

1593P3

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAZ TATİLİNDEKİ
ÖĞRENME KAYIPLARI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Asım ARI

Tez Danışmanı

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR

ANKARA-2005

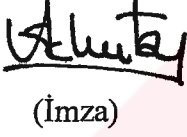
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Asım ARI'ya ait "İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAZ
TATİLİNDEKİ ÖĞRENME KAYIPLARI" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim
Programları ve ÖĞretimi Bilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.



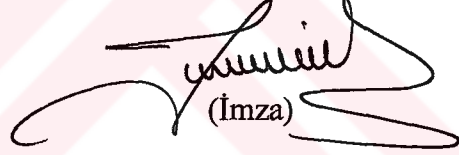
(İmza)

Başkan Prof. Dr. Mustafa ERG¼N
Akademik Unvanı, Adı Soyadı



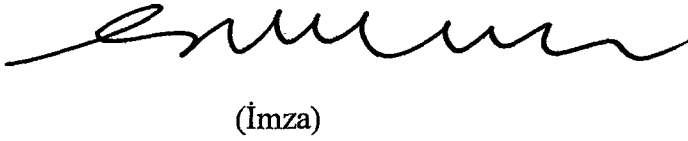
(İmza)

¼ye Prof. Dr. Üler AKKUTAY
Akademik Unvanı, Adı Soyadı



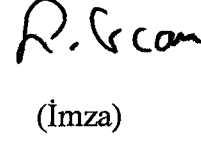
(İmza)

¼ye Prof. Dr. Tayip DUMAN
Akademik Unvanı, Adı Soyadı



(İmza)

¼ye Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR
Akademik Unvanı, Adı Soyadı
(Danıřman)



(İmza)

¼ye Yard. Doę. Dr. Leyla ERCAN
Akademik Unvanı, Adı Soyadı

ÖNSÖZ

Bir ders yılı süresince program dahilindeki bilgilerin öğrencilere öğretilmesi için okul idaresi, öğretmenler, veliler ve en önemlisi öğrenciler büyük çaba sarf ederler. Ancak, üç ay süren yaz tatili sonunda öğrenciler, bu bilgilerin ne kadarı ile geri dönebilmektedirler? Tatil sonunda yeni döneme başlarken, bir ders yılında öğrenilen bilgilerin ne durumda olduğu, yeni dönem için önem taşımaktadır. Bu çalışmada da, öğrencilerin yaz tatili öğrenme kayıpları araştırılmıştır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar her aşamasında yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, bilgilerinden yararlandığım saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR'e, araştırmamın yürütülmesi sırasında görüş ve eleştirileriyle yol gösteren Prof. Dr. Tayip DUMAN'a ve Yard. Doç. Dr. Leyla ERCAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Akademik yaşamımın başından bugüne kadar her zaman ilgi ve desteğini gördüğüm değerli hocam Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e, yetişmemde büyük emekleri olan Prof. Dr. Ülker AKKUTAY'a ve Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET'e teşekkürlerimi sunarım.

Yardımlarından dolayı Arş. Gör. Ferudun SEZGİN'e ve Ceylan KONUK'a, araştırma aracının uygulanmasında yardım ve katkıları olan ilgili okul müdürleri ve öğretmenleri ile araştırmaya katkıda bulunan bütün öğrencilere teşekkür ederim.

Canım aileme, sabrı ve sevgisiyle bana destek olan eşim Betül'e ve çocuklarıma sonsuz sevgiler.

Asım ARI

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılı sonunda Türkçe ve Matematik derslerinde sahip oldukları bilgilerinde, üç aylık yaz tatili sonunda bir kayıp olup olmadığının ve öğrenme kaybında etkili olan faktörlerin tespitine çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından 25'er sorudan oluşan Türkçe ve matematik başarı testleri hazırlanmıştır. Ayrıca, öğrencilere ait kişisel bilgileri, sahip olduğu olanakları ve yaz tatilini nasıl geçirdiklerini tespit eden kişisel bilgi formu da hazırlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2003-2004 öğretim yılında dört özel ve onbir devlet toplam 15 ilköğretim okulundaki 704 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Başarı testleri, dördüncü sınıf öğrencilerine 2003-2004 ders yılı sonunda ön-test olarak, aynı başarı testleri 2004-2005 ders yılı başında aynı öğrencilere son-test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS bilgisayar programı kullanılmıştır. Ön test ile son test arasındaki başarı puanları belirlenerek her öğrenciye ait (öğrencinin başarısında artışı ya da azalmayı gösterebilir) bir fark puanı bulunmuş ve daha sonraki karşılaştırmalar bu fark puan üzerinden yapılmıştır. Cinsiyet (kız-erkek) gibi iki alt kategorili bağımsız değişkenlerde t-testi, öğrenim durumu gibi üç ve daha fazla alt kategorisi olan değişkenlerde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak anlamlı farklılıklar araştırılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Aşağıda araştırmanın dikkat çeken bazı sonuçları verilmiştir.

Öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, matematik dersinde Türkçe dersinden daha fazla (yaklaşık üç katı) gerçekleşmiştir.

Alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kayıpları orta SED ve alt SED öğrencilerinkinden daha fazladır.

Baba ve anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, baba ve anne öğrenim durumu lise ve yükseköğretim olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha fazladır.

Evde bilgisayarlı olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, bilgisayarlı olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az gerçekleşmiştir.

Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha azdır.

Evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, odası olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az gerçekleşmiştir.

Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, evine günlük gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az gerçekleşmiştir.

SUMMARY

At this research, whether a loss of information that the fourth class students at primary school have Turkish and Mathematics lessons at the end of the school-year is or not at the end of a three-month summer holiday and if there is or if there isn't, the factors that have caused this are worked to be determined. With this aim, Turkish and Mathematics success tests that each one consists of 25 questions are prepared by the researcher. Also, personal information belongs to the students, possibilities that they have, and how they have spent their summer holiday is prepared.

The phase of the research constitutes primary school students at the center districts in Ankara. As for the sample of the research constitutes 704 the fourth class students from four private and eleven public total 15 primary school at 2003-2004 school-year.

Success tests have been carried out to the fourth class students as pre-test at the end of the 2003-2004 school-year, the same success tests have been carried out to the same students (now fifth class) as last-test at the beginning of the 2004-2005 school-year. At the analysis of data, SPSS computer programme has been used. As being determined of success scores between pre-test and last-test, a difference score belongs to each student (it can show increase or decrease of student's success) has been found, and later comparisons have been made over this difference score.

Meaningful differences have been researched by being made t-test at independent variables of two low categories such as sexuality (girl-boy), by being made one-way variance analysis at independent variables of three and more low categories such as education condition. Tukey many-sided comparison test has been done to determine meaningful differences between which groups at the result of ANOVA. 0,05 meaningfulness level has been taken into consideration at the analysis of data.

Some of the results of the research that have attracted attention have been given at the below.

Summer learning loss of the students has come true more at mathematics lesson than Turkish lesson (approximately 3 times).

Summer learning losses occurred both Turkish and mathematics lesson of low-social-economic level students are more than middle SEL and low SEL students.

Summer learning loss levels occurred both Turkish and mathematics lesson of the students whose father's and mother's education situation are grammar school and primary school are more than learning loss levels of the students whose father's and mother's education situation is high school and higher education.

Summer learning loss level occurred both Turkish and mathematics lesson of the students who have computer at home has come true less than learning loss level of the students who don't have.

Summer learning loss level occurred both Turkish and mathematics lesson of the students who have bookcase or source books is less than learning loss level of the students who don't have bookcase or source books at home.

Summer learning loss level occurred both Turkish and mathematics lesson of the students who have a room which belongs to own, or he (she) shares with his (her) sister (brother), has come true less than learning loss level of the students who don't have a room.

Summer learning loss level occurred both Turkish and mathematics lesson of the students that a daily newspaper is taken to their house has come true less than learning loss level of the students that a daily newspaper isn't taken to their house.

