1993) yaptığı araştırmada, öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenler tarafından yapılan kişilik değerlendirmelerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmada, akademik başarı ile belirli kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Yani akademik yönden başarılı olan öğrencilerin belirli kişilik özelliklerindeki derecelerinin, akademik yönden başarısız olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Özdemir'in (2001) ilköğretim okullarında ikinci kademe öğrencilerini matematik öğretiminde başarısızlığa iten sebepler üzerine yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin bu dersin zorluğu ile ilgili bir önyargı içinde olduğu, öğretmenin dersi anlatma biçimi ve öğrencilerin öğretmene soru sormadaki çekinmeleri gibi bazı faktörlerin başarıyı olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Yenilmez ve Duman (2008), kendileri tarafından geliştirilen "İlköğretim Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler" ölçme aracıyla ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 650 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada; Matematik başarısı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiş ama genel başarıya göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Genel başarısı yüksek öğrenciler tutum, metod, öğretmen, aile ve ortam faktöründen daha fazla etkilenmişler, matematiğe karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler ve anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematik başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.7.2. Rehberlik Faaliyetlerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve Başarıya Etkisi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Ülkemizde ilköğretimdeki öğrencilere yönelik olarak rehberlik faaliyetlerine ilişkin araştırma sayısı az olması, konunun çok yeni olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ülkemizde yapılan araştırmalar daha çok ortaöğretim, öğretmen, yönetici ve rehberlik uzmanlarına yönelik araştırmalardır.

Ülkemizde öğrencilerin rehberlik faaliyetlerinin matematik dersine yönelik tutumuna ve başarısına etkisi ile ilgili doğrudan araştırma olmasa da konuyla bağlantılı olarak rehberlik anlayışı ve rehberlik ihtiyaçlarıyla ilgili doğrudan veya dolaylı olarak ilgili bazı araştırmalar bulunmaktadır.

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

görülmüştür.

Uluğ (1981), rehberlik saatlerinden yararlanarak, öğrencilere verilecek rehberlik hizmetlerinin onlarda verimli çalışma konusunda yeni ve olumlu alışkanlıklar geliştirip geliştirmeyeceğini, çalışma tutumları ve alışkanlıklarının okul başarısı üzerinde etkili olup olmadığını deneysel olarak araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sistemli olarak grup rehberliği yapıldığı takdirde, öğrencilerin yeni ve olumlu çalışma alışkanlıkları geliştirdikleri ancak, aynı öğrencilerin akademik başarılarını aynı oranda arttıramadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Pressy ve Robinson, akademik seviyesi düşük öğrencilerin başarısı üzerinde verimli çalışma teknikleri konusunda yapılan yardımın etkisini araştırmıştır. Bu araştırma yardım yapılan deney grubunun, yardım yapılmayan kontrol grubuna kıyasla %38 oranında daha fazla başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan izleme çalışmasıyla yardım yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin hemen iki katının yardım görenlere kıyasla sonraki öğrenimlerinde okullarını terk ettikleri tespit edilmiştir (Uluğ, 1981:9).

Yüksel (1990), bilgi verme esasına dayalı grup rehberliği çerçevesinde verimli ders çalışma teknikleri hakkında, rehberlik saatlerinde düzenli olarak bilgi sunmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi deneysel olarak araştırılmıştır. Araştırma on ikişer kişilik gruplar üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre deneklerin akademik başarılarında bir artış görülmemiştir. Hatta bu öğrencilerin notlarında bir düşme olmuştur. Araştırmacıya göre araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasının başlıca sebepleri;

- Velilerin ve öğretmenlerin öğretilen çalışma tekniklerine ters düşen uyarıları,
- Çalışma tekniklerinin çok genel verilmiş olması,
- Tekniklerin veriliş süresinin kısa olması,
- Ders konularının birinci ölçmeden öncekilere kıyasla yapılan rehberlik süresi boyunca giderek ağırlaşması olarak belirtilmiştir.

Demircioğlu'nun (1990) yaptığı araştırma bulgularına göre, rehberlik servisi olan liselerdeki öğrencilerin, rehberlik servisi olmayan liselerdeki öğrencilere göre problem ortalamalarının anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca rehberlik servisi bulunan okullardaki öğrencilerin kaygı seviyelerinin daha az, geleceğe

bakış açısından da daha olumlu olduğunu, bu öğrencilerin düşüncelerini ortaya koymada daha cesur davrandıklarını, problemleri ortaya koymada atak ve samimi olduklarını belirlemiştir.

Derviş'in (1993), grup çalışmalarının öğrenci çalışmasına etkisi konulu araştırmasında grup çalışmalarının başarıyı olumlu yönde etkilediği, öğrencilere planlı çalışma alışkanlığı, kendine güven ve sorumluluk duygusu kazandırdığı sonucuna varılmıştır.

Avcı'nın (2006) yaptığı deneysel çalışmada, sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları, sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Williamson ve Bordin, psikolojik danışma ve rehberliğin, öğrencilerin akademik başarıları ve uyumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sınıf, yaş, cinsiyet, zeka, İngilizce başarıları ve dershanelerin fiziksel şartları gibi diğer değişkenler bakımından eşleştirilen 405 kişilik üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve deney sonucunda, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında ve sosyal uyumlarında önemli gelişmeler olduğu görülmüştür (Avcı, 2006: 20).

İncelenen çalışmalarda da görüldüğü üzere elde edilen bulgular öğrencilerin eğitim sürecinde bir takım problemlerle karşılaştıkları ve öğrencilerin okullarındaki rehberlik servislerinden problemlerin çözümü açısından beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilere yapılan her türlü rehberlik faaliyetlerinin onların problemlerinin çözümünde etkili olduğu ve onların başarılarının artması üzerinde olumlu etkiler yarattığı yönündedir (Polat, 2007: 29).

2.7.3. Matematik Dersine Yönelik Tutum Ve Başarı Arasındaki İlişki İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Çoban (1989) yaptığı çalışmada, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin

olumsuz tutuma sahip olma sebeplerinden biri olarak, matematik öğretmenlerine ilişkin tutumlarının olumsuz olması gösterilmiştir.

Baykul'un (1990) yaptığı araştırma bulgularına göre, ilköğretim 5. Sınıfından lise ve dengi okulların son sınıflarına doğru, öğrencilerin matematik derslerine karşı tutumlarının sürekli olarak olumsuz yönde değiştiği ortaya çıkmıştır. Bunun asıl nedeni yapılan merkezi sınavlarda başarılı olmayı isteyen öğrencilerin, matematik öğretiminin amaçları çerçevesinde yapılan matematik öğretimine karşı olumsuz tutum beslemeleridir. Yani öğrenciler, isteyerek ve severek katılacakları bir matematik eğitimi istemektedirler.

Altun (1995) yaptığı çalışmada, ilköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı tutumları ile problem çözme başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, ayrıca tutumun yıllara göre gösterdiği seyri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre, 4. Sınıf matematiğe karşı tutumun en yüksek olduğu sınıftır. 3. Sınıfta, tutum puanı ile problem çözme başarıları aynı çıkmıştır. 5. Sınıfta, tutum puan ortalamasının düşme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, sınıflar ilerledikçe matematik dersine karşı olan tutum puanlarına ve tutum puanları ile matematik başarıları arasındaki ilişki katsayısında, bir düşme eğiliminin olduğunu göstermektedir.

Arun (1998) yaptığı çalışmada, öğrencilerin matematik dersi başarıları ile derse karşı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. İlköğretim okulu 4. ve 5. Sınıfında okuyan toplam 304 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin derslerdeki başarı durumları ile matematik dersine yönelik tutumları arasında yüksek korelasyon bulunmuştur.

Tağ'ın (2000) yaptığı çalışmada, matematiğe yönelik tutum ile matematik başarıları arasındaki karşılıklı ilişki öğretmen, baba ve anne nitelikleri içererek modellenmiştir. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Matematik başarıları ile matematiğe yönelik tutum arasında karşılıklı bir ilişki bulunmuştur.
- Matematik öğrenmede kendine güven, matematik başarısına yönelik tutum, matematiğin kullanılabilirliği, matematik kaygısı, matematik başarıları, matematikte başarıma güdüsü, matematiğe yönelik tutumu pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir

şekilde tanımlamıştır.

- Erkek alanı olarak matematik, matematiğe yönelik tutumu negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde tanımlamıştır.
- Erkek alanı olarak matematik, matematik başarısını pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde tanımlamıştır.
- Öğretmen niteliği, matematiğe yönelik tutumu ve matematik başarısını pozitif ve doğrudan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemiştir.
- Baba niteliği, matematiğe yönelik tutumu ve matematik başarısını doğrudan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemiştir.
- Anne niteliği, matematiğe yönelik tutumu ve matematik başarısını doğrudan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemiştir.
- Anne kalitesi, matematiğe yönelik tutumu negatif ve doğrudan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemiştir.

Alçı (2001) yaptığı araştırmasında, ilköğretim 4.sınıfı okutan öğretmenlerin matematiğe karşı tutumlarının, öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, matematik tutumları yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri, matematik tutumları düşük olan öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin matematiğe karşı tutumlarından, kız öğrenciler erkeklere oranla daha fazla etkilenmektedirler.

Akın (2002), ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularında, cinsiyet değişkene ve okudukları okullara göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Ama sınıf düzeylerine göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, sınıf seviyesi arttıkça tutum puanı düşmekte, sınıf seviyesi düştükçe tutum puanının yükselmekte olduğu görülmüştür. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının bu dersten alınan nota göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilerek not arttıkça tutum puanının arttığı, not düştükçe tutum puanının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve anne-babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça tutum puanının arttığı,

anne ve babanın eğitim düzeyi düştükçe tutum puanının düştüğü görülmüştür.

Peker ve Mirasyedioğlu (2003), Ankara' da ki sekiz okulda 500 lise ikinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını, matematik başarılarını ve öğrencilerin tutum puanları ile başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin yarısından fazlasının matematiğe yönelik olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. Buna rağmen matematik başarı testi sonuçlarına göre öğrencilerin %68,4 nün başarısız olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tutum puanları ve başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Çalışkan'ın (2004) yaptığı bir araştırmada, ilköğretim 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin Fen Bilgisi, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımının başarıya etkisi incelenmiştir. Matematik dersi tutum ölçeği puanlarıyla Matematik ve Fen Bilgisi dersleri genel başarı notları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özgün-Koca ve Şen'in (2006) orta öğretim öğrencilerinin matematik ve fen derslerine yönelik olumsuz tutumlarının nedenleri üzerine yapmış olduğu araştırmada geliştirilen olumsuz tutumların nedenlerinin matematik dersi için konuların zor olması kategorisi daha öne çıkmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMA SORULARI VE HİPOTEZLER

Bu bölümde çalışmanın genel amacı, çalışmanın genel araştırma problemi ve alt problemleri ile bu problemlere bağlı araştırma hipotezleri verilmiştir.

3.1. Çalışmanın Genel Amacı

Bu çalışmanın genel amacı 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında ve matematik dersi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

3.2. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

3.2.1. Araştırma Problemi

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematik testi puanlarının ortalamaları arasında ve matematik dersine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.2.2. Alt Araştırma Problemleri

1) İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematik testi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.3. Genel Araştırma Hipotezi Ve Alt Hipotezler

3.3.1. Genel Araştırma Hipotezi

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematik testi puanlarının ortalamaları arasında ve matematik dersine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

3.3.2. Genel Araştırma Hipotezine Bağlı Alt Hipotezler

Hipotez 1: İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematik testi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 2: İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ön-test/son-test deney ve kontrol grubu yarı deneysel araştırma (Quasi Experimental Design) modeli uygulanmıştır.

Gerçek deneysel yöntemin en belirgin özellikleri, deneklerin deneysel koşullara yansız atanması ve kontrole olanak sağlamasıdır. Ancak kişilerin gruplara rastgele dağıtılması her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda ise yarı deneysel yöntem kullanılır. Bu yöntemde önceden oluşturulmuş olan gruplar aynen alınmakta, bu gruplardan birisi deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak yine rastgele atanmaktadır. Deney grubuna sınanmak istenen durum uygulanır, bununla birlikte kontrol grubuna ise herhangi bir özel durum uygulanmaz. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanarak sınanmak istenen durumun deney grubu üzerindeki etkililiği araştırılır (Çepni, 2001:32).

4.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Hatay ili Dörtöyöl ilçesinde bulunan bir özel ilköğretim dershanesindeki 8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise evreni oluşturan özel ilköğretim dershanesinin, 2012-2013 eğitim öğretim yılı 2 şubede (1304, 2203) okuyan toplam 40 öğrenci oluşturmuştur.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Denklikleri

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin denkliklerinin belirlenmesi amacıyla, deney ve kontrol grubu öğrencilerin; cinsiyetleri ve ön test puanları incelenerek aşağıda belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubu denkliklerinin belirlenmesi aşamasında verilerin çözümlenmesi SPSS 17 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır.

4.3.1. Grupların Cinsiyet Faktörü Yönünden Denklğine İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre durumlarına bakılmış ve cinsiyet dağılımları Tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

GRUPLAR	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	9	22,5	11	27,5	20	50
Kontrol	8	20	12	30	20	50

Tabloda görüldüğü gibi deney grubundaki öğrenci sayısı 20, kontrol grubundaki öğrenci sayısı 20'dir. Deney grubunu 9 kız (% 22,5), 11 erkek (% 27,5); kontrol grubunu ise 8 kız (% 20), 12 erkek (% 30) oluşturmaktadır. Elde edilen verilere dayanarak; deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı ve cinsiyet dağılımlarının denk olduğu söylenebilir.

4.3.2. Grupların MBT Ön Test Puanları Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubundaki öğrencilerin Matematik dersi Başarı Testi (MBT) ön test puanları denklğini belirlemek amacıyla SPSS istatistik paket programında bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu sonuçlar Tabloda görülmektedir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu MBT Ön Test Puanları Ortalamaları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney G.	20	8,65	2,230	38	-1,209	0,234
Kontrol G.	20	9,70	3,180			

N=40, p >0,05

Tabloya göre; deney grubunun Matematik Başarı Testi (MBT) ön-test puan ortalaması 8,65 iken kontrol grubunun ortalaması 9,70'dir. Standart sapmaları ise; deney grubunun 2,230 iken kontrol grubunda ise 3,180 'dir. 'p' değeri açısından 0.05

anamlılık düzeyine bakıldığında bağımsız t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının MBT ön-test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. ($t(38) = -1,209$, $p > 0.05$).

Bu durumda her iki grubun MBT ön-test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.3.3. Grupların MKTÖ Ön Test Puanları Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği (MKTÖ) ön test puanları denliğini belirlemek amacıyla SPSS istatistik paket programında bağımsız grupların t testi yapılmıştır. Bu sonuçlar Tabloda görülmektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu MKTÖ Ön Test Puanları Ortalamaları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney G.	20	59,65	8,761	38	0,179	0,859
Kontrol G.	20	59,15	8,857			

N=40, $p > 0.05$

Tabloya göre; deney grubunun Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (MDYTÖ) ön-test puan ortalaması 59,65 iken kontrol grubunun ortalaması 59,15'tir. Standart sapmaları ise; deney grubunun 8,76 iken kontrol grubunda ise 8,857'dir. 'p' değeri açısından 0.05 anlamlılık düzeyine bakıldığında bağımsız t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının MKTÖ ön-test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. ($t(38) = 0,179$, $p > 0.05$).

Bu durumda her iki grubun MKTÖ ön-test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri farklı değişkenler açısından (cinsiyetleri, Matematik Başarı Testi ve Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği ön test puanları) karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistik hesaplama sonuçlarına göre deney grubu olarak seçilen 2203 sınıfı ve kontrol grubu olarak seçilen 1304 sınıfının denk sınıflar olduğu dolayısıyla da deney ve kontrol gruplarının denk gruplar olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Uygulanması

Psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin (PDR) ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumu ve matematik dersi başarısına etkisini amaçlayan bu çalışmada, örneklemini oluşturan rastgele seçilmiş iki 8.sınıf şubeden biri deney grubu (2203) diğeri ise kontrol grubu (1304) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında iki şubedeki matematik dersleri aynı öğretmen tarafından işlenmiştir. Uygulama araştırmacı ve rehber öğretmeniyle birlikte yapılmıştır. Rehberlik etkinliklerini belirlemede ve uygulamada 2 tane rehber öğretmen ve disiplinler arası rehberlik alanında uzman bir akademisyenin görüşü alınmıştır. Uygulama esnasında gizlilik ilkesine çok önem verilmiştir. Ayrıca uygulamayı yapan öğretmenin, alanında uzman ve rehberlik çalışmalarına hakim bir öğretmen olmasına dikkat edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilere 6 hafta boyunca haftada 2 kez 60 dakika olmak üzere toplam 12 ders rehberlik çalışmaları ve etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna bu süre içerisinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Rehberlik etkinliklerine öğrencilere uygulama hakkında bilgi verildikten sonra başlanmış ve her konu ayrı bir etkinlikte ele alınmıştır. Her etkinliğin başında öğrencilerin o günkü konu hakkında düşünceleri alınmış, konu hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin, işlenen konuyla ilgili davranışlarından örnekler getirilerek grupla tartışmaları, eski bilgileri yeni öğrendikleriyle karşılaştırmaları istenmiş ve konuyla ilgili çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bir sonraki etkinlikte işlenecek konuyla ilgili ön bilgi verilip, ödevlendirme yapıldıktan sonra etkinlik tamamlanmıştır. Deney grubuna uygulanan rehberlik etkinlikleri programı oturumlar halinde ve sırayla aşağıdaki gibidir.

- | | |
|-----------|-----------------------------------------|
| 1.OTURUM- | Hedef belirleme |
| 2.OTURUM- | Çalışmaya başlama |
| 3.OTURUM- | Ders çalışma engelleri |
| 4.OTURUM- | Çalışma planı hazırlama |
| 5.OTURUM- | Matematik korkusu ve çalışma yöntemleri |
| 6.OTURUM- | Etkin ve hızlı okuma |

7.OTURUM-	Etkin dinleme
8.OTURUM-	Kaygı ve motivasyon
9.OTURUM-	Not tutma
10.OTURUM-	Tekrar etme ve hatırlama
11.OTURUM-	Sınavlara hazırlanma ve başarılı olma
12.OTURUM-	Sürecin sonlandırılması ve değerlendirilmesi

Deney grubuna uygulanan rehberlik etkinliklerinde bilgi verme, soru-cevap, tartışma, uygulama, beyin fırtınası, ödev verme ve karşılaştırma gibi yöntemler kullanılmıştır. Materyal olarak yazı tahtası, fotokopi notları ve sinevizyon salonu kullanılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce bütün öğrencilere matematik başarı testi ve matematiğe karşı tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonunda ise yine bütün öğrencilere matematik başarı testi ve matematiğe karşı tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 4: Ön-test/Son-test Yarı Deneysel Desende Uygulama

GRUP	ÖN-TEST	UYGULAMA	SON-TEST
DENEY GRUBU	MBT	PDR	MBT
	MKTÖ		MKTÖ
KONTROL GRUBU	MBT	-	MBT
	MKTÖ		MKTÖ

4.5. Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada bağımlı değişkenlere ilişkin verileri elde etmek için veri toplama aracı olarak; matematik başarı testi (MBT) ve matematiğe karşı tutum ölçeğinden (MKTÖ) yararlanılmıştır.

4.5.1. Matematik Başarı Testi (MBT)

Ön-test ve son-test olarak kullanılacak olan matematik başarı testi rehberlik çalışmalarının öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilerek araştırmanın başında ve sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Test bir ders saatinde uygulanacak şekilde tasarlanmıştır. Bu test ‘Kareköklü Sayılar’ ünitesindeki konuları kapsamaktadır. Matematik başarı testi hazırlanırken aşağıdaki aşamalar uygulanmıştır:

1) Başarı testi hazırlanırken MEB ilköğretim 8.sınıf kitabındaki kazanımlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Kareköklü sayılar ünitesini içine alan 7 kazanım için her kazanımla ilgili en az iki soru olmak üzere toplam 20 soru hazırlanmıştır.

2) Test maddelerinin her biri dört seçenekli olarak hazırlanmış ve maddelerin hazırlanmasında çeşitli yayın evlerinin soru bankalarından ve geçmiş dönemlerde yapılmış sınav sorularından yararlanılmıştır.

3) Başarı testi için oluşturulan 20 çoktan seçmeli madde, matematik alanında uzman öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

4) Düzeltilen ve son hali verilen 20 soruluk çoktan seçmeli test, madde analizinin yapılabilmesi için 2011-2012 Eğitim-Öğretim döneminde Hatay ili Dörtöyöl ilçesinde toplam 200 ilköğretim 8.sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

5) Yapılan pilot çalışma sonrasında başarı testinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmış, test maddelerinin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri belirlenmiştir. Kr-20 formülünden yapılan güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Kuder-Richardson yaklaşımına göre bulunan bu değer testin güvenilir bir test olduğu sonucunu vermektedir.

Yapılan madde analizinden elde edilen değerler Tablo 5 'de verilmiştir.

Tablo 5: Geliştirilen Başarı Testinin Pilot Çalışmasına Ait Madde İstatistikleri

Madde No	Madde güçlük indeksi(P)	q (1-p)	Varyans (p*q)	Madde Ayırtıcılık Gücü İndeksi(r _{jx})
1	0,88	0,12	0,10	0,31
2	0,68	0,32	0,21	0,51
3	0,35	0,65	0,22	0,57
4	0,84	0,16	0,13	0,35
5	0,49	0,51	0,24	0,72
6	0,61	0,39	0,23	0,66
7	0,46	0,54	0,24	0,62
8	0,19	0,81	0,15	0,35
9	0,76	0,24	0,18	0,51
10	0,74	0,26	0,18	0,55
11	0,65	0,35	0,22	0,66
12	0,62	0,38	0,23	0,62
13	0,37	0,63	0,23	0,38
14	0,84	0,16	0,13	0,40
15	0,38	0,62	0,23	0,66
16	0,51	0,49	0,24	0,70
17	0,60	0,40	0,24	0,72
18	0,59	0,41	0,24	0,92
19	0,40	0,60	0,24	0,94
20	0,62	0,38	0,23	0,51
			TOPLAM	
			P*Q=4,21	

Madde güçlük indeksi 1,00 e yaklaştıkça o maddenin kolay, 0,50 civarında ise orta ve 0,00 a yaklaştıkça o maddenin zor olduğu yorumu yapılır. Madde ayırt edicilik indeksi ise 0,40 ve daha yüksek değerde olan maddelerin çok iyi olduğu, 0,30 ile 0,39 aralığında değer alan maddelerin iyi olduğu, 0,20 ile 0,29 değerleri arasında bulunan maddelerin düzeltilmesi veya geliştirilmesi gerektiği ve 0,19 ve daha düşük değerde olan maddelerin çok zayıf ve testten çıkartılması gerektiği söylenebilir (Karaca, 2008:239-305; Akt. Efe, 2011: 51).

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve 4 seçenekli 20 maddeden oluşan çoktan seçmeli başarı testinde güçlük ve ayırt edicilik indeksi uygun olmayan madde bulunmamıştır. Başarı testinin son haline ait betimsel istatistik değerleri Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6: Başarı Testinin Son Haline Ait Betimsel İstatistikler

N	200
Kr-20	0,84
P	0,58
Rj	0,59
X (A.O)	11,62
Median	12
Mod	13 ve 9
Standart sapma	4,67
Varyans	21,81
Max	20
Min	2
Ranj	18

Başarı testinin nihai analiz sonuçlarına göre, başarı testinin güçlük indeksi 0,58 olduğu görülmektedir. İstenilen güçlük değeri 0,50 ya da civarında bir değer olduğu düşünüldüğünde bu başarı testinin ortalama bir güçlüğe sahip olduğu söylenebilir.

Başarı testinin nihai analiz sonuçlarına göre, başarı testinin ayırt edicilik indeksi 0,59 olduğu görülmektedir. Bu değer 0,40’ın üzerinde olduğundan testin ayırt ediciliğinin çok iyi olduğu söylenebilir. Buna göre testin i geçerliliğinin sağlanmış olduğu ve testin başarılı ğrenci ile başarısız öğrenciyi ayırt edebileceği söylenebilir.

Nihai testin güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve KR-20 = 0,84 bulunmuştur. Bu değer testin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Testin aritmetik ortalaması 11,62, mod 3 ve 9, medyan 12,00’dir. Standart sapma 4,67, varyans değeri 21,81’dir. Testten alınan en yüksek puan 20 en düşük puan ise 2’dir. Buna bağlı olarak ranj değeri 18’dir.

4.5.2. Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği (MKTÖ)

Öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan, geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları hesaplanan matematik dersi tutum ölçeği Sulak (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğe 18 adet soru alınmıştır. Likert tipinde bir forma dönüştürülen cümleler 25 kişilik bir gruba deneme olarak uygulanmıştır.

Uygulama sonuçları üzerinde tek tek tüm maddelerle ilgili t testi ile manidarlık kontrolü yapılmıştır. Tek tek her bir madde için t testi hesaplanmıştır. 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı olan 16 adet cümle araştırmada kullanılmak üzere seçilmiş ve standart bir matematik dersi tutum ölçeğine dönüştürülmüştür. Oluşturulan tutum ölçeğinin 10 tanesi olumlu geriye kalan 6 tanesi olumsuz cümlelerden oluşmaktadır. Bu şekilde olumlu tutuma sahip öğrencilerle, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin daha iyi tespit edileceği düşünülmüştür. Hazırlanan matematik dersi tutum ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,78 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenilirlik katsayısının bir tutum ölçeği için yeterli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği Likert tipe olduğu için 5 tane cevaplandırma seçeneği vardır. Bunlar; Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Tamamen Katılmıyorum seçenekleridir (Sulak, 2002).

Matematiğe karşı tutum ölçeği örneklemede yer alan bütün öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddelerin puanlaması Tablo 7’te verilmiştir. Olumsuz maddelerin puanlaması ise olumlu maddelerin tersi şeklinde gerçekleştirilmiştir (Sulak, 2002).

Tablo 7: Ölçek Puanlama Tablosu

Cevaplar	Puan
Tamamen Katılıyorum	5
Katılıyorum	4
Kararsızım	3
Katılmıyorum	2
Tamamen Katılmıyorum	1

4.6. Değişkenler

4.6.1. Bağımsız Değişkenler

Bu çalışmada uygulanan psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri ve geleneksel öğretim yöntemi bağımsız değişkenlerdir.

4.6.2. Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmadaki bağımlı değişkenler; matematik başarı testi ve matematiğe karşı tutum ölçөгüdür.

4.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak, bilgisayar ortamında SPSS-17,0 programıyla analiz edilmiş, bulgular tablolar halinde sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Elde edilen verilere ait ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri betimlemeli istatistikle analiz edilmiştir.

Çalışmamızda ön-test ve son-test çalışması yapılmıştır. Bağımsız değişkenimizin altında iki değer yani rehberlik hizmeti alan ve almayan öğrenciler olduğundan ve bağımlı değişken sayımızın iki tane olmasından dolayı ön testlerde ve son testlerde bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR

5.1. Araştırma Problemi ve Alt Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Matematik Başarı Testi ve Matematiğe Karşı Tutum Ölçeklerine ait ön ve son test sonuçları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin MBT ve MKTÖ Ait Ön Ve Son Test Sonuçları

Gruplar	Bağımlı Değişkenler	n	Skewness	Kurtosis	Ortalama	Standart Sapma
DG	Ön-MBT	20	0,933	0,134	8,65	2,230
	Son-MBT	20	0,392	-0,126	11,20	2,261
	Ön-MKTÖ	20	-0,518	-0,869	59,65	8,761
	Son-MKTÖ	20	-0,044	-0,806	63,75	9,391
KG	Ön-MBT	20	-0,306	-0,721	9,70	3,180
	Son-MBT	20	0,742	0,442	9,45	2,258
	Ön-MKTÖ	20	0,091	0,170	59,15	8,857
	Son-MKTÖ	20	-0,211	-0,989	57,60	9,681

DG: Deney Grubu (Rehberlik Hizmeti Alan Sınıf)

KG: Kontrol Grubu (Rehberlik Hizmeti Almayan Sınıf)

Tablo 8’e göre deney grubu öğrencilerinin Ön-MBT puanlarının ortalaması 8,65 iken Son-MBT puanlarının ortalaması 11,20’dir. 2,55 puanlık bir artış söz konusudur. Ön-MKTÖ puanlarının ortalaması 59,65 iken Son-MKTÖ puanlarının ortalaması 63,75’dir. 4,10 puanlık bir artış görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerine bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin Ön-MBT puanlarının ortalaması 9,70 iken Son-MBT puanlarının ortalaması 9,45’dir. 0,25 puanlık bir azalma söz konusudur. Ön-MKTÖ puanlarının ortalamaları 59,15 iken Son-MKTÖ puanlarının ortalamaları 57,60’dir. 1,55 puanlık bir azalma görülmektedir. Bu azalmanın

araştırmacının müdahalesi olmadan çevresel ve bireysel faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çoklu değişkenlik normalliğinin kontrol edilmesinin yöntemi çalışmaya katılan tüm grupların bağımlı değişkenlerden aldıkları puanların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin hesaplanmasıdır. Bu değerler Tablo 8’de verilmiştir. Bu değerlerin +1 ve -1 değerleri arasında olması verilerin normale yakın olmasının bir göstergesidir. Tablo 8’deki verilere göre bağımlı değişkenlerimiz normal dağılım göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki MBT ve MKTÖ ön bilgilerinin eşitliğini kontrol etmek için bağımsız t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-MBT ($t(38) = -1,209, p > 0,05$) ve ön-MKTÖ ($t(38) = 0,179, p > 0,05$) puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Bu çalışmanın genel araştırma problemi ve buna bağlı hipotezlerin test edilmesi için bağımsız t testi analizi yapılmış ve tüm hipotezler 0,05 alfa düzeyinde test edilmiştir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Son-MBT Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Deney G.	20	11,20	2,261	38	2,448	0,019*
Kontrol G.	20	9,45	2,258			

N=40, $p < 0,05^*$

Tablo 9’ a göre; deney grubunun son-MBT puanları ortalaması 11,20 iken kontrol grubunun ortalaması 9,45’ tir. Standart sapma ise deney grubunda 2,261 iken kontrol grubunda 2,258 olarak bulunmuştur. ‘P’ değeri açısından 0,05 anlamlılık düzeyine bakıldığında bağımsız t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının son-MBT puanları ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t(38) = 2,448, p < 0,05$). Bu sonuçlara göre rehberlik hizmetleri alan sınıftaki öğrencilerin son-MBT puanlarının ortalamaları ile rehberlik hizmeti almayan sınıftaki

öğrencilerin son-MBT puanlarının ortalamaları arasında rehberlik hizmetleri alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Son-MKTÖ Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Deney G.	20	63,75	9,391	38	2,039	0,048*
Kontrol G.	20	57,60	9,681			

N=40, p<0,05*

Tablo 10' a göre; deney grubunun son-MKTÖ puanları ortalaması 63,75 iken kontrol grubunun ortalaması 57,60' tır. Standart sapma ise deney grubunda 9,391 iken kontrol grubunda 9,681 olarak bulunmuştur. 'p' değeri açısından 0,05 anlamlılık düzeyine bakıldığında bağımsız t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının son-MKTÖ puanları ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t(38) = 2,039$, $p < 0,05$). Bu sonuçlara göre rehberlik hizmetleri alan sınıftaki öğrencilerin son-MKTÖ puanlarının ortalamaları ile rehberlik hizmeti almayan sınıftaki öğrencilerin son-MKTÖ puanlarının ortalamaları arasında rehberlik hizmetleri alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

ALTINCI BÖLÜM

6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada rehberlik etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarına ve matematik dersi başarılarına etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine bakıldığında rehberlik hizmeti alan öğrencilerin matematik başarılarının arttığı görülmüştür. Rehberlik hizmeti almayan öğrencilerde matematik başarı puanlarında bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre rehberlik etkinliklerinin 8. sınıf öğrenciler üzerindeki matematik başarısına olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Avcı, 2006; Derviş,1993; Sorenson, 1968; Williamson ve Bordin' in elde ettiği sonuçları desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine bakıldığında rehberlik hizmeti alan öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının arttığı görülmüştür. Rehberlik hizmeti almayan öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerde matematiğe karşı oluşan olumsuz tutum rehberlik etkinlikleriyle giderilebileceği söylenebilir. Bu sonuç, Uluğ,1981; Williamson ve Bordin, Akt. Avcı,2006; Baykul, 1990; Arun, 1998' un elde ettiği sonuçları desteklemektedir.

6.2. ÖNERİLER

1) Psikolojik danışma ve rehberlik servisinde hazırlanacak sunumlarla, rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına ve matematik dersi başarısına etkileri; yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilere, araştırma bulgularına dayalı olarak dile getirilebilir. Bu şekilde okul ile ilgisi olan kişilerin, sınıf içi rehberlik etkinlikleri hakkında aydınlanması sağlanabilir.

2) Araştırma sonuçlarına dayanarak, rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından hazırlanan rehberlik çerçeve programlarında, verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili sınıf içi rehberlik etkinliklerine daha kapsamlı yer verilebilir.

3) Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere; bu araştırmadan yararlanarak rehberlik etkinliklerinin matematiğe karşı tutuma ve matematik başarısına olumlu etkisi ile ilgili bilgi verilebilir.

4) Farklı öğrenim kademelerinde sınıf içi rehberlik etkinlikleri tasarlanarak uygulanabilir.

5) Rehberlik servisinin ve işlevlerinin tanıtılmasının, rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşmasında işbirliğinin önemi ve gerekliliğinin hem velilere hem de okuldaki diğer personele anlatılması sağlanabilir.

6) İlköğretim okullarının haftalık ders programında, rehberlik hizmetleri için belirli bir ders saatinin ayrılması ve bu ders saatinin okul rehber öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenin işbirliği ile amacına uygun bir şekilde değerlendirilmesi önemlidir.

7) Yenilenen 4+4+4 eğitim sisteminde ders çizelgelerinde rehberlik dersi saati kaldırılmıştır. 8. sınıflarda bu dersin yerine getirilen “Rehberlik ve Kariyer Planlama” dersinde rehberlik etkinlikleri uygulanabilir.

8) Yenilenen sistemle beraber rehberlik hizmetleri ve uygulamaları ders saatlerine bağlı olmadan sınıf rehber öğretmenleri tarafından öğrencilerle belirlenen saatlerde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N.Voltan (1980). *Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeyine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Açıkgöz, Kamile Ün (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir
- Açıkgöz, Kamile Ün (2003). Aktif Öğrenme Açısından Bir Çözümleme, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, sayı:80
- Akın, Fatih (2002). *İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akkan, Emin (2005). Matematik Öğretiminde Bulmaca Etkinliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:10
- Akman, Yasemin (1992). İlköğretimde Rehberliğin Yeri ve Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi sayı:8*, Ankara
- Aksu, Meral (1985). Matematik Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı, *Eğitim ve Bilim dergisi*, sayı:54, Ankara
- Aksu, Meral (1985). *Orta öğretim kurumlarında Matematik Eğitim Teknoloji Sorunları*, Ergen, N. (Ed.), Ortaöğretim kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları, Türk eğitim Derneği III. Öğretim Toplantısı , TED Yayınları, Ankara
- Albayrak, Mustafa (2009). *İlköğretimde Matematik ve Öğretimi*, Aşık Matbaası, Ankara
- Albayrak, Mustafa ve Erkal, Metin (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-Matematik) birlikteliği, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:158
- Alkan, Hüseyin ve Altun, Murat (1998). *Matematik Öğretimi*, Açık öğretim Fakültesi Yayınları, no: 591, Eskişehir
- Alparslan, Çiğdem (2004). *Bilim Teknik dergisi*, sayı:50
- Altun, Murat (1995). *İlkokul 3., 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Altun, Murat (2000). *Matematik Öğrenme ve Çalışma Analizi*. 1v Fen

Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara

- Altun, Murat (2002). *İlköğretim İkinci Kademedede Matematik Öğretimi*, Erkam Matbaacılık, Bursa
- Altun, Murat (2006). Matematik Öğretiminde Gelişmeler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
- Altunya, Niyazi (1985). *Matematik öğretiminin bugünkü durumu ve değerlendirilmesi*, Ergen, N. (Ed.), Ortaöğretim kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları, Türk eğitim Derneği III. Öğretim Toplantısı , TED Yayınları, Ankara
- Arslan, Metin ve Eraslan, Levent (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği, *Milli Eğitim dergisi, sayı:160*
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160
(Erişim Tarihi: 20.06.2014).
- Arun, Özlem (1998). *Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Avcı, Yağmur (2006). *Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir
- Aydın, Gül (1990). Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Önemi, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Sayı:1, Cilt:1*
- Bakırcıoğlu, Rasim (1988). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Remzi Kitapevi, Ankara
- Baltaş, Acar (1997). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*, Remzi Kitapevi, İstanbul
- Başar, Murat (2005). *İlköğretim Kademesiyle Başlayan Matematik Korkusunun Nedenleri*, V. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara
- Başkan, Turgut (1985). *Genel Tartışma*, Ergen, N. (Ed.), Ortaöğretim kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları, Türk eğitim Derneği III. Öğretim Toplantısı, TED Yayınları, Ankara
- Başkan, Turgut (1985). *Matematik öğretiminde çağdaş yaklaşım*, Ortaöğretim kurumlarında matematik öğretimi ve sorunları, Türk eğitim derneği III.