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.ÖĞRENME.....	1
1.1.Eğitim-Öğretim ve Öğrenme İlişkisi	3
1.2.Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	4
1.2.1.Öğrenen İle İlgili (Kişisel) Faktörler	4
1.2.2.Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler.....	6
1.2.3.Öğrenilecek Olanla İlgili Faktörler.....	8
1.3.Öğrenme Kuramları	9
1.3.1.Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme	10
1.3.2.Sosyal Öğrenme Kuramı.....	12
1.3.3.Gestalt Kuramı	13
1.3.4.İnsancıl (Hümanist) Yaklaşımda Öğrenme.....	14
1.3.5.Bilgiyi İşleme Kuramı	15
2.BELLEK (HAFIZA).....	17
2.1.Duyusal Kayıt	18
2.2.Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılması	19
2.3.Kısa Süreli Bellek	21
2.4.Uzun Süreli Bellek.....	23
2.5.Geri Getirme (Hatırlama) ve Geri Getirmede Başarısızlık (Unutma)	28
3.ÖĞRENCİLERİN YAZ TATİLİNDEKİ ÖĞRENME KAYIPLARI	36
3.1.“Yaz Tatili Öğrenme Kaybı” Kavramı	36
3.2.Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları	40
3.3.Yaz Tatilinin Verimliliğinde Etkili Olabilecek Bazı Faktörler	55
3.4.İlköğretim Okulları ve Eğitim Öğretim	64
3.5. Ülkemizdeki Ders Yılıının Diğer Bazı Avrupa Ülkeleriyle Karşılaştırılması.....	66
3.6.Son Çocukluk Dönemi (6-11 Yaş) Gelişim Özellikleri.....	68

4.Araştırmanın Amacı.....	71
5.Araştırmanın Önemi	73
6.Kapsam ve Sınırlılıklar	73
6.Tanımlar.....	74
7.Kısaltmalar.....	75
BÖLÜM II	76
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	76
1.Araştırmanın Modeli.....	76
2.Evren ve Örneklem	76
3.Veritoplama Araçlarının Geliştirilmesi	79
4.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	84
BÖLÜM III	86
BULGULAR VE YORUM	86
1.Derslere Ait Öğrenme Kaybı Bulguları.....	86
2.Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Öğrenme Kaybı Bulguları	88
2.1.Öğrenci Cinsiyetine Dayalı Bulgular.....	88
2.2.Öğrencinin Sahip Olduğu Sosyo Ekonomik Düzeye Dayalı Bulgular	94
2.3.Öğrencinin Babasının Öğrenim Durumuna Dayalı Bulgular	100
2.4.Öğrencinin Annesinin Öğrenim Durumuna Dayalı Bulgular	106
2.5.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Dayalı Bulgular	112
3.Öğrencilerin Sahip Oldukları Olanaklara İlişkin Öğrenme Kaybı Bulguları ...	117
3.1.Öğrencinin Evde Bilgisayarı Olmasına Dayalı Bulgular.....	117
3.2.Öğrencinin Evde VCD veya DVD Olmasına Dayalı Bulgular.....	122
3.3.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapların Olmasına Dayalı Bulgular	127
3.4.Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olmasına Dayalı Bulgular	132
3.5.Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınmasına Dayalı Bulgular	137
3.6.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olmasına Dayalı Bulgular	142

4.Öğrencilerin Yaz Tatilini Nasıl Geçirdiğine İlişkin Öğrenme Kaybı	
Bulguları	147
4.1.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitmesi ve/veya Özel Ders Almasına Dayalı Bulgular	147
4.2.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılmasına Dayalı Bulgular	153
4.3.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete gibi) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırmasına Dayalı Bulgular...	158
4.4.Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışmasına Dayalı Bulgular	163
4.5.Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etmesi, Takip Etmesi, İlgilenmesine Dayalı Bulgular.....	168
4.6.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Dayalı Bulgular.....	173
BÖLÜM IV	179
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	179
ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI	179
1.Derslere İlişkin Sonuçlar	179
2.Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar.....	179
2.1.Öğrenci Cinsiyetine İlişkin Sonuçlar.....	180
2.2.Öğrencinin Sahip Olduğu Sosyo Ekonomik Düzeye İlişkin Sonuçlar	180
2.3.Öğrencinin Babasının Öğrenim Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	181
2.4.Öğrencinin Annesinin Öğrenim Durumuna İlişkin Sonuçlar	182
2.5.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) İlişkin Sonuçlar	183
3.Öğrencilerin Sahip Oldukları Olanaklara İlişkin Sonuçlar.....	184
3.1.Öğrencinin Evde Bilgisayarı Olmasına İlişkin Sonuçlar.....	184
3.2.Öğrencinin Evde VCD veya DVD Olmasına İlişkin Sonuçlar.....	185
3.3.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapların Olmasına İlişkin Sonuçlar	185

3.4.Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olmasına İlişkin Sonuçlar.....	186
3.5.Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınmasına İlişkin Sonuçlar	187
3.6.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olmasına İlişkin Sonuçlar	188
4.Öğrencilerin Yaz Tatilini Nasıl Geçirdiğine İlişkin Sonuçlar	188
4.1.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitmesi ve/veya Özel Ders Almasına İlişkin Sonuçlar.....	189
4.2.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılmasına İlişkin Sonuçlar	190
4.3.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete gibi) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırmasına İlişkin Sonuçlar	191
4.4.Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışmasına İlişkin Sonuçlar	192
4.5.Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etmesi, Takip Etmesi, İlgilenmesine İlişkin Sonuçlar	192
4.6.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine İlişkin Sonuçlar	193
2.ÖNERİLER.....	195
KAYNAKLAR	201
EKLER LİSTESİ	211
Ek 1: İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe ve Matematik Dersi Amaçları İle Test Maddeleri İlişkisi	212
Ek 2: Başarı Testleri	219
Ek 3: ÖN-TEST	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Ek 4: SONTEST	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Ek 5: Örneklem Seçilen İlköğretim Okullarında Uygulama Yapabilmek İçin Alınan İzin Yazıları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilgi İşlem Modeli.....	15
Şekil 2. Belleğin Üç Süreci.....	18
Şekil 3. Uzun Süreli Bellek.....	24
Şekil 4. Kısa ve Uzun Süreli Bellek Karakteristik Özellikleri.....	27
Şekil 5. Tekrar Edilmeme ve Nöronlar Arasındaki Bağlantı Zayıflığı.....	39
Şekil 6. Öğrenme Farklılıkları ve Yaz Okulunun Etkisi.....	44
Şekil 7. Ders Yılı Takvimlerinde Öğretim-Tatil Dönüşümü.....	50
Şekil 8. Çok Gruplu (Multitracking) Takvim.....	54

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ankara Merkez İlçelerdeki İlköğretim Okulu Öğrenci Sayıları.....	77
Tablo 2. İlköğretim Okulları ve Öğrenci Sayıları.....	78
Tablo 3. Türkçe Testi Belirtke Tablosu (Test Maddeleri ile Amaçlar İlişkisi)	81
Tablo 4. Matematik Testi Belirtke Tablosu (Test Maddeleri ile Amaçlar İlişkisi) ...	82
Tablo 5. Türkçe ve Matematik Test Maddeleri Güçlük İle Ayırt Edicilikleri.....	83
Tablo 6. Ön Uygulama İstatistikleri.....	84
Tablo 7. Türkçe ve Matematik “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımlı “t” Testi Sonuçları.....	86
Tablo 8. Öğrenci Cinsiyetine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	89
Tablo 9. Öğrenci Cinsiyetine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	91
Tablo 10. Öğrenci Cinsiyetine Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	93
Tablo 11. Öğrenci SED’ine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	94
Tablo 12. Öğrenci SED’ine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri.....	95
Tablo 13. Öğrenci SED’ine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97
Tablo 14. Öğrenci SED’ine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri.....	97
Tablo 15. Öğrenci Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları....	99
Tablo 16. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..	100
Tablo 17. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri.....	101

Tablo 18.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..	103
Tablo 19.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri.....	103
Tablo 20. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları...	105
Tablo 21.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..	106
Tablo 22.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri.....	107
Tablo 23.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..	109
Tablo 24.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri.....	109
Tablo 25. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları...	111
Tablo 26.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları...	112
Tablo 27.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	114
Tablo 28.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları...	116
Tablo 29.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son- test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	117
Tablo 30.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	119
Tablo 31.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları...	121
Tablo 32.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	122

Tablo 33.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları...	124
Tablo 34.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	126
Tablo 35.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	127
Tablo 36.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	129
Tablo 37.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	131
Tablo 38.Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	132
Tablo 39.Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	134
Tablo 40. Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	136
Tablo 41.Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	137
Tablo 42.Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	139
Tablo 43.Tatil Süresince Öğrencilerin Evine Günlük Gazete Alınmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	141

Tablo 44.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	142
Tablo 45.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son- test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	144
Tablo 46. Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	146
Tablo 47.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	148
Tablo 48.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	150
Tablo 49. Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitmesine ve/veya Özel Ders Almasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	152
Tablo 50.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursa Katılma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	153
Tablo 51.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursa Katılma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	155
Tablo 52. Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursa Katılmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	157
Tablo 53.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	158

Tablo 54.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	160
Tablo 55. Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	162
Tablo 56.Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	163
Tablo 57.Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	165
Tablo 58. Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	167
Tablo 59.Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etme, Takip Etme, İlgilenme Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	168
Tablo 60.Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etme, Takip Etme, İlgilenme Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları.....	170
Tablo 61.Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etmesine, Takip Etmesine, İlgilenmesine Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	172
Tablo 62.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	173

Tablo 63.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri.....	174
Tablo 64.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	176
Tablo 65.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri.....	176
Tablo 66.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları.....	178



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1.Türkçe ve Matematik Derslerindeki Öğrenme Kaybı.....	87
Grafik 2.Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	90
Grafik 3.Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	92
Grafik 4.Öğrencilerin SED'ine Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	96
Grafik 5.Öğrencilerin SED'ine Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	98
Grafik 6.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	102
Grafik 7.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	104
Grafik 8.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	108
Grafik 9.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	110
Grafik 10.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	113
Grafik 11.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	115
Grafik 12.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	118
Grafik 13.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	120
Grafik 14.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	123
Grafik 15.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	125
Grafik 16.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	128

Grafik 17.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	130
Grafik 18.Öğrencilerin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	133
Grafik 19.Öğrencilerin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	135
Grafik 20.Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	138
Grafik 21.Tatil Süresince Öğrencilerin Evine Günlük Gazete Alınma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	140
Grafik 22.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Dergi Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	143
Grafik 23.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Dergi Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	145
Grafik 24.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	149
Grafik 25.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	151
Grafik 26.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	154
Grafik 27.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	156
Grafik 28.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	159
Grafik 29.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	161

Grafik 30.Öğrencinin “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	164
Grafik 31.Öğrencinin “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	166
Grafik 32.Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etme, Takip Etme, İlgilenme Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	169
Grafik 33.Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etme, Takip Etme, İlgilenme Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	171
Grafik 34. Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	175
Grafik 35. Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı.....	177

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.ÖĞRENME

Sosyal bir varlık olan insan, canlılar arasında öğrenmede en başarılı gruptur. Sosyal etkileşim kapasitesi kendine özgü olup hem bilen hem öğrenen konumuna sahiptir. Diğer canlıların davranışları ise daha çok iç güdülere dayalıdır. İnsan, yaşamının ilk günlerinde benzer özelliklere sahip olsa da yüksek zeka potansiyeli, iletişim kurma niteliği gibi sahip olduğu özelliklerle süreç içerisinde, içinde yaşadığı kültürel grup ile etkileşerek davranışlarını geliştirir (Çelen, 1999:11). Doğumu ile başlayan insanın bu öğrenme süreci, bazen olumsuz davranışları içerse de ömrü boyunca devam eder.

Bir kişinin tüm yaptıkları (davranışları), onun performansını oluşturur. Performans, iyi veya kötü bir davranış düzeyini ifade eder. İnsanın performansı iki ana kökene dayanır. Bunlar kalıtım ve çevredir. Başka bir ifadeyle insan davranışlarının bir kısmı doğuştan getirilmiş, bir kısmı ise öğrenilmiştir (Bacanlı, 2002: 140). Doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar azdır. İnsanlar sürekli olarak çevre ile ilişki ve uyum süreci içindedir ve bu içgüdüsel davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bu nedenle insanlar, hayatları boyunca birtakım bilgileri öğrenmek zorunda kalırlar. Yaşamını sürdürmek için yaşamı ile ilgili bazı etkileri alır ve etkilenir. İnsanların konuşması, çeşitli tutum ve alışkanlıkları kazanması, kısaca hayatın her aşaması öğrenme ile ilgilidir (Selçuk, 2001:121; Karakuşçu, 1999:87). Öğrenme denilen davranış değişikliği sadece bilgi ve beceriyi değil, ilgi, tutum, inanç ve değerleri de kapsar. Diğer bir ifadeyle, bilgi ve beceriler gibi, tutum ve değerler de (duygusal tepkiler) öğrenilir (Duman, 1997:118).

Selçuk (2001:121-125) öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar olduğunu ve bunları da iki grupta (davranışçı ve bilişsel) toplamının mümkün olduğunu belirterek

bilişsel açıdan öğrenmeyi, bireylerin zihinsel yapılarında görülen değişimler olarak tanımlar. Burada önemli olan zihinde bir değişiklik olması, öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceğidir. Bu yaklaşımda ön planda olan hafıza, algı, hatırlama, yaratıcılık gibi içsel süreçlerdir. Bu içsel süreçlerin dışa yansması da davranış değişikliğidir.

Feldman (1996:183) davranışçı açıdan öğrenmeyi, yaşantılar yoluyla oluşan görelî olarak kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlar. Bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliğı vardır: Öğrenme sonucunda davranış değişikliği meydana gelmesi; davranıştaki değişimin yaşantı ürünü olması; öğrenmenin kalıcı izli olması.

Öğrenme sonucunda davranış değişikliği meydana gelmesi: Öğrenme nasıl gerçekleşirse gerçekleşsin, sonucunda bireyde davranış değişikliği getirir. Öğrenme ürünü davranış hemen ortaya çıkabileceğı gibi, yeri geldiğı ya da birey istediğı zaman da ortaya çıkabilir. Bireyin davranışlarına bakılarak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğı anlaşılabılır. Öğrenme sonucu meydana gelen davranış, istendik ya da istenmedik olduğu gibi yanlış da olabilir. Eğitim-öğretimde istendik davranışların kazandırılması amaçlanır (Erden ve Akman 1996:120).

Öğrenmenin yaşantı ürünü olması: Öğrenme yaşantı sonucu meydana gelen bir değişikliktir. Yaşantı, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda bireyde kalan izlerdir. Ancak, bireyin çevresiyle yaptığı her türlü etkileşim bireyde iz meydana getirmez. Yaşantının olabilmesi için, etkileşimin yaşantı eşiğini aşması gerekir. Günlük yaşantımızda yüzlerce kişiyle karşılaşırız. Çoğu zaman bu etkileşimler, yaşantı eşiğini aşmadığından kalıcı izli olmaz. Yaşantının meydana gelmediğı bu durumlarda, öğrenme gerçekleşmez. Her bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim farklıdır. Etkileşim farklı olduğundan öğrenme bireyseldir. Aynı öğrenme ortamında bulunan farklı yaşantılar geçirebileceğı için aynı şeyleri öğrenmeyebilirler (Selçuk 2001:124; Senemoğlu 2001:96-97).

Tüm davranışlar öğrenilmiş değildir. Davranışların bir kısmı refleksiftir. Refleks, belirli bir uyarıcıya öğrenilmemiş bir tepkide bulunmadır (elle sıcak sobaya

dokunulduğunda elin hemen çekilmesi gibi). Refleksif davranışlar öğrenilmemiş, bir yaşantı sonucundan çok, organizmanın genetik olarak getirdiği bir özelliğidir. Bireyin davranışında, doğal büyüme, olgunlaşma sonucu veya hastalık, sakatlık, ilaç, yorgunluk, uykusuzluk, alkol vs. etkisi altındaki değişmelerde olduğu gibi ya da içgüdüsel nitelikte değişiklikler görülebilir. Bu davranışlar öğrenme ürünü değildir (Senemoğlu 2001:95; Ertürk 1997:78).

Öğrenmenin kalıcı izli olması: Birey, çevresindeki uyarıcıları duyu organları yardımıyla alıp onlara tepkide bulunarak çevresi ile etkileşim kurar. Bu etkileşimlerin bazıları bireyde hiçbir iz bırakmazken bazıları kalıcı izli olur. Meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşantılarını oluşturur ve bu yaşantıların ürünü olar da öğrenme gerçekleşir (Fidan 1996:10). Bu nedenle herhangi bir olayın ya da durumun öğrenme olabilmesi için davranış değişikliğinin kalıcı izli olması gerekir.