Öğretim toplantısı, TED Yayınları, Ankara

- Baykul, Yaşar (1990). *İlkokul beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına Kadar matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı ile İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler*, ÖSYM Yayınları

- Baykul, Yaşar (2001). *İlköğretim Matematik Öğretimi*, Pegem Yayıncılık

- Baykul, Yaşar (2002). *İlköğretim Matematik Öğretimi 6-8 sınıflar için*, Pegem Yayıncılık, Ankara

- Baykul, Yaşar (2003). *İlköğretim Matematik Öğretimi 1-5. Sınıflar için*, Pegem Yayıncılık, Ankara

- Binbaşıoğlu, Cavit (1975). *Rehberlik*, Binbaşıoğlu Yayınları, Ankara

- Bloom, Benjamin (1998). *İnsan nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çeviren Durmuş Ali Özçelik, Meb Yayınları, İstanbul

- Can, Gürhan (2006). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Pegem A Yayıncılık, Ankara

- Coine, R.N ve Caine, G. (1991). *Making conections: Teaching and human brarin*, Alexandria, VA: Associating for supervision and Curriculum Development

- Crowley, A. Jeremiah (1981). *Worries of Elementary School Students*, Elementary School Guidance Counseling. December

- Çakır, Saip (1987). *Ortaokulda Başarısızlık ve Nedenleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

- Çakır, Zeynep (2011). *Gerçekçi Matematik Eğitimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Cebir ve Alan Konularında Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak

- Çakmak, Melek (2004). *İlköğretimde matematik öğretimi ve öğretmenin rolü*, <http://www.matder.org.tr/index.php> (Erişim Tarihi 15.05.2014).

- Çalışkan, Muhittin (2004). *İlköğretim 8.sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Tutum ve Akademik Benlik Tasarımının Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya

- Çanakçı, Orhan (2008). *Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeğinin*

Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

- Çelik, Levent (1996). *Piaget'nin Zihinsel Gelişim Kuramına Göre İlköğretim Matematik dersi Programının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon
- Çepni, Salih (2001). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Erol Ofset Matbaacılık, Trabzon
- Çiğilli, Ayşegül (2009). *MEB 2005 Matematik Eğitimi Programı Çerçevesinde Hazırlanan 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında İlköğretim 2.Kademede 6. 7. Ve 8. Sınıf Matematik Kitaplarının İncelenmesi ve Matematiğe Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Etkisi*, Yüksek Lisan Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Çoban, Aysel (1989). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Demircioğlu, C. (1990). *Rehberlik servisi olan liseler ile rehberlik servisi olmayan lise öğrencilerinin genel problem ortalamalarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Demirel, Özcan (2003), *Eğitim Sözlüğü*, Pegem Yayınları, Ankara
- Demirtaş, Abdurrahman (1978). *İki yıllık eğitim enstitülerinin matematik programlarının etkinliği üzerinde deneysel bir araştırma*, Doktora tezi, A.Ü.E.F, Ankara
- Derviş, Nurhan (1993). *Grup Çalışmalarının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Deryakulu, Deniz (2000), *Sınıfta Demokrasi*, Eğitimsen Yayınları, Ankara
- Dewey, John (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, Çeviren T. Yılmaz, Ege Üniversitesi yayımları, İzmir
- Dilek, Naim (1993). *Askeri Lise Öğrencilerinin Ortaokul ve Lisedeki Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dutton, W (1962). *Attitude change of prospective elementary school teachers toward arithmetic teacher*, Reston, Virginia:NCTM

- Efe, Murat (2011). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniklerinin İlköğretim 7.sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "İstatistik ve Olasılık" Ünitesindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay
- Ekizoğlu, Nihat ve Tezer, Murat (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ile Matematik Başarı Puanları Arasındaki İlişki, Makale
- Erkan, Serdar (1997). İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyacının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, sayı:3
- Erkan, Serdar (2005). *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*, Pegem-A Yayıncılık, Ankara
- Erkan, Serdar ve Kaya, Alim (2005). *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları-I*, Pegem-A Yayıncılık, Ankara
- Erkan, Serdar ve Kaya, Alim (2007). *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları-III*, Pegem-A Yayıncılık, Ankara
- Erkan, Zülal (1994). *Grup Rehberliğinin yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Eroğlu, Çiğdem Yananer ve Bilge, Filiz (2001). *Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Ersin, Mefharet (1981). *Eğitimde Psikolojinin Rolü*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Ersoy, Yaşar (2000). Son Dönemde Okullarda Matematik / Fen Eğitiminde Çağdaş Gelişmeler ve Genel Eğilimler, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi dergisi-12*, İzmir
- Ersoy, Yaşar (2001). *Matematik Öğretimi Programında Değişiklikler*, Çağdaş Eğitim, sayı:282
- Ertem, Semra ve Alkan, Hüseyin (2005). *İlköğretim İlk Kademesinde Veri Toplama Analizi ve Konuların İşlenişi*, V. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik eğitimi kongresi, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara

- Fender, Gloria (1998). *Öğrenmenin ABC' si*. (Çev.: Osman Akınhay), Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Gökaydın, Nevide (2002). Çağdaş Eğitime Bakış, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 153-154
- Gür, Hülya ve Korkmaz, Eda (2003). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin problem ortaya atma becerilerinin belirlenmesi, *Matematikçiler derneği bilim köşesi*, <http://www.matder.org.tr> (Erişim tarihi: 09.07.2014)
- Hardy, G.H. (1940). *Bir matematikçinin savunması*. (Çev. Nermin Arık), Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları 3, 14.basım, 1999
- Hoose, William; Pietrofesa, John; Carlson, John (1973). *Elementary School Guidance And Counseling: A Composite View*, Boston
- Ilgar, M.Zeki (2002). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Pegem Yayıncılık, Ankara
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Md. 86
- Kalın, Şenay (1999). *Ankara İli İlköğretim Okullarında Görevli Rehber Öğretmenlerin "İlköğretimde Rehberlik" Konusundaki Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Karaçay, Timur (1985). " *Matematik öğretiminin bugünkü durumu ve değerlendirilmesi*", Ergen, N. (Ed.), Ortaöğretim kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları, Türk eğitim Derneği III. Öğretim Toplantısı, TED Yayınları 1985, sayfa 5.
- Karataş, İlhan (2008). *Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Ortamının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi*, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Kart, Cevat (1999). Matematik Dersinin Önemi, *Çağdaş eğitim*, Sayı: 252:3
- Kasatura, İlkay (1991). *Okul Başarisından Hayat Başarisina: Başarayı Yaratan ya da Engellenen Etkenler*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, Alim (2005). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara
- Kepçeoğlu, Muharrem (1981). *Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Düzenlenmesine İlişkin Bazı Genel Esaslar*, Türk Eğitim Derneği'nin IV. Eğitim Toplantısında Sunulan Bildiri, Ankara

- Kepçeoğlu, Muharrem (1999). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Alkım Kitapevi, Ankara
- King, Jerry P. (2003). *Matematik Sanatı*, Tübitak Yayınları, Ankara
- Koç, Nizamettin (1981). *Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara
- Kuzgun, Yıldız (1981). *Temel Eğitimde Öğrencilerin Mesleğe Yönelme Sorunları ve Rehberlik*, Türk Eğitim Derneği'nin IV. Eğitim Toplantısında Sunulan Bildiri, Ankara
- Kuzgun, Yıldız (1992). İlköğretimde Rehberlik, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:8, Ankara
- Kuzgun, Yıldız (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları, Ankara
- Külahoğlu, Şermin (2003). *Okul Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Mahler, C.A. (1971). *Group Counseling*, *Personel and Guidance Joournal*. V:49, April
- Matthewson, R.H. (1962). *Guidance: Policy and Practice*, New York
- MEB, 19 Ocak 1988 tarih ve 406 sayılı Baskı.
- MEB (06.12.2000). 'Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri' konulu 3969 sayılı 2000/111 nolu genelge. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Genel Müdürlüğü, Ankara
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi 6-8 Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi 6-8 Sınıflar Öğretim Programı Klavuzu*, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretim-programlari/içerik/72>
(Erişim Tarihi 20.08.2013)
- Miryasyedioğlu, Şeref (2005). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, s.4, Ankara
- Ohlsen, M.M (1974). *Guidance Services In The Modern School*, Indiana

State University, Harcourt Brace Jovanovich.inc

- Oktay, Ayla ve Güven, Yıldız (1998). *Sosyo-kültürel Faktörlerin Matematik Yeteneği ile İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı, 619-629
- Oktaylar, Hasan Can (Ed.) (2011). *Rehberlik*, Yargı Yayınevi, Ankara
- Özdemir, Ahmet (2001). İlköğretim Okullarında İkinci Kademe Öğrencilerini Matematik Öğreniminde Başarısızlığa İten Sebepler Üzerine Bir Araştırma, *Kastamonu Eğitim Dergisi, Ekim 2001, Cilt.9, Sayı:2*, s.425-434
- Özden, Yüksel (2005). *Kendini Keşfet*, Babil Yayınları, Ankara
- Özgün-Koca, Aslı ve Şen, Ahmet İlhan(2006). Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik ve Fen Derslerine Yönelik Olan Olumlu Tutumları ve Nedenleri, *Eurasian Journal of Educational Research,18*
- Özgüven, İ. Ethem (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Özgüven, İ. Ethem (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, PDREM Yayınları, Ankara
- Özoğlu, Süleyman (1997). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara
- Öztürk, Sevim (2002). *Eğitim Üzerine* (1. Basım), Ankara
- Peker, Murat ve Mirasyedioğlu, Şeref (2003). Lise 2.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:14*
- Pesen, Cahit (2002). *Matematiğin Estetiği Üzerine*, *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:22*, Ankara
<http://efdergi.hacettepe.edu.tr> (Erişim Tarihi 10.07.2014)
- Polat, Cahit (2007). *İlköğretim Okulları Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisinden Yararlanma Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Sekman, M. (1999). *Başarı Üniversitesi*, Arıtan Yayınevi, İstanbul
- Sertöz, Sinan (2003). *Matematiğin aydınlık dünyası*, Tübitak yayınları,

Ankara

- Sidal, Tümay (2009). *İlköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Uyum Sağlamaya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul
- Songur, Ahmet (2006). *Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Sorenson, Helbert (1961). *Eğitim Psikolojisi*, Çeviren: Gültekin Yazgan, MEB Yayınları, İstanbul
- Stone, Lloyd.A and Bradley, O.Fred (1994). *Foundations of Elementary and Middle School Counseling*, USA
- Stoops, Emery (1959). *Guidance Services: Organizaton and Administration*, McGraw Hill Book Company, New York
- Suluk, Süleyman Alpaslan (2002). *Matematik Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Şahin, Fulya Yüksel (2004). *Ortaöğretim Öğrencilerinin ve Üniversite Öğrencilerinin Matematik Korku Düzeyleri*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Tan, Hasan (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Alkım Yayınları, İstanbul
- Tan, Hasan (1986). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulama*, MEB yayınları, İstanbul
- Tan, Hasan (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Taneri, Güven (1986). *Orta Dereceli Okullarda Rehberlik ve Uygulaması*, Er-Diz Yayıncılık, İstanbul
- Tavşancıl, Ezel (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Veri Analizi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Tobi, Hüseyin (2001). *Başarı Klavuzu*, Güvender Yayınları, İzmir
- Tuncer, Durdu (2008). *Materyal destekli matematik öğretiminin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve başarının kalıcılık düzeyine*

etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

- Tural, Hüseyin (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Turgut, M.Fuat (1978). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Nüve Matbaası, Ankara
- Turgut, M. Fuat (1990). Türkiye’de Fen ve Matematik Programını Yenileme Çalışmaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5, 1-14, Ankara
- Turgut, Serbüent (2005). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin rehberlik programından yararlanma düzeyleri arasındaki farkı etkileyen bazı faktörler*, Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Tuzcuoğlu, Necla (1994). *İlkokullarda Rehberlik çalışmaları*, Çağdaş Eğitim
- Uluğ, Fevzi (1981). *Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Uluğ, Fevzi (1996). *Okulda Başarı*, Remzi Kitapevi, İstanbul
- Umay, Aysun (1994). Matematik problemleri çözmeye bazı kişilik özelliklerinin etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı:87, Ankara
- Umay, Aysun (2002). Öteki Matematik, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 23, s.275-281, Ankara
- Uzunoğlu, Selim (1997). *Bilgi çağındaki eğitimin temel özellikleri*, Nasıl Eğitim Sistemi: Güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler eğitim sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi Sabancı Kültür Sarayı S.485-497, İzmir
- Ültanır, Emel (2000). *İlköğretim Birinci Kademedeki Rehberlik ve Danışma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Yavuz, Kudret Eren (2005). *Yaşam Becerileri Eğitimi*, Ceceli Yayınları, Ankara
- Yenilmez, Kürşat ve Duman, Ayşegül (2008). İlköğretimde Matematik Başarısına İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:19
- Yeşilyaprak, Binnur (2000). *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik*, Varan

Matbaacılık, Ankara

- Yeşilyaprak, Binnur (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Yeşilyaprak, B., A.Güngör ve G.Kurç (1998). *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik*, Varan Matbaacılık, Ankara
- Yıldırım, Cemal (1996). *Matematiksel Düşünme*, Remzi Kitapevi, İstanbul
- Yumrutaş, Alparslan (2006). *İlköğretim okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Görüş ve Uygulamaların İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Yüksel, Yurdagül (1990). *Effect of Study Skills Training On The School Achievement of Eight Grade Turkish Ghigh School Student*, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul

EKLER

EK-1: MATEMATİK BAŞARI TESTİ (MBT)

1.

Alanı 39 m^2 olan kare şeklindeki bir bahçenin bir kenar uzunluğu, hangi metreler arasındadır?

- A) 4 - 5 B) 5 - 6 C) 6 - 7 D) 7 - 8

2010 SBS

2.

$6\sqrt{5}$, $7\sqrt{6}$, $8\sqrt{3}$ sayılarının doğru sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $7\sqrt{6} > 8\sqrt{3} > 6\sqrt{5}$
 B) $8\sqrt{3} > 7\sqrt{6} > 6\sqrt{5}$
 C) $8\sqrt{3} > 6\sqrt{5} > 7\sqrt{6}$
 D) $7\sqrt{6} > 6\sqrt{5} > 8\sqrt{3}$




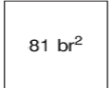
3.

$\frac{\sqrt{0,36} + \sqrt{1,44}}{\sqrt{0,81} \cdot \sqrt{0,04}} : 2\sqrt{6,25}$ işleminin sonucu kaçtır?

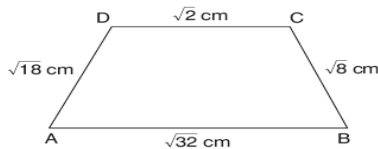
- A) $\frac{1}{2}$ B) 1 C) $\frac{3}{2}$ D) 2

4.

Aşağıda alanları ile birlikte verilen karesel bölgelerden hangisinin bir kenarının uzunluğu rasyonel değildir?

- A)  B) 
 C)  D) 

5.



Yukarıdaki ABCD yamuğunun çevresinin cm cinsinden değeri hangi iki tam sayı arasındadır?

- A) 6 ile 8 B) 10 ile 12
 C) 13 ile 15 D) 16 ile 18

6.

$\frac{\sqrt{72} - \sqrt{50} + \sqrt{32}}{\sqrt{125} - \sqrt{80}}$ işleminin sonucu kaçtır?

- A) $\sqrt{2}$ B) $\sqrt{5}$ C) $\sqrt{10}$ D) $\sqrt{15}$

7.

$a = \sqrt{12}$ ve $b = \sqrt{27}$ ise, aşağıdakilerden kaç tanesinin sonucu rasyonel sayıdır?

- I. $a + b$
 II. $b - a$
 III. $a \cdot b$
 IV. $a : b$
 V. $\sqrt{a \cdot b}$

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

8.

- I. $N \cup Z = Q$
 II. $Q \cap I = Z$
 III. $R \cup Q = R$

Yukarıdaki eşitliklerden hangileri doğrudur?

- A) I ve III B) I ve II
 C) II ve III D) Yalnız III


9.

$\sqrt{2,5 \cdot \sqrt{0,1 \cdot \sqrt{0,01}}}$ işleminin sonucu kaçtır?

- A) 0,1 B) 0,5 C) 1,2 D) 1,6

10. Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) En küçük irrasyonel sayı $\sqrt{0}$ dir.
 B) Rasyonel sayılar, irrasyonel sayıların alt kümesidir.
 C) Gerçek sayılar, doğal sayıların alt kümesidir.
 D) Bütün tam sayılar aynı zamanda gerçek sayıdır.