1.1.Eğitim-Öğretim ve Öğrenme İlişkisi

Eğitim, bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim, insanlar için yaşam boyu sürdüğü ve her deneyimin insanda şöyle veya böyle bir tepki yarattığı için (zaman ve mekan yönünden) kapsamlıdır. Öğretim ise, insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramdır. Öğretim etkinliklerinde, zaman ve yer kadar öğrenci düzeyi, öğrenci ve toplum beklentileri önem taşır (Ertürk 1997:77; Varış, 1996:13).

Eğitimde, istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen oldukça kalıcı değişmeye öğrenme, öğrenmenin belli bir amaçla planlı, programlı olarak oluşturulmasına ise öğretim denir. Eğitim süreci yoluyla davranışında değişiklik meydana getirilen birey öğrenmektedir. Diğer bir ifadeyle

eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleşmektedir. Eğitim, ister planlı olarak okullarda yapılsın (formal), isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal), sadece istendik nitelikte davranış değişikliklerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Geçerli öğrenmeyi sağlamak ise, geçerli öğretilerle mümkündür. Özetle öğretim ya da eğitim, öğrenmeyi sağlama faaliyeti, eğitim ise geçerli öğrenmelerle sağlanan ve öğretim yoluyla gerçekleşen bir süreçtir (Senemoğlu 2001:92).

Eğitim ve öğretime, programları boyutunda da bakabiliriz. Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsarken, öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Demirel, 2003:7). Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşımakta olup genellikle, belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşur (Varış, 1996:13).

1.2.Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenen ile ilgili (kişisel) faktörler, öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler ve öğrenilecek olanla ilgili faktörlerdir.

1.2.1.Öğrenen İle İlgili (Kişisel) Faktörler

Öğrenen ile ilgili (kişisel) faktörler, türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hali ve kaygı, eski yaşantılar, güdü ve dikkatten oluşur.

Türe özgü hazır oluş: Bireyin istenilen davranışı kazanabilmesi için gerekli biyolojik donanıma sahip olmasıdır. İnsanın uçmayı öğrenemediği gibi birey, sadece kendi türünün öğrenebileceklerini öğrenir. Herhangi bir alanda öğrenme gücümüz

genetik ve fizyolojik yapımızla sınırlanmıştır (Demirel ve Kaya 2003:92; Baymur, 1994:182).

Olgunlaşma: Bireyin bedensel ve zihinsel yönden davranışı öğrenme kapasitesine ulaşmış olmasıdır. Olgunlaşma, yaş ve zeka açısından ele alınabilir. Öğrenmenin olabilmesi için organizmanın o davranışı öğrenebilecek yaşa gelmesi gerekir. Belli bir davranışı öğrenebilmek için bireyin, gerekli yaşa ulaşmış olmasının yanında belirli bir zeka yaşına (zihinsel olgunluğa) da ulaşması gerekir. Bireylerin öğrenme hızları, onların zeka düzeyleri ile yakından ve doğrudan ilişkilidir (Ulusoy 2002:125-126). Birey, öğrenilecek davranış için gerekli olan bedensel ve zihinsel olgunluğa ulaşmış olması gerekir.

Genel uyarılmışlık hali ve kaygı: Herhangi bir öğrenmenin olabilmesi için bireyin uyarılmışlık haline gelmesi gerekir. Birey tamamen uyanık değilse ve bütün enerjisini yaptığı iş üzerinde yoğunlaştırmamışsa, iyi bir öğrenme gerçekleşmesi beklenemez. Çok aşırı uyarılmışlık düzeyi de (ileri derecede kaygı) öğrenmeye elverişli olmayıp öğrenmeyi engeller. Çok fazla uyarılmış olan birey, enerjisini yaptığı öğrenme üzerinde yoğunlaştırmakta zorlanır. Bu durumdaki bireyde heyecan, panik ya da kaygı söz konusudur. Uyarılmışlığın azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırdığından orta düzeyde olmalıdır (Yeşilyaprak 2003:155-156; Baymur, 1994:189). Bireyin, tüm enerjisini öğrenme üzerine yoğunlaştırabilmesi için genel uyarılmışlık halinde ve kaygıdan uzak olması gerekir.

Eski yaşantılar: Bireylerin, geçmişte öğrenme yoluyla kazandığı bilgi, beceri ve tutumlardır. Bireyin sahip olduğu bu bilgi, beceri ve tutumlar öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Buna öğrenmede transfer denir ve olumlu ve olumsuz olarak iki şekilde gerçekleşir. Öğrenmede, bir durum, diğerinin performansını kolaylaştır nitelikte olduğunda olumlu (pozitif) transfer; engeller nitelikte olduğunda olumsuz (negatif) transfer gerçekleşir (Eggen ve Kauchak 2001:347). Hatta eski yaşantılar, öğrenme sürecinin bir parçası olan bireyin algı (materyalin nasıl algılanacağı gibi) ve dikkatinde de (dikkatte seçicilik, dikkatin yoğunlaştırılması gibi) etkili olur.

Güdü (motivasyon): Güdü, belli durumlarda belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselmeye (coşku, istek) neden olan ve davranışları yönlendiren bir itici güçtür. Güdülenme (motivasyon) ise, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma durumudur. Birey çevresiyle sürekli etkileşim içinde olmasına rağmen bunların hepsi öğrenme ile sonuçlanmaz. Birey dikkat etmediği, kendini vermediği çalışmalarda çok şey öğrenemez. Güdü, bireyi genel uyarılmışlık haline getirmekte ve çevresinin farkına vararak (dikkatini vererek) öğrenme sağlamaktadır (Fidan 1996:129; Morgan 2000:79). Güdülenme, bireyi öğrenmeye istekli hale getirmekte ve öğrenme sürecine ivme kazandırmaktadır.

Dikkat: Bilincin belli bir konu (nokta) üzerinde toplanmasıdır. Dikkat ederken (sinir sistemimiz üst düzeyde uyarılarak) bütün zihinsel yeti ve yeteneklerimiz etkin hale geçer. Bu da öğrenme sürecinin oluşmasını kolaylaştırır. Dikkat, öğrenmede ve öğrenilenin kalıcılığında önemli bir etkidir. Dikkatin olması için bireyde, işe karşı istek bulunması ve dıştan da olsa güdünün olması gerekir (Binbaşıoğlu, 1995:300; Ülgen, 1997:129). Öğrenme sürecinde, bireyin öğrenilecek materyale motive olarak bilincini buna yoğunlaştırması, odaklanması (dikkat etmesi) önemli bir rol oynar.

1.2.2.Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler

Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenilen konunun yapısı, öğrencinin aktif katılımı ve geri bildirimden oluşur.

Öğrenmeye ayrılan zaman: Bireyler, öğrenme zamanını ayarlama da farklılıklar gösterir. Bazı bireyler öğrenilecek konuya her gün belli bir miktar zaman ya da haftanın belli günlerinde birkaç saat ayırarak sistematik çalışır. Bu şekilde gerçekleştirilen öğrenme, aralıklı çalışarak öğrenmedir. Bazı bireyler ise konuya, belirli aralıklarla değil de yoğun bir şekilde çalışır. Yoğun bir şekilde gerçekleştirilen

öğrenme de toplu öğrenmedir ve aralıklı çalışarak öğrenmeden daha az kalıcıdır (Demirel ve Kaya 2003:93-94). Dolayısıyla bireyin öğrenme için yoğun ya da aralıklı zaman ayırması (toplu veya aralıklı çalışması), öğrenmeye ve öğrenmenin kalıcılığına etki etmiş olur.

Öğrenilen konunun yapısı: Öğrenilen konu, yapısına göre parçalara bölerek ya da bütün halinde öğrenilir. Her iki yöntemin de üstün olduğu durumlar vardır. Bütünü parçalara ayırmanın kolay olduğu ve konunun aşırı derecede uzun olduğu durumlarda bölerek öğrenme üstündür. Bazı koşullarda bütün halinde öğrenme, bölerek öğrenmeden daha verimlidir. Bu koşullar; bütünün, dinlenmeler arasında çok fazla çalışma gerektirmeyecek kadar kısa olduğu durumlar ile konunun çok anlamlı ve kolayca birbirine bağlanabilir olduğu durumlardır (Morgan 2000:123). Öğrenmenin verimli gerçekleşmesinde, konunun bütün halinde ya da parçalara bölerek öğrenilmesi etkili olup, bu iki yöntemden hangisi ile öğrenmenin gerçekleştirileceği de öğrenilen konunun yapısına bağlıdır.

Öğrencinin aktif katılımı: Katılma, bireyin kendisine sağlanan öğretim durumunun öğeleriyle etkileşmesi ve öğrenme çabası içine girmesi demektir. Hiç kimse, bir başkası için öğrenmeyi gerçekleştiremez. Bu nedenle birey, öğrenme sürecine başından sonuna kadar aktif olarak katılmak ve kendi öğrenme sorumluluğunu taşımak durumundadır. Katılmayı bireyin iç ve dış koşulları etkiler. İç koşullar, bireyin öğrenmenin başında sahip olduğu yeterlilikler (dikkat, güdülenme, bedensel ve zihinsel hazır oluş) ile ilgilidir. Öğrenme ortamında bulunan öğeler ve öğrencinin dışında yapılan etkinlikler ise dış koşullardır (Fidan 1996:123-125). Aktif katılım, öğrenme süreci için önemli olduğu kadar öğrenmenin kalıcılığında da etkili bir faktördür.

Geribildirim: Geribildirim (dönüt) öğrenme sürecinde ve öğrenmenin sonucunda kusurları ve kusursuzlukları bildiren bilgilerdir. Geribildirim bireye, öğrenme sürecinin aşamalarında kusur ve eksiklerini görerek düzeltme olanağı verir. Böylelikle öğrenmede kazanılanlar değerlendirilerek öğrenme süreci geliştirilir. Geribildirim sayesinde kusurlu, eksik ve yanlış öğrenmelerin önüne geçilir. Başarıya

ilişkin geribildirimler (dönütler) ise bireylerde pekiştirici, güdüleyici ve özendirici rol oynar (Başaran 1998:252-253). Geribildirim, öğrenmenin kusurlu ya da kusursuz gerçekleşip gerçekleşmediğini gösterirken, öğrenilenlerin belleğe yerleşmesi için bir nevi tekrar da sağlamış olur.

1.2.3.Öğrenilecek Olanla İlgili Faktörler

Öğrenilecek olanla ilgili faktörler, algısal ayırt edicilik, anlamsal çağrışım ve kavramsal gruplandırmadan oluşur.

Algısal ayırt edebilirlik: Çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilen materyaller kolay öğrenilir ve hatırlanır. Farklı olan, algısal bakımdan ayırt edilebilir olanın öğrenilmesi ve hatırlanması diğerlerinden çok daha kolaydır. Ayırt edilebilirlik dikkati çeker ve bir materyale ne kadar dikkat ederseniz öğrenilmesi o kadar kolay olur (Morgan 2000:127-128). Önemli bilgileri içerdiği düşünülen cümlelerin koyu yazılması, altlarının çizilmesi veya renkli yazılması dikkatimizi sayfa üzerinde buraya yoğunlaştırmamızı sağlar.

Anlamsal çağrışım: Bir konu ne kadar anlamlı ise (anlamlı olanlar daha çok ilgi uyandırır), öğrenilmesi de o kadar kolaydır. Araştırmalar, anlamsız materyalin anlamlı materyale göre daha çabuk unutulduğunu göstermiştir. Anlamsız hecelerin öğrenilmesinin, anlamlı kelimelerin öğrenilmesine kıyasla daha zor olması, bunun bir örneğidir. Bir cümlede bulunan kelimelerle ilgili olarak sizin ne kadar yaşıntınız varsa, cümleyi öğrenmeniz ve hatırlamanız o kadar kolay olacaktır. Bu olay, daha önce öğrendiklerimizin yeni öğrenmeye aktarılması sayılabilir. Bu nedenle anlamlılık, bir olumlu aktarmadır (Morgan 2000:128-129; Baymur, 1994:185). Bu olumlu aktarma, daha önceki yaşıntılardan elde edilenlerin (öğrendiklerimizin, belleğimizde kayıtlı olanların) yeni öğrenilecek materyalin anlam kazanmasında etki etmesiyle gerçekleşir.

Kavramsal gruplandırma: Birçok bilgi veya kavram ile karşı karşıya kalındığında, bunların bir takım gruplar halinde bütünleştirilebilmesi, onun öğrenilmesini kolaylaştırır. Birbirlerine kavramsal açıdan yakın veya benzer olan kavramlar, öğrenmede kolaylık sağlar. Eğer gruplandırma yapılamıyorsa, öğrenilecek olan içerik çok olarak algılanır ve öğrenilmesi zorlaşır (Bacanlı 2002:157). Öğrenmeyi etkileyen 13 faktörü burada açıklarken, öğrenmeyi etkileyen bu faktörlerden birbirine yakın olanlarının aynı başlık altında toplanarak, “öğrenenle ilgili faktörler (6 tane)”, “öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler (4 tane)” ve “öğrenilecek olanla ilgili faktörler (3 tane)” şeklinde üç gruba ayrılması, kavramsal gruplandırmaya bir örnektir.

Bilgilerin gruplar halinde bütünleştirilmesi (kavramsal gruplandırma), öğrenmede kolaylık sağladığı kadar hatırlamada da kolaylık sağlar. Gruplar halinde öğrenilen bilgi veya kavramdan biri ya da birkaçının hatırlanması ile, aynı grup içinde yer alan diğerlerinin hatırlanması kolaylaşır. Öğrenilen her bir bilgi ya da kavram birbirinden bağımsız olarak bellekte tek tek aranmaz, gruplar yarı ayrı düşünülerek grubun içindekiler hatırlanmaya, gruplar tamamlanmaya çalışılır. Her grup içinden hatırlanmayan bilgiler kestirilerek, bütünde hatırlanmayan kısmın ne kadar olduğu da yaklaşık olarak ortaya çıkar.

1.3.Öğrenme Kuramları

Öğrenmenin ne ve nasıl olduğu yüzyıllardır açıklanmaya çalışılsa da, öğrenme ile ilgili ilk bilimsel ve deneysel araştırmalar 20. yüzyılın ilk yıllarında başlar. Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Öğrenme kuramları, insanların çevresi ile etkileşimi sonucu kendini ve çevresini geliştirecek yetenekler kazanmasını sistematik biçimde inceleyen kuramlardır. Bunları, öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki kurma işi olarak açıklayan davranışçı kuramlar ve öğrenmeyi bireyin zihinsel yapılarında görülen değişimler olarak açıklayan bilişsel kuramlar olmak üzere iki temel grupta

toplamak mümkündür. Bu iki yaklaşım birbirine zıt gibi görünmekle birlikte, öğrenmenin farklı boyutlarını açıkladığı için birbirini tamamlar niteliktedir (Erden ve Akman, 1996:120-121; Çelen, 1999:16).

1.3.1.Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme

Uyaran-tepki psikolojisi olarak ifade edilen davranışçı yaklaşım, gözlenebilen davranışlar üzerinde durur. Genel olarak, uyarıcı tepki arasında ilişki kurma ve kurulan ilişkinin hatırlanmasına dayalıdır. İlk denemeler hayvanlar üzerinde yapılmış, geliştirilen ilkeler insanlar üzerinde denenmiştir. İnsan davranışlarını biçimlendirmede ve kültürel geçişi sağlamada, alışkanlıkların kazanılması, dürtü ve istenmeyen davranışların bastırılması konusunda bu yaklaşım etkili biçimde kullanılabilmektedir (Ülgen, 1997:102). Davranışçı yaklaşımda öğrenmeyi klasik şartlanma ve edimsel şartlanma başlıkları altında incelemek mümkündür.

Klasik Şartlanma

Şartlı tepkiler asırlardan beri fark edildiği halde bilim adamları bunların teorik ve pratik değerini anlamamışlardır. Rus fizyoloji bilim adamı İvan Pavlov bu gibi tepkileri 1920 yılında ilk defa sistemli olarak incelemiş ve bunların psikoloji bakımından taşıdığı öneme işaret etmiştir. Köpeklerin yiyeceğe karşı tepki olarak salgıladıkları salyayı ölçmenin bir yolunu bulan Pavlov, yaptığı deneylerle köpeklerde salya tepkisini görme, işitme gibi çeşitli uyarıcılar ile şartlamıştır. Pavlov, her tür uyarının şartlı uyarı olabileceğini düşünmüş ve nötr bir uyarı (zil) şartsız uyarı (yiyecek gibi normalde tepki verilenler) ile birleştğinde öğrenmenin gerçekleştiği sonucuna varmıştır. Klasik şartlanmanın değişkenleri, belirleyicileri ve sınırları titizlikle araştırılmıştır. Böylelikle de şartlı tepkilerin nasıl yok olduğunu ya da benzeri şeylere nasıl genellendiğini; duyguların nasıl şartlandığını, nasıl karşı-

şartlandığını ve yeni şartlanmaların “tek denemelik öğrenmeyle” nasıl gerçekleştiğini bilmekteyiz (Munn 1968:138; Butler ve McManus 1998:47-48).