11.  Yanda verilen karenin alanı 54 br^2 olduğuna göre, çevre uzunluğu kaç birimdir?

- A) $8\sqrt{6}$ B) $12\sqrt{6}$
C) $16\sqrt{3}$ D) $18\sqrt{2}$

12. Aşağıdaki işlemlerden hangisinin sonucu irasyonel sayıdır?

- A) $2\sqrt{3} \cdot \sqrt{12}$ B) $3\sqrt{2} \cdot \sqrt{18}$
C) $\sqrt{9} \cdot \sqrt{196}$ D) $\sqrt{72} \cdot \sqrt{9}$

13. $\frac{\sqrt{270} \cdot \sqrt{12} - \sqrt{8} \cdot \sqrt{320}}{\sqrt{480} \cdot \sqrt{3}}$ işleminin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{1}{3}$ B) $\frac{1}{6}$ C) $\frac{1}{8}$ D) 6

14. Hasan amcanın, alanı 3600 m^2 olan kare şeklinde bir ceviz bahçesi vardır. Bu bahçenin bir kenarının uzunluğu kaç metredir?

- A) 30 B) 35 C) 45 D) 60

- 15.

$$a = \sqrt{\frac{2}{0,2}}, \quad b = \sqrt{\frac{3}{0,03}} \quad \text{ve} \quad c = \sqrt{\frac{0,4}{0,1}}$$

olduğuna göre, aşağıdakilerden hangileri doğrudur?

- I. a, bir çift tam sayıdır.
II. b, iki basamaklı bir doğal sayıdır.
III. c, bir pozitif tam sayıdır.

- A) Yalnız I B) Yalnız III
C) I ve III D) II ve III

16. $a = \sqrt{20}$ ve $b = \sqrt{5}$ olduğuna göre, aşağıdakilerden hangileri yanlıştır?

- I. $a + b = 5$
II. $a - b = \sqrt{15}$
III. $a \cdot b = 10$
IV. $\frac{a}{b} = 2$

- A) I ve II B) II ve III
C) III ve IV D) I ve IV

17. Aşağıdakilerden hangisi bir rasyonel sayı belirtir?

- A) $\sqrt{3+2}$ B) $\sqrt{3-2}$
C) $\sqrt{3 \cdot 2}$ D) $\sqrt{3:2}$

18. $\frac{3\sqrt{2} \cdot 2\sqrt{3} + \sqrt{96}}{\sqrt{50}}$ işleminin sonucu kaçtır?

- A) $2\sqrt{3}$ B) $3\sqrt{2}$ C) 2 D) 3

19. $\sqrt{242}$ sayısının yaklaşık değerinin bilinmesi için aşağıdaki sayılardan hangisinin yaklaşık değeri bilinmelidir?

- A) $\sqrt{11}$ B) $\sqrt{125}$ C) $\sqrt{3}$ D) $\sqrt{2}$

20. $\sqrt{85}$ sayısının onda birlere göre en yakın tahmini aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 9,2 B) 9,6 C) 9,7 D) 9,9

CEVAP ANAHTARI									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

BAŞARILAR DİLERİM...

Kenan ÜÇEÇAM
Matematik Öğretmeni

EK-2: MATEMATİĞE KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ (MKTÖ)

Sevgili öğrenciler, bu ölçekle sizin matematik dersine ilişkin tutum ve görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Araştırma amaçlı bir ölçektir. Vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacaktır. Ölçeği içtenlik ve samimiyetle cevaplayacağınıza inanıyoruz. Her bir tutum cümlesi için sadece bir cevap işaretleyiniz. Hiçbir cümleyi cevapsız bırakmayınız. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Matematik Dersi Tutum Ölçeği

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1.	Sürekli olarak matematikle ilgili testleri çözerim					
2.	Zorunlu olmasam matematik dersine çalışmazdım					
3.	Matematik ile ilgilenmek hoşuma gidiyor					
4.	Matematik dersinde bulunmaktan zevk alıyorum					
5.	Matematik ödevlerimi yapmak dışında boş zamanlarımda matematiğe çalışırım					
6.	Matematiğe çalışırken canım sıkılır					
7.	Başarılı bir öğrenci olmamız için matematiği iyi öğrenmemiz gerekir					
8.	Arkadaşlarımla matematik problemlerini çözmekten zevk alırım					
9.	Bir matematik problemi ile karşılaşsam hemen çözmeye çalışırım					
10.	Keşke bu dersin müfredatta kredisi-saati artırılsa					
11.	Matematik dersleri bende sürekli olarak olumsuz izlenimler bırakmıştır					
12.	Okullarda matematik derslerinin zorunlu olmaması gerektiğine inanıyorum					
13.	İlerde matematik alanı ile ilgili bir meslek seçmek isterim					
14.	Matematik dersine, sadece sınıf geçmek için çalışıyorum					
15.	Boş zamanlarımda matematik problemleri çözmek hoşuma gider					
16.	Matematik problemleri çözmek beni yorar					

EK-3: REHBERLİK ETKİNLİKLERİ

8. SINIF – 1.ETKİNLİK

Konu:	HEDEF BELİRLEME
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Hedef Belirlemenin Önemi ve Gerekliliğini Kavrayabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sinevizyon Salonu
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	Form-1, Form-2, Form-3, Form-4
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap
<p><u>Süreç:</u></p> <p>Oturum başında grubun amaçları, grup süreci ve “Rehberlik Etkinliği Sırasında Uyulması Gereken Kurallar “ (Form 1) hakkında bilgi verin ve bu kurallara uyulması gerektiğini belirtin.</p> <p>Öğretmen kendini tanıttıktan sonra grup üyeleri de sırayla kendilerini tanıtır. Daha sonra ilk oturumda “hedefler “ konusunda konuşmak istenildiği söylenir ve aşağıda ki açıklamalara geçilir.</p> <p>Öğrencilere “Hedef nedir?” sorusunu sorup onları bu konuda düşünmeye yönlendirin. Öğrencileri, konuşmaları ve fikirlerini paylaşmaları konusunda cesaretlendirin. Hedeflerin başarı için şart olduğunu, bunun bir araç olmayıp ulaşılmak istenen sonuç olduğunu anlatın. Üyelerin bu tanımlar üzerinde tartışmalarına yardımcı olun.</p> <p>“Hedef neden gereklidir? Hedeflerin yararları ve hedeflerin gerçekleşmemesi durumunda olabilecekler nelerdir?” sorularını tek tek ele alın ve öğrencilerle bilgilerinizi paylaşın. Onların bu konudaki düşüncelerini öğrenin. Hedeflerin başarı için şart olduğunu, motivasyonu sağladığını, iç disiplini geliştirdiğini, pozitif enerji verip çalışmaya teşvik ettiğini ve ona ne yapması gerektiğini açıkladığını anlatıp tartışma ortamı oluşturun.</p> <p>Hedefler nasıl belirlenir, ölçütleri nelerdir? sorusunu ele alın. Öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini aldıktan sonra, kendi düşüncelerinizi onlarla paylaşın.</p>	

Hedef koyarken, hedefin ulaşılabilir ve motive edici olmasına dikkat edilmelidir. Konulan hedefin kişiyi rahatlık bölgesinden çıkaracak kadar etkili olması gerek. Ancak başarma ümidini kırarak kadar ulaşılmaz ve uzak olmamalıdır. Asıl hedefe ulaşmak için zaman zaman kısa ve ara hedefler konulmalıdır. Bu hedeflerin büyük hedefe hizmet ediyor olmasına dikkat edilmelidir. Hedeflerin kesin, istenebilir, yararlı olması, kontrolünün kişinin elinde ve olumlu cümlelerle ifade edilebilir olmasına dikkat edilmelidir (Erkan ve Kaya, 2007:162).

Öğrencilere, “Hedef belirleme ölçütleri” (Form 2) başlıklı form sinevizyondan yansıtılır. Öğretmen konu ile ilgili açıklamalarda bulunduktan sonra öğrencilere ders çalışırken hedef belirleyip belirlemedikleri sorulur ve her bir madde üzerinde tartışılır.

Öğretmen hedefleri dönemlere ayırarak belirlenmesi gerektiğini anlatır ve (Form 3) yansıtılarak sınıf etkileşiminde bulunulur. Daha sonra “örnek hedef tablosu” (Form 4) dağıtılır, öğrencilerle birlikte tablo değerlendirilir. Birkaç öğrenciye söz hakkı tanınarak, kendi hedeflerine örnek vermeleri istenir (Baltaş,1997:85).

FORM-1**REHBERLİK ETKİNLİKLERİNDE UYULMASI GEREKEN KURALLAR**

Sınıf içi rehberlik etkinliğinin başında öğretmen grup üyelerinden uyulması gereken bazı kurallara dikkat etmelerini istemiştir. Bu kurallar grubun daha iyi işlev görebilmesi ve birbirine güvenmesi için gereklidir.

- 1- Grupta konuşulan özel bilgiler oturumda kalmalı, gruba katılmayanlara aktarılmamalıdır.
- 2- Grupta her üye aynı haklara sahiptir.
- 3- Grupta herkes birbirini dinlemek ve saygı göstermek zorundadır.
- 4- Herkes birbirine yardımcı olmaya çalışmalıdır. Üyeler özellikle birbirine destek olmaya dikkat etmelidir.
- 5- Grupta yapılan alıştırmalara her üye aktif olarak katılmalıdır. Üyeler alıştırmalar için birbirini desteklemelidir.
- 6- Verilecek ev ödevlerine dikkat edilmeli ve yapılmalıdır.
- 7- Üyeler birbirini suçlayıcı davranış içinde olmamalıdır.
- 8- Her üye diğer üyelerin konuşmalarını ve önerilerini dikkatle dinlemeli, katılımlarını desteklemeli ve kabul etmelerini suçlayıcı olmayan bir şekilde gruba yansıtmalıdır.

N. Voltan Acar, "Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeyine Etkisi", (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara), (1980), s.s. 32-33'den uyarlanmıştır.

FORM-2
HEDEF BELİRLEMEDE ÖLÇÜTLER

- 1- Hedef kişi için anlaşılır olmalı. Kişi hedefin ne olduğunu anlayabilmeli ve bu hedefe ulaşabilmek için atılacak ilk adımları belirleyebilmeli.
- 2- Hedef inandırıcı olmalı. Kişi bu hedefe ulaşabileceğine inanabilmelidir.
- 3- Hedef ulaşılabilir olmalıdır. Kişi sahip olduğu yetenek ve güçleriyle hedefine ulaşabilmelidir.
- 4- Hedef kontrol edilebilir olmalıdır. Hedef kişinin kendi çabasıyla kontrol edebileceği biçimde ifade edilmeli.
- 5- Hedef nitelik ve zaman açısından ölçülebilir olmalı. Genel ifadelerden kaçınılmalıdır.
- 6- Hedef arzu edilir olmalı. Hedef kişinin ne yapması gerektiğini değil ne istediğini yansıtmalıdır.
- 7- Hedef alternatifsiz olarak ifade edilmeli. Ancak hedef oluştururken esneklik olmalıdır.
- 8- Hedef yapıcı ve geliştirici olmalı. Kişiye ve çevresine zarar verici nitelikte olmamalıdır.

Serdar Erkan ve Alim Kaya, Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları, (Ankara: Pegem Yayınları), (2007), s. 161-164'den uyarlanmıştır.

FORM-3

Öğrenme hedefinizi belirlemek, etkili öğrenmenin ilk basamağıdır. Hedefleriniz kısa dönemli, orta dönemli, uzun dönemli olabilir.

Uzun dönemli hedefleriniz için kendinize sormalı ve düşünmelisiniz.

- On yıl sonra nerede ve ne yapıyor olmak istiyorum?
- Nasıl bir yaşam biçimim olmasını istiyorum?

Orta dönemli hedefleriniz için kendinize sormalı ve düşünmelisiniz.

- Beni hedeflerime götüreceğ olan yolda yapmam gerekenler neler?
- Önümüzdeki sene 10 yıl sonraki hedefime ulaşmam için ne yapmış olacağım?

Kısa dönemli hedefleriniz için kendinize sormalı ve düşünmelisiniz.

- Şu anda bu hedeflere ulaşmak için neler yapıyorum?
- Şu anda yaptıklarım uzun dönemli hedeflerle tutarlı mı?

(Eroğlu ve Bilge, 2001:49).

FORM-4

ÖRNEK HEDEF TABLOSU					
HEDEFLERİM	ÖNCELİK SIRASI	BENİM İÇİN ÖNEMİ	BAŞARMA ADIMLARI	KONTROL	ZAMAN
1. Kendime harçlıklarımınla bir yazıcı alma	2	Yazıcıya ödevlerimi hazırlarken çok ihtiyaç duyuyorum.	Her hafta harçlığımın yarısını ayırmak	2 ay sonra durum değerlendirme	4 ayın sonunda yazıcıyı alacağım
2. Matematik sınavından 80 üzeri bir not olma	1	Sınıf ortalamamı yükselteceğim	Arkadaşımınla matematik dersi çalışma her akşam bir saat matematik çalışma	1. yazılıdan sonra durum değerlendirme	3 hafta yoğun Matematik çalışma
3. Gitar çalmayı öğrenme	3	Müziğe karşı ilgim ve kendime özel hobi geliştirme	Hafta sonu gitar kursuna kayıt olma düzenli olarak her gün yarım saat gitar derslerini tekrar	1 ayda bir değerlendirme	1. dönemin sonunda gitarımla 3 parça çalabileceğim

8. SINIF – 2.ETKİNLİK

Konu:	ÇALIŞMAYA BAŞLAMA
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Ders çalışmaya başlama alışkanlığını geliştirme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	Form-5, Form-6,
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap
<p>Süreç: Öğretmen etkinliğin amacını açıklar: “Bu gün çalışmaya başlama ve çalışmayı sürdürme becerisi üzerinde duracağız” der ve dikkat çekmek için aşağıdaki paragrafı okur.</p> <p>Bazı insanlarla karşılaşırız, büyük düşleri vardır. Ne istediklerini çok iyi bilirler. Harekete geçmek için her şeyi tamam gibi görünür. Ama yanınızdan ayrıldıktan sonra öğrenirsiniz ki o kişi yirmi yıldır aynı şeylerden bahsetmektedir. Yaptıklarından değil, yapmayı düşlediği şeylerden bahsetmektedir. Ama bir türlü başlayamamıştır. O ilk adımı atamamıştır. Bu kişilerin bilmedikleri bir şey vardır; “yapmak isteği ancak yaparken doğar” (Özden, 2005:50).</p> <p>Öğrencilere bir hikaye okumak istenildiği söylenir ve aşağıdaki uygulamaya geçilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gönüllü bir öğrenciye (Form 5) okutulur. - Öğrencilere hikayenin verdiği mesajların neler olduğu sorulur. - Gelen cevaplardan sonra öğrencilere bu hikayenin sonunun olumlu bitmesi için gerekli değişiklikleri içeren bir hikaye oluşturmaları istenir. - Oluşturulan yeni hikayelerdeki bilgiler doğrultusunda verimli ders çalışmayı engelleyen durumlar ve doğru davranışlar tahtaya yazılır (Erkan, 2005:323). <p>Çalışmak istemeyen öğrencilerin her zaman bahaneleri olduğu vurgulanarak (Form 6) tahtaya yansıtılır. Öğretmen etkinliği özetleyerek ev ödevi verir. ”Her zaman bahanelerimiz vardır. Bunlar çalışma isteğimizi yok ederler. Evde ders çalışmamak için ürettiğiniz bahanelerinizi düşünün ve bu düşüncelerinizi küçük bir kağıda not ederek diğer oturumda bana getirin.”</p>	

FORM-5

Ahmet çıkış zilini duyar duymaz hızla kapıya yöneldi. Birkaç gün önceden annesinden, teyzesinin onlara geleceğinin haberini almıştı. Uzun zamandır görmediği için onu özlemişti ve bir an evvel eve gitmek için sabırsızlanıyordu. Eve vardığında saat 13.00' dı. Önce annesi ve teyzesi ile birlikte yemeğini yedi, sonrada sohbete başladılar. Annesi Ahmet'i birkaç kez önce ödevlerini yapması, sonra onlarla sohbet etmesi konusunda uyardı ama teyzesi onu çok özlediğini söyleyerek Ahmet'in odasına gitmesine engel oldu.

Saat 18.00 olmuştu. Ahmet odasına gidip ders çalışmaya başladı. Ahmet'in odası caddeye bakıyordu, odasının duvarlarında sevdiği sanatçıların posterleri ve fotoğrafları vardı. Bilgisayarı ve müzik seti de vardı odasında. Biraz müzik dinleyerek ders çalışmanın keyifli olabileceğini düşündü ve en sevdiği radyo kanalını açtı. Ancak tam o sırada babası geldiği için annesi akşam yemeği için mutfağa gelmesini istedi. Yemekten sonra, Ahmet annesine, biraz dışarı çıkıp top oynamak istediğini söyledi. Annesi gidebileceğini ancak çabuk gelmesinin gerektiği konusunda onu uyardı. Ahmet eve döndüğünde saat 20.00 olmuştu.

Ahmet'in yatmadan önce yapması gereken ödevler ve çalışması gereken bir yazılısı vardı. Hemen ödevlerine başladı, tekrar yapmasam da olur, konuyu anlamıştım diye düşündü. Tam ödevine başlamıştı ki, salonda en sevdiği dizinin müziği çalmaya başladı. Akli dizide kaldığı için, hem ödevini yapıp hem de televizyon izleyebilirim diye düşünerek, defterini kitabını alıp salona geçti. Ödevi matematiktendi ve dersi sevmediği için ödevini yapmak da ona zor geliyordu. Matematik dersinden de zayıf aldığı için o derse çalışmayı bırakmıştı bile.

Dizi bitmemişti ama ödevi hala duruyordu. Artık yapamayacağını anladı ve sosyal bilgiler dersinin yazılısına çalışayım diye düşündü. Kitabını açtığında daha önce hiç okumadığı konuların çoğunlukta olduğunu gördü ve morali bozuldu. En azından bir kısmını ezberlemişti ve o soruları yapabilirim diye düşündü ama onları tekrar etmeye çalışırken hepsini unuttuğunu fark etti. Hiç ara vermeden bir buçuk saat boyunca ders çalıştı. Ama artık saat 10.30 olmuş ve Ahmet'in uykusu gelmişti. Ancak sınav için çalışması gerektiğini söylüyordu kendi kendine durmadan kitabını eline aldı ve yatağa uzandı. En azından kitabı bir kere okuyayım belki aklımda bir şeyler kalır diye düşündü ve başladı okumaya. Yatağı öyle yumuşak ve rahattı ki

birkaç dakika sonra uykuya daldı. Odasına gelen annesi, Ahmet' in elindeki kitabı aldı, çalışma masasının üzerine koydu, Ahmet' in üzerini de örttükten sonra odasından ıktı. Ahmet' in artık ne öğretmenine göstereceği ödevi ne de sınavdaki soruları cevaplayabilecek bilgisi vardı.