Klasik şartlanma, karmaşık bilgilerin nasıl öğrenildiğini açıklamasa da duyuşal ve duygusal öğrenmelerde belirli bir rolü vardır. Bu açıdan klasik şartlanma, eğitimde olumlu duyuların geliştirilebilmesi için etkili olabilir. Eğitim öğretim sürecinde, öğrencilerin çevresindeki uyarıların öğrenci davranışı üzerindeki etkisi eğitimciler tarafından dikkate alınmalıdır (Özdemir, 2003:121).

Pavlov, şartsız uyarı verilmeksizin tekrar tekrar sadece şartlı uyarının verildiği denemelerin bir süre sonrasında, şartlı tepkinin gücünün azaldığını ve giderek kaybolduğunu fark etmiştir (Arkonaç, 1998:157). Şartlı tepki (öğrenilen davranış) artık görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle bu davranış unutulmuştur. Davranışın kaybolduğu bu olaya sönme denir.

Edimsel Şartlanma

İlk olarak İ. F. Skinner tarafından araştırılan edimsel şartlanma, öğrenmede ödül ve cezanın oynadığı rolü açıklamaktadır. Edimsel şartlanma, bir ödül kazanmaya götüren ya da cezadan kurtaran istemli bir davranışın yapılmasını öğrenmektir. Tepkisel davranış, klasik şartlanmadaki davranışlar gibi uyarana doğrudan bir tepki iken; edimsel davranışları ise, edimsel şartlanmanın sonuçları kontrol eder. Edimsel şartlanmanın pratikte bir çok uygulaması vardır. Bir tepkinin öğrenildikten sonra da devam etmesini istediğinizde (örneğin: çocuğa odasını düzenli tutması gerektiğini öğrettiniz ve çocuğun odasını her zaman düzenli tutmasını istiyorsunuz) ona ara sıra ödül vermelisiniz. Artmasından çok azalmasını istediğiniz davranışı ara sıra ödüllendirdiğinizde, davranışı yanlışlıkla güçlendirmiş olursunuz. Eğer ödül çok geç gelirse, pekiştirme özelliği zayıflayacak ve çok daha az etkili olacaktır. Pekiştirme, olumlu olduğunda hoş bir davranış sağlayarak, olumsuz

olduğunda da istenmeyen bir davranışı uzaklaştırarak etki edecektir (Butler ve McManus, 1998:48-50; Atkinson ve diğerleri, 1995:277).

Wood'a göre (2003:21) Skinner'in gözlemleri, öğrenme üzerine yürütülen deneysel çalışmaların geniş teknolojisine adım atılmasını sağlamıştır. Edimsel şartlanma, olumlu sınıf ortamı geliştirme, devimsel ve duyuşsal olumlu davranışların öğretilmesinde kullanılmaya uygundur. Buradaki olumlu pekiştirme yoluyla davranışın değiştirilmesi sadece okulda ve evde değil, fabrika, hastane hapishanelerde de kullanım alanı bulmuştur (Özdemir, 2003:123).

Edimsel şartlanmada, öğrenme sürecinde verilen (olumlu veya olumsuz) pekiştirici ortamdan çekilirse davranış zayıflar ve bir süre sonra da yok olur (Yeşilyaprak, 2003:190). Davranışın unutulduğu bu durum, klasik şartlanmada olduğu gibi sönme olarak adlandırılır.

1.3.2.Sosyal Öğrenme Kuramı

Klasik şartlanma türü öğrenmelerde, uyarıcı ile tepki arasında bağ kurulması; edimsel şartlanma türü öğrenmelerde ise davranışların ortaya çıkardığı sonuçlarla birleştirilmesi esastır. Her iki türde de gözlenebilen davranışlar üzerinde durulur, bireyin içinde olup bitenler (zihinsel süreçler) fazla önem taşımaz. Bazı psikologlar ise, öğrenmede zihinsel süreçlerin de yer aldığı görüşündedirler. Bunlardan biri olan A.Bandura, şartlanma yoluyla öğrenmeyi açıklayan psikologları öğrenmede düşünmeye yer vermedikleri için eleştirmiş ve sosyal öğrenmelerimizi açıklayan bir kuram geliştirmiştir. Sosyal öğrenme kuramı, bireyin doğrudan yaşantısına gerek olmaksızın, bir modelin gözlenmesi ya da yönergeler yoluyla öğrenme yeteneğini vurgulayan bir kuramdır. Çim biçme makinesinin nasıl çalıştırılacağı, odunun nasıl kesileceği gibi davranışları hiç yapmadan ya da yaptığımızda hiç pekiştirilmeden modelleri gözleyerek öğrenebiliriz. Bu tür öğrenmelere gözleyerek öğrenme denir ve oldukça yaygındır. Başkalarına acı yada zevk veren yaşantıları gözleyerek veya

duyarak bireyler duygusal yönden şartlanırlar. Benzer durumlarda aynı davranışı gösterirler. Bireyler bu şekilde, düşmanlık ya da saldırganlığı nasıl sergileyeceğini öğrendiği gibi, nasıl sevgi, saygı ve ilgi göstereceğini de öğrenir (Fidan 1996:59-60; Morris 2002:230-231).

Çocukların gözlem, model alma yoluyla öğrenebilecekleri belirten sosyal öğrenme kuramına göre, okulda istene davranışları gerçekleştiren öğrencilerin davranışları pekiştirilerek, diğer öğrenciler tarafından model alınması sağlanabilir (Özdemir, 2003:125).

1.3.3.Gestalt Kuramı

Gestalt hareketi, 1912'de Almanya'da, Wertheimer'in görünüşte devinim ile ilgili yazdığı bir makale ile başlamış ve bu kuramın ilkeleri Wertheimer, Köhler ve Koffka tarafından geliştirilmiştir. Gestalt, Almanca bir sözcük olup gestalt sözcüğünün biçim, şekil, form, parçaların sadece toplamı değil entegre olmuş bütün gibi anlamları vardır. Gestalt kuramcıları, davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmış ve gestalt psikolojisi, bilişsel yaklaşımların temelini oluşturmuştur. Algılamaya büyük önem veren gestalt psikologlarının yardımcı algısal örgütlenme yasaları vardır. Bunlara genel olarak Pragnanz yasası adını verdikleri bu yasalar şekil-zemin ilişkisi, tamamlama, yakınlık, benzerlik, ve süreklilik yasalarıdır. Bu kurama göre, çevreden gelen uyarıcılar beyne edilgen bir biçimde alınmaz, beyin, uyarıcılarla gelen bilgiyi örgütler ve anlamlı duruma getirir (Senemoğlu 2001:244; Ulusoy 2002:216-225).

Gestalt kuramı kısaca, bilincin bütün olarak algılanmasına dayanan yararlı bir düşünme biçimi olarak açıklanabilir. Öğretmenin görevi ise, bu kuramın ışığında algılamayı kolaylaştıracak öğrenme ortamını yaratmak ve öğretim ilkelerinde bu teoriden yararlanmaktır. Gestaltçıların öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin, dersi öğrencinin probleme çözüm yolları bulabileceği ve çabaları sonucunda neyi elde

edebileceğini görebileceği biçimde düzenlemelerinin önemini vurgular (Küçükahmet, 2003b:33-34).

1.3.4.İnsancıl (Hümanist) Yaklaşımda Öğrenme

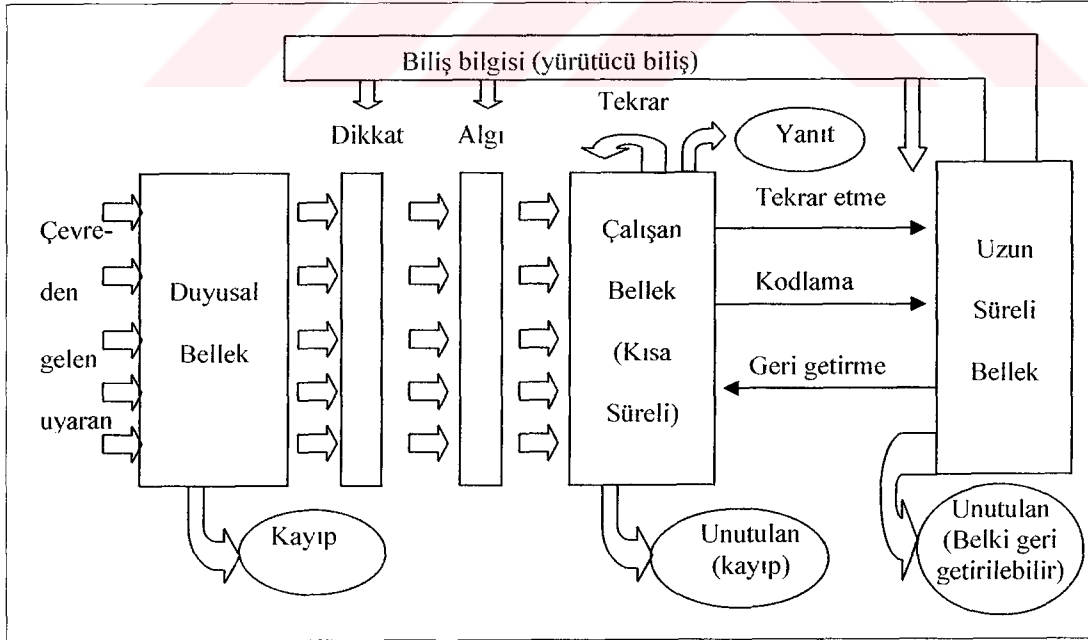
Davranışçı ve bilişsel yaklaşımların öğrenmeyi mekanik bir olgu olarak algılamalarına karşı çıkan bazı psikologlar üçüncü güç adıyla insancıl yaklaşımı geliştirmişlerdir. Abraham Maslow, Carl Rarl Roger, C.H. Patterson ve Arthur Combs insancıl eğitim konusunda düşünceler ortaya koyan en önemli psikologlardır. İnsancıl yaklaşım, diğer yaklaşımların ihmal ettiği bireyin değeri ve ortamın önemi konularına vurgu yapmaktadır. Bireyselliğe vurgu ve öğretmenin özerkliği, insancıl yaklaşımın iki genel özelliği olup bunların dışında genel olarak duygu, benlik kavramı, iletişim ve kişisel değerlere önem vermektedir. İnsancıl yaklaşımın sınıfa yansımalarının örnekleri; değer açıklama yaklaşımı, öğrenme stilleri yaklaşımı ve işbirliğine dayalı öğrenme olarak görülebilir. (Bacanlı 2002: 201; Özbay 2003:160).

İnsancıl yaklaşım psikologlarına göre etkili öğrenme, öğrencilerin geri bildirim almalarıyla daha da gelişir. Etkin öğrenmede kişi, kendi gereksinmelerini karşılayıp karşılamadığını, öğrenilen konunun kendi bilgi ve yaşam alanını aydınlatıp aydınlatmadığının farkında olmalıdır. Demokratik, sıcak, güvenilir ve içtenlikli bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilere kendilerini güvenli ve özgür hissettirebilir. Bu gibi ortamlar da, düşünce ve duygular özgürce sergilenerek, bireylerin kendilerini anlamalarına olanak verilerek karşılıklı etkileşim, düşünce ve bilgi üretimi daha da etkili yaşanır. Dolayısıyla da Öğretim kurumları, kişiliklerin bütün olarak geliştirildiği, öğrencilerde insanlık kavramının içerdiği değerlerin yaşandığı kurumlar olmalıdır (Topses, 2003:247).

1.3.5.Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilgiyi işleme kuramı, doğrudan gözlenemeyen bilişsel yapıları ve süreçleri açıklar. Bellek türleri, kuramın ana yapılarını; bilginin bellekten belleğe aktarılması ve saklanması da bilgiyi işleme süreçlerini oluşturur. Bilgiyi işleme kuramına göre insan zihninde öğrenmenin oluşumu bilgi depoları, bilişsel süreçler ve yürütücü süreçler olarak üç ana ögeyle açıklanır. Duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek bilgi depolarını; bir bilgi deposundan diğerine bilgi akışını sağlayan (dikkat, algılama, tekrar,kodlama ve geri getirme) bilişsel eylemler bilişsel süreçleri; bilgi akışını bilinçli olarak yönlendiren süreçler (sorular sorma, planlama, uygulama, izleme ve kontrol, yenileme ve kendi kendini test etme davranışları) yürütücü süreçleri oluşturur. Bilgi işleme kuramı, öğrenmenin zihinde nasıl gerçekleştiğini gösteren Şekil 1'deki modeli önermektedir. Bu, BELLEK başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanacaktır (Yeşilyaprak, 2003:278-279; Eggen ve Kauchak, 2001:259).

Şekil 1. Bilgi İşlem Modeli



Çevreden duyu organlarıyla duyuşsal belleğe çok sayıda uyarıcı ulaşır. Bunlardan bir kısmı (dikkat edilen ve algılananlar) kısa süreli belleğe aktarılır.

Duyusal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmayanlar yok olur. Kısa süreli bellekte işlenen bilgi uzun süreli belleğe aktarılarak depolanır. Gerektiğinde de uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilir. Uzun süreli belleğe aktarılmayan kısa süreli bellekteki bilgiler yok olur, hiçbir şekilde geri getirilemez. Uzun süreli bellekteki bilgilerde ise geri getirmede başarısızlık olabilir.

Anlama ve hatırlama, bilişsel yapılar kullanmayı gerektiren eylemler olup öğrencinin etkin katılımını yansıtır. Bilişsel yaklaşıma göre sonuçtan çok sonuca ulaşmada katedilen işlem süreci önemli olduğundan öğretim, öğrenme süreçlerine uygun düzenlemelidir (Özdemir, 2003:127).



2.BELLEK (HAFIZA)

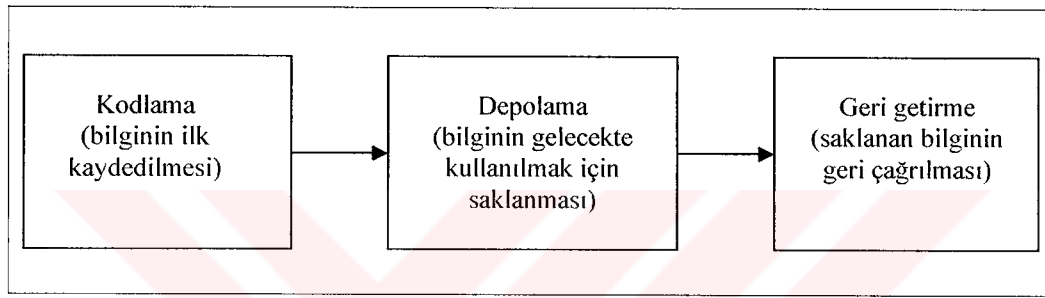
Öğrenmelerin tümünde bellek söz konusudur. Yaşantılarımızdan hiçbir şey hatırlayamasaydık hiçbir şey öğrenemezdik ve de yaşam, birbiriyle çok az ilişkisi olan anlık yaşantılardan oluşurdu. Bu durumda basit bir gündelik konuşmayı bile gerçekleştiremeyebilirdik. İletişim kurmak için size söylenmekte olanlar kadar, ifade etmek istediğiniz düşüncelerinizi de hatırlamanız gerekir. F. Bartlett 1932’de, hatırlamanın sadece aldığımız bilgiyi doğru bir şekilde kaydetmek olmadığını, yeni bilgiyi halihazırda bulunanlara uydurmayı ve bir anlam taşıyan yeni bir örüntü oluşturmayı içerdiğini göstermiştir. Yeni bilgiler, öncekilerin ışığında anlamlandırılır ve gelecekte öğrenileceklere temel oluştururlar. Bir benlik kavramı yalnızca belleğin sağlayabileceği süreklilik duyumuna bağlı olduğundan, belleksiz kendimiz hakkında bile düşünemezdik (Atkinson ve diğerleri, 1995:307; Butler ve McManus, 1998:53).