FORM-6

- Mutsuzum her şey kötü gidiyor.
- Kimse beni anlamıyor.
- Çalışmam gerektiğini biliyorum ama çalışmıyorum.
- ... dersinin hocasını hiç sevmedim.
- Temel bilgilerim eksik.
- Şu programı da izleyeyim ders çalışmaya başlayacağım (Tobi, 2001:28-29).

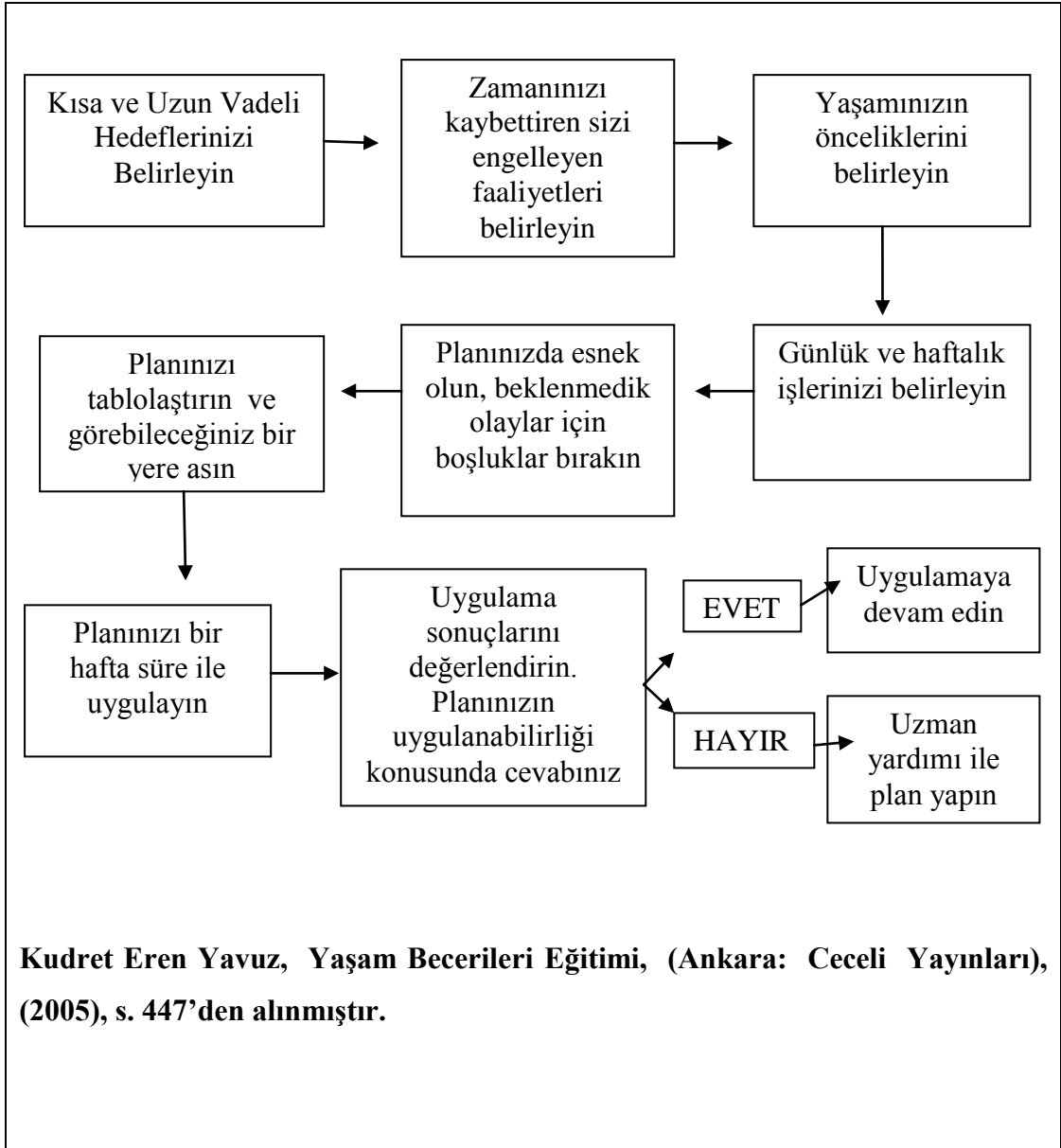
Bunları söyleyen öğrencilerin ders dışında okumaya istekli olmadıkları, boş zamanlarında okuma dışında etkinliklerle ilgilendikleri görülür. Ders çalışmak için öğrencinin kendisine göre sebebi yoksa yeterince verimli çalışması mümkün değildir. Çalışmaya başlamakta güçlük çekiyorsanız yapılacak şey bir veya iki arkadaşla birlikte günlük veya haftalık çalışma programı oluşturup, bu programı beraberce uygulamaktır (Baltaş, 1997:88).

Çalışmalarınızda acele etmeyin. Yoksa başarısızlığa uğrar, vazgeçebilirsiniz. Unutmayın, hedefleri alçak tutmak, programdan vazgeçmekten daha yararlıdır.

8. SINIF – 3.ETKİNLİK

Konu:	DERS ÇALIŞMA ENGELLERİ
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Ders Çalışma Engellerini Kavrayabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	Form-7, Form-8, Form-9
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap
<p><u>Sürec:</u></p> <p>Öğretmen bir önceki oturumda verdiği ödevleri toplar. Bunları daha sonra tek tek değerlendirir. Bir önceki oturumları gözden geçirmek için (Form 7) “Zamanı Planlıyorum” akış haritası yansıtılır. Bu tablo üzerinde öğrencilere aşağıda ki sorular sorulur.</p> <p>a. Kısa ve uzun vadeli hedeflerimiz nelerdir?</p> <p>b. Zamanınızı kaybettiren faaliyetleri belirmenin yararı nedir?</p> <p>c. Planlı çalışmanın başarıya etkisi nedir?</p> <p>Verilen cevaplardan sonra (Form 8) da ki şema yansıtılır. Tek tek başlıklar üzerinde durulur ve öğrencilere söz verilerek görüşleri alınır. Ders veriminin düşmesine neden olan iç ve dış sebepleri açıklamak için (Form 9) yansıtılır ve her bir madde üzerinde öğrencilerin yaşadığı sorunlar paylaşılır.</p> <p>Öğretmen konuyu özetledikten sonra ev ödevi verir. Zamanı daha iyi kullanabilmek için kişinin geçmişte, zamanını nasıl ve hangi durumlarda zıyan ettiğini bilmesinde yarar vardır. Bunun için birkaç gün zaman kaybına yol açan olayları not edin, daha sonra en sık tekrarlanan beş tanesini yazın. Zamanın sizi kontrol altına almasını önleyerek siz zamanı kontrol altına alın (Baltaş, 1997:95-96).</p> <p>Hazırladığınız bu listeleri bir sonraki oturuma getirin.</p>	

FORM-7
ZAMANI PLANLIYORUM



FORM-8

Bana en çok zaman kaybettiiren şeyler

.....

.....

.....

Günlük yaşamımın öncelikleri

.....

.....

.....

Yapmakla zorunlu olduğum işler

.....

.....

.....

Gün içinde vazgeçtiklerim

.....

.....

.....

En verimli çalıştığım zaman dilimi

.....

.....

.....

Zamanı planlamanın yaşamıma katkısı

.....

.....

.....

Kudret Eren Yavuz, Yaşam Becerileri Eğitimi, (Ankara: Ceceli Yayınları), (2005), s. 441' den alınmıştır.

FORM-9

İç Sebepler

a- Hayal Kurmak: Çalışmayı engelleyen ve dikkati dağıtan en önemli etkenlerden biridir. Çalışmaya başladığınızda hayalleriniz sizi sarıyor ve çalışmanıza engel oluyorsa ki oluyordur, size bazı yollar önereceğim. Kurmak istediğiniz hayali kendinize ödül olarak verin, çalışma bittikten sonra 10 dakika hayal kuracağım deyin.

- Eğer hayalinizi erteleyemiyorsanız, hayal kurmaya devam edin bitirdikten sonra doyuma ulaşmış tekrar derse dönün.
- Derse dönemediğinizi fark ederseniz masadan kalkın, yürüyün, hafif egzersizler yapın (Baltaş, 1997:77-78).

b- Endişelere Kapılmak: Kişinin yaptığı çalışmaya, kendini vermesi her şeyden önce o işin üstesinden geleceği konusunda “kendine güvenmesini” gerektirir.

Yetersizlik duyguları içindeki bir öğrencinin başarı sağlamak için, dikkatli bir çalışma ortamı içinde bulunması güçtür. Bu yönü ile verimli çalışmada öğrencinin kendine güvenmesinin önemi hiçbir koşulda yadsınamaz. Güven eksikliği olan bir öğrencinin, yapacağı işte kendine güven duymasının en iyi yolu, o işi başaracağına kendisini inandırmasıdır. Bunun için kendine güven sağlayabilecek küçük ancak etkili kimi çareler araştırıp bulunması gerekir.

Böylesi bir öğrencinin, örneğin aynı konuda daha önce sağladığı bir başarısını düşünmesi ya da yapabileceği çalışma ile elde edilecek sonucu bir an için düşünmesi v.b. biçimdeki iç telkinler yararlı olabilir.

Çalışmada kararlılık ile ilgili bir başka noktada, dikkati gerektiği gibi yönlendirebilmek için planlandığı anda çalışmaya başlamaktır. Planladığınız saatte canınız çalışmak istemezse bile kendinizi çalışmaya zorlamalısınız.

Eğer çalışmaya başlayamıyor ve zihninizin dağılmasına endişeleriniz neden olduğunda kendinize şu soruları sorun;

- Bu düşünceler benim çalışmamı kolaylaştırıyor mu?
- Bu düşünceler amacıma hizmet ediyor mu?
- Bu düşünceler bana yardımcı oluyor mu?

Bu sorulara verilecek cevap hayır olduğuna göre hemen bu düşüncelerde uzaklaşıp çalışmaya başlamak gerekir (Baltaş, 1997:78-79).

Dış Sebepler

Dikkati dağıtan ve zihni başka şeylerle meşgul eden iç sebeplerin haricinde ama onlardan bağımsız olmayan bir de dış sebepler vardır ki, verimli bir çalışma için odanızı bunlardan arındırmalısınız. Nedir bunlar? Derseniz

a- Televizyon: Televizyon ve radyo en çok zaman harcanan ve dikkati dağıtan faktörlerden biridir. Televizyon ve radyoyu sürekli açık tutmayınız. İzlemek istediğiniz programlardan sonra mutlaka kapatınız. Televizyon ve radyo başında geçirdiğiniz zamanın sizin için bu dönemde yararsız olduğunu unutmayınız. Unutmayın, insan ya müzik dinler ya da ders çalışır. Ya televizyon seyrederek ya da ders çalışır. Kendinize eziyet etmeyin.

Televizyon açmak için küçük bir enerji yeterlidir ancak kapatmak gerçek bir mücadele ister. Günlük televizyon programından hangilerinin izlenmeye değer olduğuna karar verin, sadece haberleri seyredecekseniz bunu ayakta seyredin bitince hemen televizyondan uzaklaşın (Baltaş, 1997:98).

b- Telefon: Gündelik yaşantı içinde en çok zaman alan faktörlerden biri de telefon konuşmalarıdır. Telefonu amacı dışında kullanmaktan kaçının. Bütün gün birlikte olduğunuz arkadaşlarınızla geceleri uzun süre telefonla konuşmak gereksizdir ve sizin için bir zaman kaybıdır. Ve bu konuşmalarınızı şöyle yapın.

- Günlük telefon konuşmalarını için bir süre planlayın ve hepsini bir arada yapın.
- Konuşma amacınız tamamladıktan sonra işim var demekten çekinmeyin.
- Telefonla rahatsız edilmek istemezseniz kapatın.
- Sizi sık sık arayan birine, telefon için ayırdığınız sürede onu arayacağınızı söyleyin.
- Sizi arayana çalışma programınızın çok sıkışık olduğunu fırsat bulunca onu arayacağınızı söyleyin (Baltaş, 1997:99).

c- Posterler: Zihin dağıtma ordusunun en önemli askerlerindedir. Çalışma masanızın tam karşısına tuttuğunuz takımın posterini asmışsınız. Kendinizi

kaptırmış ders çalışırken birden gözünüz postere kaydı. ” Bu hafta ki maç çok önemli, ya bu maçı kazanamazsak, peşimizdeki takımın nefesi zaten ensemblede, en önemli golcümüzün sakatlığı vardı, acaba iyileşti mi?” Ne oldu hayal dünyasına daldınız, üstelik endişeli bir hayal. Peki ya derse ne oldu? Geri dönüp de ders çalışabilir misiniz? Cevabınız hayır ise size şunu önerebilirim. Posterlerinizi çalışma masanızın arkanıza gelecek bir yere asın ki ders çalışırken dikkatiniz dağılmasın.

d- Yatarak çalışmak: Ya da uyumak için zemin hazırlamak. Ne kadar iyi niyetle olursa olsun, ders kitabını eline alıp şöyle uzanarak ders çalışmak istemenin tek sonucu vardır. Uykuya dalmak ya da çalışamayacak kadar gevşeyip mayışmak.

Yan gelip yatarak ders çalışırsanız, başarı da sizin için yan gelip yatacağıdır. Sizin istediğiniz sonuç da bu ise sorun yok. Ama değilse çalışma pozisyonunuzu bir kez daha gözden geçirmenizi öneririm. Not almak, önemli yerlerin altına çizmek gibi ders çalışmanın gereklerini yatarak da yapabiliyorsanız siz bilirsiniz. Ama iyisi mi siz siz olun yatağı ve kanepeyi sadece aslı fonksiyonları için kullanın.

Ders çalışmak için en uygun durum çok yumuşak olmayan bir sandalyede dik olarak oturmak ve kolları bir masa veya sıraya dayamaktır. Yatarak ders çalışmak gibi kaykılarak sıranın üzerine uzanarak ders dinlemek de gevşemeye neden olur (Baltaş, 1997:80).

e- Müzik dinleyerek çalışmak: İnsan beyni bir çok uyararı alabilir ancak bir tek noktaya odaklanabilir. Yani öğrenirken dikkatimizi ancak bir tek noktada toplayabiliriz. Bu sebeple insanın hem müzik dinleyip, hem ders çalışılmaz. İnsan ya müzik dinler ya ders çalışır. Bu yüzden karar verin müzik dinlemek mi istiyorsunuz, yoksa ders çalışmak mı? (Baltaş, 1997:80).

f- Arkadaş toplantıları: Gençlik dönemindeki yaşantınızdaki en önemli yerlerden birini tutan arkadaşlar, arkadaş toplantıları ve arkadaşlarla yapılan geziler en çok zaman harcanan etkinliklerdir. Çalışma programınızın içinde elbette arkadaşlarınızla geçireceğiniz süreler için zaman ayıracaksınız. Fakat bu zamanın programınızda belli bir süreyi aşmaması gereklidir.

Geleneksel kültürümüzün önemli özelliklerinden biri de insanların ısrarcı çağrılmalarına veya isteklerine hayır diyememektir. Bu nedenle pek çok kez istemeden veya kendimizi zorunlu hissederek arkadaşımızla buluşur veya onlarla zamanımızı paylaşırız. Sınavlara hazırlanan bir öğrenci olarak en çok ihtiyacımız olan şeyin zaman olduğunu unutmamalı “HAYIR” demeyi öğrenmelisiniz.

İstemediğiniz bir şeyi sadece “HAYIR” diyemediğiniz için yapmak hem zaman kaybıdır hem de sizi sıkar. Bu nedenle gerektiği zaman “HAYIR” demeyi öğrenmeli ve bu sözü söylerken “sana değil isteğine hayır diyorum” mesajını da karşı tarafa doğru olarak yansıtabilmelisiniz (Eroğlu ve Bilge, 2001:100).

Çalışmayı engelleyen durumları ortadan kaldırdıktan sonra sıra çalışma ortamını düzenlemeye geldi.

Öğrencilere nasıl bir ortamda ders çalıştıkları sorulur. Gelen açıklamalardan sonra aşağıdaki açıklamalara geçilir.

Çalışma yerinin seçimi çok önemlidir. Çalışma yeri derli toplu, yalın elden geldiğince sabit ve sakin olmalı, ayrıca ışık, ısı gibi fiziksel sorunları da çözümlenmiş olmalıdır. Ayrı bir yerin sağlanamaması çalışmadan kaçmanın bir nedeni olmamalı, elverişsiz koşullarda da ders çalışmaya alışmalıdır.

Çalışma ortamını düzenlemek, çalışmayı başlatmak ve sürdürmek açısından önemlidir. Dersin masada yapılması, futbol maçlarının sahada yapılması kadar doğaldır. Çalışmaları masada yapmak motivasyonu da artırır. Bu alışkanlığı kazanmak için şu ifadeleri kartona yazıp odanıza asabilirsiniz. **ÇALIŞMA MASASI SADECE ÇALIŞMA İÇİNDİR. ÇALIŞMAK, ÇALIŞMA MASASINDA VERİMLİDİR** (Eroğlu ve Bilge; 2001:101-102).

Herkesin bağımsız bir çalışma odası olmayabilir o zaman da bir çalışma köşesi düzenlemekte yarar vardır. Bu köşe en az üzerinde yazı yazılabilecek bir masa ve yanında çalışma ile ilgili materyalleri koymak için uygun bir yerden oluşur. Bu çalışma köşesi daha farklı işlerde kullanılıyorsa çalışmaya başlamadan mutlaka bir değişiklik yapılmalıdır. Örneğin yemek masasında ders çalışılacaksa masa örtüsü değiştirilip üzerine bir lamba eklenerek masanın artık farklı bir amaçla kullanılacağı konusunda uyarıcı rolü oynar (Baltaş, 1997;75-76).

Çalışma odası iyi havalandırılmalı, gün ışığının çalışma masasına karşıdan gelmesine dikkat edilmeli ancak masa camın hemen yanında olmamalıdır. Çalışma etkinliği mutlaka çalışma masasında yapılmalı, çalışma ile ilgili materyaller masada olmalı. Oturulan sandalyeye dik oturmalı, çok rahat sandalyeler tercih edilmemeli. Çalışma masasının etrafında dikkati dağıtacak poster, afiş olmamalıdır (Yeşilyaprak, 2003;138).

8. SINIF – 4.ETKİNLİK

Konu:	ÇALIŞMA PLANI HAZIRLAMA
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Plan hazırlamanın önemini ve gerekliliğini kavrayabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	Form-10, Form-11, Form-12
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap
<p><u>Sürec:</u></p> <p>Öğretmen bir önceki oturumda verdiği ödevleri toplar. Bunları daha sonra tek tek değerlendirir. Daha sonra öğrencilerin süreçte yaşadıkları veya hissettikleri konusundaki düşüncelerini öğrenin.</p> <p>Öğrencilere “Plan nedir?” sorusunu sorup düşüncelerini öğrenin. Üyelerden eksik veya yanlış yanıt gelirse planın yapılacak işleri belli bir süre ve düzen içine sokmak, ders çalışmada ise nerede, nasıl, ne zaman, neye, ne kadar süre çalışılması gerektiğine karar verme olduğunu anlatıp öğrencilerin konu üzerindeki tartışmalarını sağlayın.</p> <p>Çalışma planı hazırlamanın yararları ve plan hazırlama yöntemleri konusunda öğrencileri konuşmaya yönlendirin. Planın yapılacak işleri bir sıra, süre ve düzen içine soktuğundan zamanın iyi yönetilmesine yardımcı olduğunu açıklayın. Çalışma programı hazırlama ilkeleri (Form-10) formunu yansıtıp her maddenin tartışılmasını sağlayın.</p> <p>Sırayla günlük ve haftalık plan örneği formlarını (Form-11 ve 12) öğrencilere dağıtılarak, konuşulan kriterler doğrultusunda doldurmalarını isteyin.</p> <p>Tahtaya yansıttığımız boş günlük ve haftalık plan örneklerini, istekli birkaç öğrencinin planlarına göre doldurarak o planları grupta tartışın.</p> <p>Erkan, Serdar ve Kaya, Alim (2007), Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları, Pegem yayıncılık, Ankara s.167’den uyarlanmıştır.</p>	

FORM-10**ÇALIŞMA PROGRAMI HAZIRLAMA İLKELERİ**

1. Hangi dersin hangi saatte çalışılacağı belli olmalı, zor ya da ağır öğrenilen dersler en verimli saatlerde çalışılmalı.
2. Çalışma planında her ders için süre ayrılmalı, bu süre dersin zorluğuna veya öğrencinin o dersle ilgili ön bilgisine göre ayarlanmalı ayrıca çalışma yöntemi de göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Çalışma sürelerinin çalışma planında aynı saatlere yerleştirilmesi gerekir. Bu dikkatin toplanması ve alışkanlık kazanılması için gereklidir.
4. Çalışma için ayrılacak zaman saptanırken dersin sınıfta verileceği gün ve saate yakın olmasına dikkat edilmeli. Dersten önce konu çalışılırsa dersin içeriği hakkında bilgi sahibi olunur ve dersi anlamının kolaylaşmasının yanında anlaşılmayan noktalar hakkında da sorular sorulabilir.
5. En verimli çalışma aralıklı çalışmadır. Ara vermeden uzun süre çalışma ve uzun ara vererek çalışma sakıncalıdır. Ara vermeden uzun süre çalışma zihnin yorulmasına ve dikkatin dağılmasına yol açar. Uzun süre ara vermek de derse dönmeyi zorlaştırır.
6. Matematik ve fen bilgisi gibi dersler çalışılırken problemi çözmeden ara verilmemelidir. Ayrıca her yeni konuya çalışmaya başlamadan önce ara verilmelidir.
7. Birbirine benzeyen iki ders üst üste çalışılmamalıdır. Böylece öğrenilenlerin birbirine karışması ve sıkıcı olması önlenmiş olur.
8. Öğrenme üzerinde en az bozucu etki yapan uykudur. Bu nedenle yatmadan önce yapılan on dakikalık tekrar çalışanların daha iyi öğrenilmesine yol açar (Yeşilyaprak ve ark, 1998:37-43).

FORM-11
GÜNLÜK ÇALIŞMA PLANI ÖRNEĞİ

Saatler	Yapılacak Etkinliğin Türü	Ne Yapılacak	Nasıl Yapılacak	Nerede Yapılacak
6.00-7.00				
7.00-8.00				
8.00-9.00				
9.00-10.00				
10.00-11.00				
11.00-12.00				
12.00-13.00				
13.00-14.00				
14.00-15.00				
15.00-16.00				
16.00-17.00				
17.00-18.00				
18.00-19.00				
19.00-20.00				
20.00-21.00				
21.00-22.00				
22.00-23.00				
23.00-24.00				
0.00-1.00				
1.00-2.00				
2.00-3.00				
3.00-4.00				
4.00-5.00				
5.00-6.00				

(Uyarılama: Uluğ, Fevzi. 'Okulda Başarı'. Remzi Kitapevi, İstanbul 1996:19)

FORM-12
HAFTALIK ÇALIŞMA PLANI ÖRNEĞİ

Saatler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
6.00-7.00							
7.00-8.00							
8.00-9.00							
9.00-10.00							
10.00-11.00							
11.00-12.00							
12.00-13.00							
13.00-14.00							
14.00-15.00							
15.00-16.00							
16.00-17.00							
17.00-18.00							
18.00-19.00							
19.00-20.00							
20.00-21.00							
21.00-22.00							
22.00-23.00							
23.00-24.00							
0.00-1.00							
1.00-2.00							
2.00-3.00							
3.00-4.00							
4.00-5.00							
5.00-6.00							

8. SINIF – 5.ETKİNLİK

Konu:	MATEMATİK KORKUSU VE ÇALIŞMA YÖNTEMLERİ
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Matematik dersine nasıl çalışacağını kavrayabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	Form-13
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap
<p>Süreç: Öğretmen bir önceki oturumda verdiği günlük ve haftalık plan örneklerini toplar. Bunları daha sonra tek tek değerlendirir. Daha sonra planla ilgili yardım isteyen öğrencilere yardımda bulunur.</p> <p>Öğrencilere oturumun hedeflerinden bahsedilir. Öğrencilere “Matematik nedir?” sorusu yönlendirilir. Öğrencilerden eksik veya yanlış yanıt gelirse Matematiğin, günlük hayattaki problemleri çözmede başvurulan sayma, hesaplama ve ölçme bilimi olduğu söylenir. Sonra matematiğin mantıklı düşünmeyi geliştiren mantıklı bir sistem olduğu söylenir. Matematiğin dünyayı anlamamızda ve yaşadığımız çevreyi geliştirmede başvurduğumuz bir yardımcı olduğu ifade edilir.</p> <p>“Peki, matematik bu kadar önemli olmasına rağmen niçin öğrencilerin kabusu olmaktadır?” sorusunu sorup öğrencilerin düşünceleri öğrenilir. Sonra öğrencilere bunun önemli sebeplerinden birisi matematiğe karşı geliştirilmiş olan toplumsal önyargı olduğu söylenir. Toplumda gelişen bu önyargı daha ilköğretimin başlarından itibaren öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Böyle bir ortamda gelişimini tamamlamaya çalışan bir öğrenci elbette toplumda var olan bu önyargıdan etkilenecektir. Bu durum bireyi önemli ölçüde etkileyecektir. Daha sonraki yıllarda karşısına büyük zorluklar olarak çıkacaktır şeklinde ifade edilir.</p> <p>Öğrencilere genellikle korkulan bir ders olduğunu ve öğrencilerin bu dersi nasıl çalışacaklarını bilmediklerini izah edilir. Öğrenci görüşleri alınır. Form-13 sınıfta dağıtılarak ve yansıtılarak okunur ve tartışılır.</p>	

FORM-13

MATEMATİK KORKUSUNDAN NASIL KURTULABİLİRİZ?

MATEMATİK fobik misiniz?

Kim korkar matematikten? Neden matematik öğreniyoruz? Konuştuğunuz herkesin matematikle ilgili söyleyecek bir şeyleri vardır. Bazı insanlar matematiği sever, kimileri ise pek hoşlanmaz.

Bazı öğrencilere göre matematik birçok kural ve formülden oluşan bir derstir. Kimine göre ise, matematik hayatın içindedir. Alışverişte bir şey satın alacağımız zaman, yemek yaparken kullanacağımız malzemenin ölçüsünü ayarlarken, ya da bir bina inşa ederken, yani sık sık kullandığımız bir şeydir. Öyleyse matematik sadece sayılardan ibaret bir ders midir?

Elbette sayıların önemi tartışılmaz; fakat matematik aynı zamanda, ilişkileri görmeyi, sebep-sonuç ilişkisini kurabilmeyi, okuma ve yazmayı, tabloları, resimleri, grafikleri yorumlayıp kullanabilmeyi içerir. Bulmaca çözmek, gazete okumak gibi gündelik faaliyetlerimiz aynı zamanda bizim için birer matematik alıştırmasıdır.

- Matematik sınavında heyecanlanıyorum
- Ders zamanı ayaklarım geri geri gidiyor
- Tahtaya kalkmak benim için bir kâbus
- Konular daha zorlaşacak mı?

Matematik kaygısı!

“Matematik dersine gireceğim zaman ayaklarım geri geri gidiyor. Derste tahtaya kalkmak benim için bir kabus. Derste soru sormaya çekiniyorum. Şimdi bazı işlemleri anlayabiliyorum ama ileride konuların daha zorlaşacağından endişeleniyorum. En fazla matematik sınavına gireceğim zaman heyecanlanıyorum. Sınava nasıl hazırlanacağımı bilmiyorum. Derste konuları anlıyorum; ama eve geldiğimde, sanki hiç sınıfta bulunmamışım gibiyim. Matematik dersinden kalmaktan korkuyorum.”

Yukarıdaki ifadeler sizden bir şeyler barındırıyorsa, matematik kaygısı taşıyor olabilirsiniz. Matematik kaygısı, matematik dersine karşı duyulan duygusal bir tepkidir. Geçmişte yaşanmış olumsuz ve deneyimlerden kaynaklanır. Bu, ileriki öğrenmeleri de engeller.

Matematik korkusundan nasıl kurtulabilirsiniz?

Öncelikle matematiksel geçmişinizi tespit edin

İşlem kabiliyetiniz yetersiz ise matematiğin temel konularını çalışmakla işe başlayabilirsiniz. İşlem kabiliyeti, matematiğin ABC'si gibidir. Nasıl ki harfleri bilmeden okuma-yazma öğrenemezseniz; işlem yapmayı bilmeden matematiğin diğer konularını öğrenmeniz mümkün değildir.

Eğer işlem kabiliyetiniz düşük ise ders çalışmaya dört işlem, rasyonel sayılar ve işlemler, köklü ve üslü ifadeler, çarpanlara ayırma, özdeşlikler konularıyla başlayabilirsiniz. İlköğretim öğrencileri özellikle dört işlem kabiliyetini (toplama, çıkarma, bölme, çarpma) çok iyi edinmiş olmalıdır.

İşlem kabiliyetiniz iyi, fakat konuları anlamakta güçlük çekiyorsanız; ders çalışırken konuları kavramaya daha fazla vakit ayırmalısınız. Özellikle matematiğin en güç alanı çeşitli problem tiplerini birbirinden ayırt edebilmektir. Yani hangi problem nasıl çözülür? Bu ayırımı yapabilme seviyesine gelene kadar konu çalışmasına devam edin.

Birçok matematik kitabının sonunda konu tekrar problemleri vardır. Her konunun sonundan bir problem seçerek, bu problemler arasındaki farklılıkları not edin. Her problemin çözümü için yapmanız gereken, ilk basamağı yazın. Mesela; OBEB ile OKEK problemleri arasındaki fark nedir? Yaş problemleri ile işçi problemlerini nasıl ayırt ederim ve her biri için işleme nasıl başlarım gibi. Güçlük çektiğiniz konuları asla atlamayın. Onları iyice öğrenmeden yeni konuya geçmeyin. Örnek problemleri işlem basamaklarını iyice kavrayana kadar tekrar tekrar çözün. Bunun vakit alacağını da aklınızdan çıkarmayın.

İşlem kabiliyetiniz iyi, konuları anlıyor fakat çok hata yapıyorsanız; konu çalışmasından çok pratik yapmaya zaman ayırmalısınız. Bir konuda kendinizden emin olana kadar çok örnek çözün. Problem çözerken yanınızda bir saat bulundurun ve bir müddet sonra gittikçe kısalan sürelerde problemi çözüp çözemediğinizi kontrol edin. Konuları küçük parçalara ayırın ve basit örneklerden zor örneklere doğru ilerleyin.

Matematik dersinde elde edeceğiniz başarılar, geçmiş olumsuz deneyimlerinizin izini silecek, gelecek öğrenmeleriniz için yol açacaktır. Bunun için eksiklerinizi bir an önce telafi etmeye başlayın. Basit konuları çok iyi anlayana ve problem çözümünde yeterince otomatikleşinceye kadar soru çözmeye devam edin.

Olumsuz iç konuşmalara son verin

‘Bunu asla anlayamam, bu problemi çözmem imkansız, başaramayacağım’ gibi içinizde sürekli tekrarlanan iç konuşmalarınıza kulak vermeyin. Olumsuz iç konuşmaların insana hiçbir faydası yoktur. Bu konuşmalardan kurtulmak için şu yöntemi kullanabilirsiniz:

Olumsuz iç konuşmalarınız başladığı zaman gözlerinizi kapatın ve konuşan sesi bir hoparlör gibi düşünün. Şimdi bu sesi (hoparlörü) öne çağırın gelsin. Ne diyor? Bu sese ihtiyacınız var mı? Size bir faydası var mı? Eğer cevabınız olumsuz ise o hoparlörün sesini kısın, artık hiçbir şey söyleyemesin. Ya da o sesi kaale almadığınız biri karşınızda konuşuyormuş gibi düşünün (mesela bir çizgi film karakteri gibi)

Matematik dersine nasıl çalışılır?

1. İhtiyaç duyduğunuzda öğretmeninizden ya da bilen bir kişiden yardım isteyin. Yapamadığınız soruların yanına bir işaret koyun. Ev ödevlerinde yapamadığınız soruları atlamayın. En kısa zamanda bu soruların çözümlerini bilen birinden öğrenin.
2. Sadece öğretmeni izleyerek konuyu anlayamayacağınızı unutmayın. Mümkün olduğunca çok örnek çözün.
3. Kuralları, formülleri, işlem basamaklarını küçük kartlara yazın. Bu kartlardan birini rastgele çekerek kural veya formül hakkında neler bildiğinizi kontrol edin. Bunu arkadaşlarınızla ya da aile fertlerinizle bir oyun haline getirebilirsiniz
4. Bir arkadaşınızla birlikte çalışın. Araştırmalar, grupla çalışan kişilerin yalnız çalışanlara göre daha iyi performans gösterdiklerini ispatlamıştır. Zaman zaman birbirinizin işlemlerini kontrol edin.
5. Konunun başlığını muhakkak yazın. Eve geldiğiniz zaman ödev yapmaya başlamadan önce defterinizdeki başlığı renkli bir kalemle çizin. Bu sizin ne yaptığınızı görmenize yardımcı olacaktır.
6. İşlem yaparken her basamağın yanına ne yaptığınızı kendi kelimelerinizle tekrar not edin

(Psikolog Çiğdem Alparıslan, Bilim Teknik dergisi, 2004 sayı:50’den uyarlanmıştır.)

8. SINIF – 6.ETKİNLİK

Konu:	ETKİN VE HIZLI OKUMA
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Etkin ve hızlı okumanın gerekliliğini kavrayabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	Form-14
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap
<p><u>Sürec:</u></p> <p>Gruba “ Geçen oturumda hangi konu ele alındı? Neler öğrendiniz?” sorularını sorarak oturumu başlatın. Bu günkü oturumun hedeflerinin kısaca açıklayın.</p> <p>“Etkin ve hızlı okuma nedir?” sorusunu gruba yöneltip yanıtların tartışılmasını sağlayın. Etkin okumanın; yazılı metnin yazılış amacını en kısa zamanda kavramak olduğunu söyleyip yapılan tanımı grupla tartışın.</p> <p>Etkin ve hızlı okumanın neden gerekli olduğunu sorup yararlarını grupla tartışın. Etkin ve hızlı okumanın süratle ilerleyen bilginin takip edilebilmesi için şart olduğunu, zamanın en iyi şekilde kullanılmasına, hatırlamanın daha kolay gerçekleşmesine ve zihnin aktif olarak sürece katılmasına yardımcı olduğunu söyleyip konuyu detaylıca ele alıp tartışın.</p> <p>“Kaç tür okuma çeşidi vardır?” sorusuyla okuma çeşitlerini ve kullanıldıkları yerleri ele alın. Konunun grup üyelerince tartışılmasını sağlayın. Ara ara şu bilgileri verin:</p> <p>Sesli Okuma: Ağız ve dil hareketleriyle yapılan yüksek sesli okumadır.</p> <p>Sessiz Okuma: Ağız ve dil hareket ettirilmeden sadece göz hareketleriyle yapılan okumadır.</p> <p>Sessiz Okuma Çeşitleri:</p> <p>a-Göz Atma: En hızlı okumadır. Konu, sözcük veya herhangi bir şeyin konu içinde aranması durumunda başvurulur.</p> <p>b-Hızlı Okuma: Ayrıntıya girmeden ana düşüncüyü yakalamak, bir soruya</p>	

yanıt bulmak veya tekrar yapmak için kullanılır.

c-Normal Okuma: Özellikle ders kitaplarının okunmasında kullanılır. İlk iki okumaya göre yavaştır. Özet çıkarma, not alma, altını çizme vb. işlemler bu okuma türünde kullanılabilir.

d-Ağır okuma: Her sözcüğün üzerinde ayrı ayrı durulur. Yavaş ve tekrarlıdır. Çok zor veya yabancı bir konuda uygulanır.

Öğrencilere, “Bir dakikada kaç kelime okuduğunuzu öğrenmek ister misiniz?” sorusunu yöneltin. Yanınızda bulunan makaleyi süre tutarak tüm öğrencilere okutun. Okuma sonrasında değerlendirme yapın ve makaleyle ilgili sorular sorun. Örneğin: Parçanın ana düşüncesi nedir? vb. Eksik veya yanlış yanıt geldiğinde; hızlı okumada anlaşılabilirliğin az olabileceğini hatırlatın. Beş farklı okuma hızı formunu (Form-14) dağıtın ve bilgileri grupla paylaşın.

“Ders kitaplarını nasıl okuyorsunuz?” sorusunu gruba sorarak istekli bir iki öğrenciye okuma yaptırın. Daha sonra İSOAT yöntemini tahtayı kullanarak anlatın ve herhangi bir ders kitabında örneklendirin.

İSOAT adını; İzle, Sor, Oku, Anlat ve Tekrarla kelimelerinin baş harflerinden almış verimli okuma yöntemidir. Adımları:

İ - İzle: Bir eser hakkında genel bir fikir edinmek için baştan sona 3-4 dakika süreyle göz gezdirmedir. Ana başlıklar, alt başlıklar, koyu renk ve italik harflerle yazılmış yerler okunup incelenir. Kitabın basım tarihi, yeri, yılı, içindekiler, önsöz, kaynakça ve indeks gibi bölümlerine bakılıp kitap hakkında fikir edinilir.

S – Sor: Kitabın veya bölümün içine dalmadan önce “Niçin okuyorum?” sorusuna yanıt vermektir.

O – Oku: Çıkarılan sorulara yanıt bulmak amacıyla eser okunur. Kitap üzerinde işaretleme yapılır, not alınır.

A – Anlat: Kitap kapatılarak sadece notlara göz atılarak soruların yanıtları sesli olarak anlatılır.

T – Tekrar: Bu aşamada kitapla birlikte notlar da kaldırılarak konu baştan sona anlatılır. Hatırlanmakta zorluk çekilen, eksik hatırlanan veya unutulmuş

bölümler varsa atlanır ve o bölümlere sonradan tekrar bakılır.

Oturumu bitirmeden önce soracak veya söyleyecek bir şeyleri olup olmadığını sorun ve bir sonraki oturumun konu başlığını verip oturumu sonlandırın.

(Erkan, Serdar ve Kaya, Alim (2007), Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları, Pegem-A yayıncılık, Ankara s.175-177'den uyarlanmıştır.)

FORM-14
BEŞ FARKLI OKUMA HIZI

Okuma Hızı Stratejisi	Amaç	Materyal
1-Tarama	Ana konular ve fikirlerle ilgili bir izlenim bırakır; genel düzenlemenin net bir resmini sunar. Tarih, bir isim, bir ülke, bir sorunun yanıtı gibi özel bir ayrıntıyı bulmaya yarar. Bu yöntemde sözcüklerin hepsi okunmaz.	Sözlü maddelendirmeler, gazeteler, dergi makaleleri
2-Göz Gezdirme	Ana fikirleri, neden/sonuç bağlantılarını bulmayı sağlar ve genel fikirlerin taranmasını kapsar. Başlıklar/alt başlıklar arasındaki ilişkileri görmeyi, italikle yazılmış sözcükleri aramayı içerir. Daha zor metinlerde 'ön okuma' olarak yararlanılır. Bu bölümde sözcüklerin tamamı okunmaz.	Okunması kolay çıktılar, dergiler, roman, ön değerlendirme metinleri.
3-Hızlı Okuma	Tüm sözcükleri hızlı okumak demektir ve özel bilgileri aramayı kapsar.	Okunması kolay çıktılar, dergiler, roman, ön değerlendirme metinleri. Sadece ana fikir ve ayrıntılar okunur.
4-Yavaş Okuma	Mevcut bilgilerin hepsini görmeyi sağlar. Not alma ve önemli görülen yerlerin altına çizme vardır.	Ayrıntılar için okunan metinler ve teknik maddeler.
5-Dikkatli Okuma	Süreçleri görmeyi, adım adım talimatları izlemeyi ve içeriği analiz edip değerlendirmeyi kapsar. Ayrıntılı notlar alınır ve alt çizilir.	Karmaşık fikirler ya da kavramlar, edebi olmayan sürekli ve ayrıntılı raporlar, şiir, bilimsel veriler veya metinler.

(Uyarılama: Fender, Gloria. **Öğrenmenin ABC'si**. Sistem Yayıncılık, İstanbul 1998:119)

8. SINIF – 7.ETKİNLİK

Konu:	ETKİN DİNLEME
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Etkin dinleme basamaklarını kavrayabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	Form-15, Form-16
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap
<p><u>Süreç:</u></p> <p>Gruba “ Geçen oturumda hangi konu ele alındı? Neler öğrendiniz?” sorularını sorarak oturumu başlatın. Öğrencilerin İSOAT yöntemine göre sınava hazırlanmalarının ne gibi olumlu sonuçlar doğurduğu kısaca dinlenir. Bu oturumda “ etkin dinleme “ konusunda konuşmak istenildiği söylenerek açıklamalara geçilir.</p> <p>“Dinlemek nedir?” sorusunu gruba yöneltip yorumlarını grupla paylaşın. Dinlemenin ‘duyuları anlamak ve korumak olduğunu söyleyip etkin dinleyicinin söylenenlerin anlamını bulma, kavrama ve değerlendirme işlemlerini yaptığını ve konuşanın jest, mimik ve ses tonuna da dikkat ettiğini grup üyeleriyle paylaşın (Erkan ve Kaya, 2007:179).</p> <p>“Etkin dinleme niçin yapılır, yararları nelerdir?” sorularını sorun. Etkin dinleme yapıldığında bilgilerin daha iyi öğrenilip daha geç unutulduğunu, zamanın daha iyi kullanıldığını, konuşmacı ile iletişim kurulduğunu, konuşmacıya rahatlık sağladığını ve insanın anlayış düzeyinin yükseldiğini vurgulayıp bunları grupla tartışın (Erkan ve Kaya, 2007:180).</p> <p>Öğrencilere incelemeleri için (Form-15)’ ları dağıtılır. Grupların önce formu incelemeleri sonra konu ile ilgili sorular hazırlamaları istenir. Öğrencilere söz hakkı verilerek konular üzerinde tartışılır.</p> <p>Öğretmen oturum sonunda “Kötü Dinlememe Alışkanlığı Ve Çözümleri” (Form-16) formunu yansıtır ve üzerinde konuşulur.</p>	

FORM-15

İyi bir dinleyici olmak altı basamaktan oluşur. Bu altı basamağın baş harflerinden oluşan İFİKAN basamakları şunlardır:

İ - İLERİYE BAK: Dersi dinlerken öğretmenin söylediklerinden yola çıkarak daha sonra söyleyeceklerini kestirmeye çalışmaktır (Baltaş, 1997:119).

Genellikle derste anlatılanlarla ilgilenirken başka şeylerde düşünülür. Konuşma süresi düşünme süresinden daha ağırdır. Aradaki boşluğu öğretmenin daha sonra söyleyeceklerini düşünerek doldurmalıdır (Yeşilyaprak, 2002:144).

Derse hazırlıklı gelmek, konuyla ilgili bilinmeyen kelimeleri araştırmak, soru olarak gelebilecek yerleri belirlemekle ileriye bakmak mümkün olur.

Derse ilişkin ön okuma sırasında aklımızda oluşan soruları yazmak gerekir. Eğer bunu yapamadıysanız bile ders sırasında dinlediğiniz kısımlardan diğer kısımları tahmin etmeye çalışabilirsiniz (Eroğlu ve Bilge, 2001:105).

İleriye bakmanın dört yararı vardır:

- Uyanıklığı sağlar,
- Dikkat kopmalarını önler,
- Aktif katılımı sağlar,
- Motivasyonu artırır (Erkan ve Kaya, 2007:180).

F – FİKİRLER: Derste önemli fikirlere dikkat etmeniz gerekir. Bunlar örneklerle, sık sık tekrarlarla, açıklamalarla desteklenir. Kendinize sürekli olarak şu soruları sorun: Burada temel fikir nedir? Öğretmenin bu örneği vermesinin sebebi nedir? Bu sorularla temel fikirleri bulmanız mümkün olacaktır (Baltaş,1997:120).

İyi bir dinleyici duyguları ile değil aklı ile dinler, verilen örneklerin olayları nasıl desteklediğine dikkat eder. Konuda anlatılan temel fikir ve kavramları iyi anlamak ve bunlara tamamen yanıt bulmak amacıyla dersi dinlemek dikkatinizin dağılmasını önler ve daha sonra hatırlamanızı kolaylaştırır.

Fikirler, örneklerle, açıklamalarla desteklenir ve sık sık tekrarlanır. Şu sorularla anahtar fikirler bulunabilir:

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

İ - İŞARETLER: Okul bir oyundur. Bu oyunun kuralını bilerek ve buna uyarak oynarsanız başarılı olursunuz. Öğretmenlerin işaretlerine karşı dikkatli olmak bu oyunu zevkli hale getirir. Bu işaretlere dikkat ettiğinizde sınavlarda gelebilecek soruları önceden bilirsiniz çünkü öğretmenler bu işaretleri çok sık verirler ve soruları bunlar arasından seçerler (Baltaş, 1997:121-122).

Öğretmenin “özetlesek”, ”şu noktaya dikkatinizi çekerim”, ”bunun esas sebebi”, ”bunun üç sebebi vardır”, “sonuç olarak “vb. sözlerle başlayan cümlelerine duyarlı olmak ve bunları not etmek yararlı olacaktır.

K - KATIL: Dinlerken pasif kalmamak, araştırmacı bir mantıkla dinlemek önemlidir. Dinlerken katılmak, söylenenlerin yorumunu yapmak ve değerlendirmek gibi işlevleri kapsar (Sekman,1999:168). Dersi etkileşim içinde dinlemek hem sizi uyanık tutar hem de anlatanı motive eder. Anlatılan konuya katıldıkça daha zevkli hale gelir. Konuya katılarak farklı açılardan bakabilmek, beden diliyle kendini ifade edebilmek konuyu daha zevkli hale getirir.

Konuları derste öğrenmek istiyorsak devamı aksatmamalı, derse zamanında gelmeli, öğretmeni en iyi dinleyebilecek yerde oturmalı, öğretmenin anlattıklarını içimizden tekrar etmelidir (Yeşilyaprak,2002:144).

A - ARAŞTIR: Ön hazırlık sırasında veya dinlerken aklınıza takılan soruları sormalısınız. Verilen cevaplar yeterli gelmediyse yenilerini sormaktan çekinmemelisiniz. Bilmediğiniz bir konuda “bu konudan hoşlanmıyorum” diyerek uzaklaşmak, o konuyla ilgili kendine şans tanımamak demektir. Konuyla ilgili fikir sahibi olmadan bilgi sahibi olmak önemlidir (Eroğlu ve Bilge,2001:106).

Genelde toplum olarak yaptığımız en hatalı davranışlardan biri, araştırmaya yeterince önem vermemektir. Öğrenim hayatımızda da, araştırmacı olmak ve bilmediğimiz konuları araştırmak yerine bir bilene sormayı tercih ederiz. Oysa bir konunun araştırılarak öğrenilmesi, daha iyi hatırlanmasını sağlar. Ders sırasında da konu hakkında sorular sorulması, tartışılması öğrenmeyi kolaylaştırır. Dersin, sınıf ve öğretmen arasında bir diyalog halinde geçmesi her iki tarafında dersten daha çok zevk almasını sağlar.

Konuyla ilgili fikirlerinizi öğretmenle paylaşın, sorularınıza verilen cevabı anlamadıysanız yeni sorularla ek açıklama isteyin ya da dersten sonra öğretmene sorun, aklınıza gelen soruları unutmamak için not tutun (Baltaş,1997:122).

N - NOT TUT: Not tutmak, duyduklarınızı mantıklı bir çerçeveye oturttarak dersi

etkin dinlemenizi sağlar. Notlarınızı bütünüyle düzenleyebilmeniz için önemli noktaları araştırmak gereğini duyarsınız. Not tutarak öğrenilen konunun hatırd tutulmasını kolaylaştırırsınız (Baltaş,1997:123).

Gerçek anlamda not tutmak, ileriye bakarak, fikirlere ve işaretlere dikkat ederek, katılarak, araştıran sorular sorarak olabilir. Böylece etkin dinleme için gerekli motivasyon sağlanmış olur. Ancak not tutarken anlaşılır, kısa, işaretler kullanarak, altını çizerek kendinize özgü bir tarzda tutmalısınız (Eroğlu ve Bilge,2001:106).

FORM-16
KÖTÜ DİNLEME ALIŞKANLIĞI VE ÇÖZÜMLERİ

Kötü Dinleme Alışkanlığı	Kötü Dinleyici	İyi Dinleyici
Sıkıcı Bir Konu	Konunun sıkıcı olduğuna karar verir ve öğretmenin anlattıklarıyla ilgilenmez	Ders sıkıcı olsa bile önemli ve yararlı olacağını düşünerek dersi dikkatle dinler
Konuşmacıyı Eleştirme	Konuşmacıda yanlışlıklar arar, konuşmacının önemli bir şey anlamayacağına karar verir.	Dersi popüler olma yarışması veya moda gösterisi olarak görmez. Derste eleştirecek şeyler değil geçerli düşünceler arar.
Abartılı Konuşma	Dersin çoğunu kaçırdığı için konuşmacı ile aynı fikirde olmaz	Duyguları değil aklı ile dinler. Not alır ve eğer konuşmacı ile aynı fikirde değilse soru sorar ve sonra dinlemeye devam eder.
Her Şeyin Taslağını Çizmek	Form ve biçimle fazla ilgili olduğundan özü kaçıır. Her derste ayrıntılar içinde dersin taslağını çizmeye çalışarak güç harcar.	Konuşmacının konusuna ve düzenleme biçimine göre not alma sistemini uydurur.
Yapmacık Dikkat	Konuşmacıya bakar ancak dinlemez. Daha sonra ders kitabından okuyacağını düşünür.	Konuşmacının söylediklerinin önemli olduğunu düşünür. Derste sunulan bilgilerin ders kitabında olmayacağını düşünür.
Karışıklıklara İzin Verme	Dilmemeyi durdurmak için sürekli neden bulur.	Dışardan gelen uyarıcılarla ilgilenmez ve dikkatini konuşmacıya verir.
Kolay Durumları Seçme	Konuşmacının karmaşık düşünce ve tartışmalarını izlemenin çok zor olduğunu düşünür. Öğrenmek değil eğlenmek ister.	Konuşmacının üzerinde durduğu noktaları anlamak için çaba sarf eder ve yeni bilgiler öğrenmek ister. Zor, karmaşık ve teknik konulardan korkmaz.
Duygusal Sözcükleri seçme	Dürüstlük, devrim, komünist gibi sözcüklerle kan basıncı yükselir ve dinlemeyi bırakır.	Aynı duygusal sözcükleri duyar ama ilgi ile dinlemeye devam eder. Konuşmacının bakış açısını anlamaya çalışır.
Hızlı okuma	Düşünme konuşmadan daha hızlı olmasına karşın konuşmacıyı tembelce dinler.	Derste Her fazla zamanı kullanır. Konuşmacının ne söylediği üzerinde durur. Ana noktalar özetler ve dersin geri kalanı hakkında düşünür.

(Yeşilyaprak, Güngör ve Kurç, 1998:55)

8. SINIF – 8.ETKİNLİK

Konu:	KAYGI VE MOTİVASYON
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Kaygı, sınav, stres ve motivasyon ile ilgili temel kavramları anlayabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sinevizyon Salonu
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, düz anlatım, seminer
<p><u>Süreç:</u></p> <p>Öğrencilere bu oturumun amacının, onları kaygı, sınav, sınav kaygısı ve motivasyon kavramları konusundaki bilgilerini arttırmak ve kaygı ile başarı arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlamak olduğunu açıklayın.</p> <p>Gruba “Kaygı nedir?” sorusunu sorun ve öğrencilerin bu kavramı tanımlamaları ve tartışmalarını sağlayın. Kavramın tanımıyla ilgili olarak ileri sürülen fikirlerin ortak noktasından hareket ederek, kavramı bir de grup lideri olarak siz tanımlayın. Aynı şekilde “sınav”, “sınav kaygısı” ve “motivasyon” kavramları üzerinde de grupça tartışın ve sınav kaygısının evreleri üzerinde durun.</p> <p>Endişeli ve gergin bir kişide ortaya çıkan bazı bedensel belirtilerin üzerinde durun ve gruba “sizler hangi durumlarda endişe ve gerginlik yaşıyorsunuz ve bu endişe ve gerginlik durumunda bedeninizde ne gibi belirtiler ortaya çıkıyor?” şeklinde bir soru yöneltin ve öğrencilerin tek tek düşüncelerini alın, sonra endişeli ve gergin kişideki bedensel tepkilerin neler olabileceğini sıralayın.</p> <p>Daha sonra kaygı azaltma tekniklerinden olan “gevşemenin öğrenilmesi” üzerinde durun. Gergin ve gevşemiş kişinin özellikleri durun ve gevşemeyi öğrenmek için ilk adımın “doğru ve derin nefes almayı öğrenmek” olduğunu belirtin. Doğru ve derin nefes almanın kendisinin doğrudan damarları genişletme, kanın (dolayısıyla oksijenin) bedenin en uç en derin noktalarına kadar ulaşmasını sağlama özelliği ve bu durumun da kaygıyı ortadan kaldırmaya yardımcı olduğunu açıklayın.</p> <p>Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla “basketbolcular serbest atış kullanırken iki derin nefes alarak kaygılarını azaltmak için çaba gösterirler” örneğini</p>	

verin.

Daha sonra öğrencilerin, endişe ve gerginlik yaşamalarına yol açan en önemli etkenin “sınav ortamı” olduğu üzerinde durun. Her konuda olduğu gibi sınavlarda başarı için de belirli bir düzeyde kaygıya gerek olduğu; ancak öğrencinin kendine güvensizliği sonucunda ortaya çıkan yüksek kaygı düzeyinin öğrenmeyi ve sınav başarısını olumsuz yönde etkilediğini vurgulayın.

Öğrencilere “sizler için hazırlanan bu programın amacı, sınavlarda yaşadığınız endişe ve gerginliği; başarıyı sağlayacak, başarısızlığı önleyebilecek düzeyde tutabilmek için neler yapmanız gerektiği üzerinde çalışmalar yaparak, daha rahat bir sınav ortamı geçirmenizi sağlamaktır” şeklinde bir açıklama yapın.

(Erkan, Serdar ve Kaya, Alim, 2005. Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri-I, Pegem-A Yayıncılık, Ankara s.238-240 ‘dan yararlanarak uyarlanmıştır.)

Son olarak öğrencilere motivasyon semineri yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

8. SINIF – 9.ETKİNLİK

Konu:	NOT TUTMA
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Not tutma kavramı hakkında fikir edinip önemini ve gerekliliğini kavrayabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	Form-17
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, düz anlatım
<p><u>Süreç:</u></p> <p>Öğrencilere, “Geçen oturumda neler yapıldı, hangi konu ele alındı?” sorularıyla oturumu açın ve neler yaşadıklarını, evde konuyla ilgili neler yaptıklarını öğrenip grupta tartışın.</p> <p>Bugünkü oturumun hedefleri hakkında gruba bilgi verin.</p> <p>“Not tutma nedir?” sorusunu sorun. Verilen bir yanıtı grupta tartışın. Not tutmanın, bir konuyla ilgili okunan, dinlenen, gözlenen bilgilerin ana noktalarıyla özetlenerek, ilerde kullanılmak amacıyla yazılması işlemi olduğunu açıklayın.</p> <p>“Neden not tutulur, not tutma yaşamımızda neden gereklidir?” sorularını yöneltin. Üyelerin verdikleri yanıtları grupta tartışın. Not almadaki amacın, konuyu anladıktan sonra onu özümsemek ve kalıcılığını arttırmak için kendi işaret ve simgelerine dönüştürmek olduğunu söyleyin. Not almanın dinlenileni veya okunanı geniş çerçevede değerlendirme ve eşleştirme yeteneklerini geliştirdiğini, öğrenilenin uzun süre unutulmamasını ve tekrarın kolay yapılmasını sağladığını açıklayın.</p> <p>“Not nasıl tutulur?” sorusunu yöneltin. Yanıtları grupta tartışın ve son olarak da siz soruyu yanıtlayın. Not tutma dinlenen, gözlenen ve okunanlardan yararlanılarak yapılır. Fakat not tutmadan önce kişinin ön bilgilere sahip ve hazırlıklı olması gerekir. Örneğin, malzemeleri (kağıt, kalem) yanında olmalı, dinliyorsa eğer konuşmacıyı görebileceği, iyi duyabileceği bir yerde sandalyeye dik oturmalı ve tüm dikkatini konuşmaya vermelidir. Dinlediklerini yorumlamalı ve kendi cümleleriyle not almalıdır. Konuşmacının jest, mimik, vurgu ve tonlamalarından önemli noktaları çıkarıp not alabilmelidir. Not alırken çeşitli kısaltmalar ve simgeler kullanılmalı,</p>	

yetiştirilemeyen bölümler arasında boşluk bırakılmalı sonra o boşluklar, hatırlanarak veya başkalarından yararlanılarak doldurulmalıdır. Notlar aynı gün gözden geçirilip düzenlenmelidir. Okunanlardan not almadaki amaç; ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri bulmak ve onları kendi cümlelerimizle ifade etmektir.

“Siz nasıl not tutuyorsunuz?” sorusunu yöneltin ve aldığınız yanıtları tartışın. Sonra, “Yaygın not alma sorunları ve çözümleri formu” nu (Form-17) öğrencilere dağıtın ve tahtaya yansıtın. Her sorunu çözümüyle ele alıp grupça tartışın. Bu sorunlarla kendi not tutma becerileri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olun.

Oturumu bitirmeden önce soracak veya söyleyecek bir şeyleri olup olmadığını öğrenerek oturumu sonlandırın.

(Erkan, Serdar ve Kaya, Alim (2007), Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları-III, Pegem-A yayıncılık, Ankara s.183-184'den uyarlanmıştır.)

FORM-17**YAYGIN NOT ALMA SORUNLARI VE ÇÖZÜMLERİ**

Soru	Çözüm
Zihnim dağılıyor ve sıkılıyorum	En önde otur, konuyu önceden incele ve derste yanıtlamasını istediğin sorular hazırla.
Öğretmen çok hızlı konuşuyor	Kısaltma sistemini geliştir, kısaltmalar kullan ve daha sonra doldurmak için boşluklar bırak.
Öğretmen konuyu dağıtıyor.	Konuyu önceden okuyarak örgütlenme ilkelerini belirle ve dersten sonra notları gözden geçirip tekrar düzenle.
Bazı düşünceler uygun görünmüyor.	Bazı düşünceleri, notunda sayfanın yanına veya parantez içine al. Daha sonra notlarını gözden geçirirken kontrol et.
Her şey önemli görünüyor veya hiçbir şey önemli değil.	Ya konu hakkında bilgi sahibi değilsin ya da anahtar kavramları belirleyemiyorsun konuyu anlamamışsın ilgili ders kitabından konuyu incele.
Tüm yeni teknik terimleri telaffuz edemiyorum.	Yeni teknik terimleri okunduğu gibi kaydet notlarını tekrar gözden geçirirken doğrusunu yaz.
Öğretmen terimleri açıklamadan kullanıyor.	Anlamadığın terimleri kaydet. Kitabın sözlük kısmına veya sözlüğe bakarak notunda bıraktığın boş yere anlamını yaz.
Öğretmen doğrudan kitaptan okuyor	Kitaptan paragrafları işaretle, öğretmenin yorumlarını not kağıdının yanına yaz ve notun nerede bulunduğunu kaydet.
Metin sıkıcı	Metni küçük birimlere ayır, tam bir bölüm okuduktan sonra geri dönüp not al ve bölümler için tamamlama hedefleri koy ve tamamlayınca da kendini ödüllendir.
Çok fazla konu var ve yeteri kadar zamanım yok.	Bir çalışma grubu oluşturun. İşlene konuyu bölün ve herkese belli sayıda sayfa, bölüm dağıtın. Herkesten tam notlar almalarını ve bilgiyi öğrenmelerini isteyin. Sonra grupta dağıtılan konuları sözlü olarak paylaşın ve tüm notların fotokopilerini her grup üyesine dağıtın.
Çok okudum ama anlamadım.	Bir çalışma grubu oluşturup konuyu onlarla konuşup tartışın ve diğer öğretmenlerinize konuyu sorun.

Yeşilyaprak, Güngör, Kurç, (1998), Eğitsel ve Mesleki Rehberlik, Varan Matbaacılık, Ankara: s.51' den alınmıştır.

8. SINIF – 10.ETKİNLİK

Konu:	TEKRAR ETME VE HATIRLAMA
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Tekrar etme ve hatırlama yöntemlerini kavrayabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	-
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, düz anlatım
<p><u>Süreci:</u></p> <p>Öğrencilere, “Geçen oturumda neler yapıldı, hangi konu üzerinde duruldu?” sorularıyla oturumu açın ve oturum esnasında ve sonrasında yaşadıklarını sorup gruba tartışın.</p> <p>Bugünkü oturumun hedefleri hakkında gruba bilgi verin.</p> <p>“Tekrar etme ve hatırlama nedir?” sorusunu sorarak verilen yanıtları gruba tartışın. Yorumlar bittikten sonra soruyu kendiniz yanıtlayın. Tekrar bir anımsama yoludur. Öğrenilenlerin tekrar gözden geçirilmesi, yinelenmesidir. Tekrar önceden çıkarılan notlarla, altı çizilen kitaplarla ya da hazırlanan sorulara yanıt bulmayla yapılabilir. Hatırlama ise, hafızada yer alan bilginin gerektiği anda geri getirilip kullanılmasıdır. Hatırlamanın başarılı olması tekrar sayısına bağlıdır.</p> <p>“Niçin tekrar yapılır?” sorusunu gruba sorun ve yanıtları grupta tartışın. Tartışmanın sonunda siz de yanıtınızı verin. Tekrar öğrenilenlerin unutulmaması için yapılır. Unutulmanın önüne düzenli tekrarlarla geçilir. İlk tekrarın 20-40 dakikalık bir öğrenme sonunda yapılarak 10 dakika sürmesi, 24 saat sonra ikinci tekrarın 2-4 dakika sürmesi, bir hafta sonra 2 dakika sürecek bir tekrarın yapılması ve son olarak bir ay sonra 2-4 dakika sürecek bir tekrarın yapılması bilgilerin kalıcı olması için gereklidir. Unutma, öğrenmeyle başlar. Öğrenilenlerin yarısı 24 saat içinde, dörtte üçü de 48 saat içinde unutulmaktadır. Daha sonra unutma hızı yavaşlar. Bu zaman dilimlerinde tekrar yapılırsa unutma engellenir.</p> <p>“Bir şeyi hatırlamak isterseniz ne yaparsınız?” sorusunu gruba sorun ve cevaplarını tartışın. Sonra da hatırlamayı kolaylaştıran yöntemleri öğrencilere anlatın. Kişiden kişiye değişiklik göstermeyen ve hatırlamayı kolaylaştıran yöntemler</p>	

şunlardır:

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

2- Belleğin Tanıma Özelliği: Her insanın öğrenmede güçlü ya da güçsüz olduğu bir yan vardır. Somut olan şeylerin daha kolay öğrenilebileceğinden hareketle, uygulayarak, deneyerek, çizerek ya da çözümlenerek öğrenilen bilgilerin hatırlanması daha kolay olur.

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

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

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

“Hafıza nasıl geliştirilir?” sorusunu sorun ve aldığınız yanıtları grupla tartışın. Yorumlardan sonra bellek geliştirme yöntemini anlatıp tartışın.

Aşamalı Bellek Geliştirme Yöntemi:

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

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

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

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

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

Aşama 6- Yeniden Gözden Geçirin: Konunun tümünü yeniden gözden geçirin ve yukarıdaki her adımı tam anlayıp anlayamadığınızı saptamaya çalışın.

Oturumu bitirmeden önce soracak veya söyleyecek bir şeyleri olup olmadığını öğrenerek oturumu sonlandırın.

(Erkan, Serdar ve Kaya, Alim (2007), Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları-III, Pegem-A yayıncılık, Ankara s.187-189'den uyarlanmıştır.)

8. SINIF – 11.ETKİNLİK

Konu:	SINAVLARA HAZIRLANMA VE BAŞARILI OLMA
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Sınavlara psikolojik ve fizyolojik olarak hazırlanabilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	-
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, düz anlatım
<p><u>Sürec:</u></p> <p>Öğrencilere, “Geçen oturumda neler yapıldı, hangi konu üzerinde duruldu?” sorularıyla oturumu açın ve oturum esnasında ve sonrasında yaşadıklarını sorup grupta tartışın.</p> <p>Bugünkü oturumun hedefleri hakkında gruba bilgi verin.</p> <p>“Sınav ve sınavlara hazırlanma nedir?” sorusunu sorun. Verilen cevapları öğrencilerle tartışın. Sonra da sorunun cevabını siz tahtayı kullanarak açıklayın. Sınav; öğrencinin belli bir konudaki başarısını saptamak amacıyla yapılan ölçme değerlendirme aracıdır. Sınav öğrencinin ders programında yer alan konularının ne kadarını öğrenip öğrenmediğini anlamak amacıyla yapılır.</p> <p>Üyelere “Ne tür sınav veya testler vardır? Bunların hangilerini gördünüz? Ne tür sınav deneyimleriniz oldu?” sorularını sorun ve verilen cevapları sınıfta tartışın. Daha sonra test türlerini tahtaya yazıp açıklayın. Çok çeşitli testler olmakla birlikte okullarda kullanılan testler yetenek ve başarı testleridir. Başarı testleri; öğrenilen bilgiyi, yetenek testleri de bir alandaki başarıyı ölçmek için kullanılır. Örneğin matematikte üslü sayılarla ilgili ne bildiğini başarı, müzik kulağının ne kadar iyi olduğunu yetenek testleriyle öğreniriz. Okullarda kullanılan belli başlı testleri; cevaplarına göre kısa, uzun, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, doldurmalı, eşleştirmeli ve sözlü diye gruplandırılabilir.</p> <p>Sınıfa, “Sınavlarda başarılı olmak için neler yapılmalı? Siz neler yapıyorsunuz?” sorusunu yöneltin ve istekli öğrencilere söz hakkı verip cevaplarını grupta tartışın. Daha sonra sınav öncesi yapılması gereken psikolojik ve fizyolojik hazırlıkları tahtayı kullanarak anlatın.</p>	

Zihinsel Hazırlanma:

- Uykuya dikkat edilmeli, zamanında ve yeterince uyumalıdır.
- Olumsuz, karamsar düşünceler zihinden çıkarılarak pozitif düşünülmesi. Kazanmama değil de kazanma ihtimali üzerinde durulmalı.
- Kendine güvenilmeli, başaracak yetenekte ve zekada olduğunu düşünüp kendine yeterli değeri vermelidir.
- Beslenmeye dikkat edilip aşırı yemeden, yağlı ve değişik yemekler yemeden kaçınılmalı.
- Spora zaman ayrılmalı.

Fizyolojik Hazırlanma:

- Her şeyden önce kişinin sınav hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Sınavın niteliği, türü, tarihi, sorumlu olunan dersleri ve konuları, sınav için verilen süreyi, soru sayısını v.s. bilmesi gerekir.
- Sınavın önemi, başarılı olursa veya başaramazsa olabilecekler hakkında düşünüp bir sonuca varılmalı.
- Çalışmaya konu özetlerinin çıkarılıp tekrarlanması ile başlanmalı. İlk tekrarın daha sonrakilere göre biraz uzun olması gerek. Tekrarlar derse çalışılan ortamda yapılmalı ki hatırlama daha rahat olsun. Tekrara sınavdan altı hafta önce başlanmalı ve son tekrar sınavdan birkaç gün önce yapılmalıdır.
- Önceki sınav sorularının bulunup incelenmesi ve tekrar çözülmesi sınavda çıkabilecek soru tiplerine alışmayı ve sorulacak konuları bilmeyi sağlar.
- Sınavdaymış gibi deneme sınavları uygulama, sınav süresini etkin kullanmayı, hangi alana ne kadar ve her bir alandaki soruya ne kadar süre ayırması gerektiğini öğrenme konusunda yardımcı olur ve sınav stresinin azalmasına yardımcı olur.
- Deneme sınavı sonunda eksik olunan konular bulunup onlara ağırlık verilmesi sınav başarısını etkileyen faktörlerdir.

“Sınav günü ve sınav esnasında neler yapılmalı?” sorusunu gruba yöneltin ve cevapları grupta tartışın. Daha sonra da kendiniz tahtayı kullanarak maddeler halinde açıklayın.

- Sınav sabahı her zamankinden biraz erken kalkılmalı ve güzel bir kahvaltı yapılmalıdır.

- Akşamdan hazırlanan sınav malzemeleri; kimlik, kalem, silgi, kalem tıraş, sınav giriş belgesi v.s. kontrol edilmelidir.
- Sınıfta yapılacak ilk iş kimlik bilgilerinin gerekli yerlere yazılması ya da yazılıysa kontrol edilmesidir.
- Soruların çözümüne geçilmeden önce tüm sorulara hızlı bir şekilde göz atılıp fikir edinilmeli. Ayrıca sayfa numaralarına bakılıp eksik veya yanlışlık olup olmadığı incelenmelidir.
- Soruların cevaplanmasına en olunan alandan ve sorudan başlanılmalıdır. İlk sorular zorsa moral bozulmadan geçilmelidir.
- Sınav yönergeleri çok iyi okunmalı, sorunun ne istediği anlaşılmalı, soru köklerinin altı çizilmeli veya yan tarafa kendi sözcükleriyle yazılmalıdır.
- Uzun olan soru zor diye geçilmemeli ve çözülmeye çalışılmalıdır.
- Zorlanılan ya da yapılamayan soruların yanına anlayabileceği bir şekilde işaret koymalı ve soruları tamamladıktan sonra bunlara geri dönmelidir.
- Yanlışlığından kesin emin olunmayan ya da işlem, okuma hatası yapılmamış sorunun cevabı sonradan değiştirilmemeli ve ilk haliyle bırakılmalıdır.
- Bazı soruların doğru cevabına seçenekler elenerek de ulaşılabilir. Özellikle doğru cevap iki seçeneğe düşürülmüşse tahminde bulunulmalı.
- Yanlış doğru cevabı götürmüyorsa hiçbir fikir sahibi olunmayan soru bile boş bırakılmayıp tahminde bulunulmalıdır.
- Sınavın son 5-10 dakikası kontrole ayrılmalıdır; kimlik bilgileri, kitapçık türü v.s.
- Klasik sınavlarda cevaplar yazılmadan önce zihinde tasarlanmalı ve sonra yazılmalıdır.

Oturumu bitirmeden önce soracak veya söyleyecek bir şeyleri olup olmadığını öğrenerek oturumu sonlandırın.

(Erkan, Serdar ve Kaya, Alim (2007), Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları-III, Pegem-A yayıncılık, Ankara s.190-192'den uyarlanmıştır.)

8. SINIF – 12.ETKİNLİK

Konu:	SÜRECİN SONLANDIRILMASI VE DEĞERLENDİRME
Sınıf:	8.sınıf
Yeterlik Alanı:	Eğitsel Başarı
Hedef:	Grup sürecinin kazanımlarını ifade edebilme
Öğrenci Sayısı:	20
Süre:	60 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni:	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	-
Yöntem ve Teknik:	Beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, düz anlatım
<p><u>Süreç:</u></p> <p>Öğrencilere bu oturumun son olduğunu ve etkinliğin bitirileceğini söyleyin.</p> <p>Öğrencilere sırasıyla “Bu sınıf rehberlik etkinliğine katılmaktan memnun musunuz? Neden? Neler kazandınız?” sorularını sorun ve cevaplarını grupça tartışın.</p> <p>Bu oturuma kadar ele alınan konuları kısaca özetleyin. Öğrencilere teşekkür edip süreci sonlandırın.</p>	