İnsan belleğinin çok geniş devrelere, karmaşık kimyasal reaksiyonlara ve uzmanlaşmış alanlara dayandığını belirten Healy (1999:220), belleğin farklı yeteneklerin guruplaşması olduğunu vurgular. Bazı bireyler belli bilgi türlerini daha etkin kapma ve pekiştirme özelliğiyle doğsal olarak da çoğu bellek yetenekleri deneyim ve pratikle öğrenilir. Bu yeteneklerin her biri, pratik bellek izlerini hareket ettirip pekiştirerek beynin çalışmasını daha verimli hale getirdiğinde, değişebilen kendi nöron devrelerine sahip olur.

Bellek, pek çok farklı beyin alanında gerçekleştirilen karmaşık, çok bölmeli bir operasyondur. Hiçbir şey belleğin bazı bölümlerine dokunulmadan öğrenilemez ve uygun bellek işlevlerinin işbirliği olmaksızın öğrenme başarısız olur. Bireyler, birbirleriyle bağıntılı/bağıntısız alanlara ve konulara ait kavram, beceri ve olgu yığınlarını depolayıp tekrar hatırlamak zorunda kalır. Dolayısıyla da okul başarısı için belleğin geniş ve gayretli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Ayrıca, hiç kimsenin belleği tamamen mükemmel ya da tamamen yetersiz de değildir. (Levine, 2002:110).

Bellek, bireyin bilgiyi kodladığı, depoladığı ve geri getirdiği süreçtir. Bellek bu üç sürece dayanır. Bunların (kodlama-depolama-geri getirme) her biri de farklı süreçleri temsil eder. Belleği bilgisayarın işleyişine benzetirsek, klavye ile bilgi girişi kodlamayı, bilginin diske kaydı depolamayı ve ihtiyaç olduğunda bilginin diskten çağrılması da geri getirmeyi temsil eder. Belleğin bu temel üç sürece dayalı yapı Şekil 2’de görülmektedir (Feldman, 1996:219-220).

Şekil 2. Belleğin Üç Süreci



Belleğin bu üç süreci, bellek durumlarının tümünde aynı şekilde işlenmemektedir. Bellekte, bilgileri birkaç saniyeliğine saklamamızı gerektiren durumlar ile daha uzun süreler için bilgiyi saklamamızı gerektiren durumlar arasındaki işleyiş farklıdır (Atkinson ve diğerleri, 1995:308) ve farklı bellek türleriyle adlandırılırlar. Bunlar, bilginin birkaç saniyeliğine tutulduğu duyusal kayıt, birkaç dakikalığına saklandığı kısa süreli bellek ve yıllarca saklandığı uzun süreli bellektir. Bu bellek türlerinin her biri, duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

2.1.Duyusal Kayıt

Biz sürekli çevremizdeki uyarıcıların bombardımanı altındayız. Çim biçme makinesinin sesi, araba eksozunun kokusu, öğretmen sesi, kitap sayfasındaki kelimeler, duvardaki resimler, oturduğumuz yerin sertliği, elimizi dokunduğumuzda duvarın soğukluğu ve bizim dışımızda diğer öğrencilerin kargaşasının hepsi

uyarıcıdır. Bu uyarıcılar insanların öğrenme ve hatırlamada kullandıkları bir süreçtir ve bu süreç duyularla (görme, işitme, koku alma, tatma ve dokunma) başlar. Duyu organlarımız sürekli çalıştığından (bir bozukluk yoksa) duyulara da sürekli çok sayıda uyarıcı ulaşır. Duyulara gelen bütün bu ham bilgiler, duyu kayıtlardan içeri girerler. Bu kayıtlar, bilginin içeriye girdiği ve sadece kısa bir süre için kaldığı bekleme odasına benzer. Bu bilgilerin hatırlanıp hatırlanamaması, bunların işlenip işlenememesine bağlıdır. İşlenmeyen bilgiler yaklaşık bir saniye sonra silinir (Eggen ve Kauchak, 2001:260; Morris, 2002:248).

Bazı algı ve izlenimler çok kısa süre kalsalar da, bisiklete binen birinin yanan kırmızı ışıktaki durması gibi bir çok hayati karar alıp ani reaksiyonlar yapılmasına imkan sağlar. Ağır düşünme süreci, ani reaksiyonları imkansız kıldığından ani hareketler için gereken algılar, hemen bu olaydan sonra unutulmalıdır. Her türlü hareketin mutlaka beyin kontrolünden geçmesi gerektiğinden, bu algıların beyne gidip, değerlendirilip, cevaplandırılmaları çok zaman alır ve hareket gecikir. Ancak, uzun denemeler sonucu aynı etkilere hep aynı tepkilerin verilmesiyle bunlar, beyinde programlanır ve giderek otomatikleşir. Hareketler daha kesin, güvenilir ve yumuşak hale gelir. Birbirine benzer bir sürü yeni uyaran için her şey otomatik olarak yürür ve ani tepkiler kendiliğinden oluşur. Eğer duyu kayıt olmasaydı ve beyin işlemlerindeki bu kısalma gerçekleşmeseydi, trafiği kontrol ederek otomobil kullanılması (yanındaki ile konuşarak trafik ışıklarına, yayalara, diğer arabalara dikkat ederek direksiyon kullanmak ve işaret vererek otomobili yönlendirmek) mümkün olamazdı (Vester, 1997:75-77).

2.2.Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılması

Duyusal kayıttaki bilgi, dış çevrenin ilk izidir ve dış uyarıcıların tam bir kopyasıdır. Birey bilginin farkına varmaz, bilgi anlaşılmaz ve yorumlanamaz, sadece duyu organlarının aldığı şekilde kısa bir süreliğine depolanır. Anlamli hale getirilmek istenen bilgi, işleme sistemi olan kısa süreli belleğe aktarılır. Duyusal kayıttaki

bilgilerin hangilerinin kısa süreli belleğe aktarılacağını tanıma, algı ve dikkat süreçleri belirler. Tanıma, yeni gelen uyarıcıların özelliklerinin uzun süreli bellekteki bilgilerle karşılaştırılması eylemidir. Tanımanın başarısı, uyarıcının niteliklerinin açık olmasına ve bireyin sahip olduğu bilgilere bağlıdır. Algı, duyu organlarına gelen uyarıcıların anlamlı hale getirilmesi sürecidir. Bireyler, duyu organlarına gelen uyarıcılara anlam vermek için onları örgütlerler. Her bireyin aldığı uyarıcıları örgütleme biçimi farklı olduğundan, iki kişi aynı uyarıcıya baksalar da farklı şeyler görebilirler (Yeşilyaprak, 2003:255; Erden ve Akman, 1996:146-147).

Algı, bireyin öznel yaşantı deneyimlerine, ayrıca gereksinim, ilgi ve beklentilerine göre farklılaşan süreçler yumağı olup algının en belirgin özelliklerinden ikisi seçici ve eleyici oluşudur (Aydın, 1999:169). Belirli bir anda, bireyin duyu organları çok fazla sayıda uyarıcıyla bombardıman edilmesine rağmen, tüm bu uyarıcılardan sadece birkaçı belirgin olarak algılanır. Diğer birkaç uyarıcı dikkatin sınır alanında algılanır, geride kalan uyarıcılar ise ancak kısmen farkında olduğumuz veya hiç fark etmediğimiz bulanık bir ardalanı oluşturur. Bireyler belirli bir anda yer alan çeşitli olaylardan sadece birkaçına dikkat ederler ve bu nedenle dikkat, bireylerin neyi algıladıklarında önemli bir etkidir. Dikkat, duysal kayda gelen bilgileri daha sonraki bilgi işleme süreci için seçmenin bir yoludur. Dikkat, seçici olarak bakma, dinleme, koklama, tatma ve hissetme sürecidir. Dikkat etme sürecinde gelen bilgiye anlam da verilir (Morgan, 2000:273; Morris, 2002:249).

Bellek sürecinin ilk aşaması olan duysal kaydı, fosforlu bir tabla üzerinde bir resmin kısa bir süreyle görünüp kaybolmasına benzeterek, gelen izlenimlerin (uyaranlar) kapalı bir elektrik devresinde olduğu gibi kısa bir süre sonra azalarak ortadan kalktığını belirten Vester (1997:77-78), belleğin duysal kayıt bölümü elektriksel bir yapıya sahip olduğundan bu aşamada olan bilginin, kısa süreli belleğe gelmeden önce ufak bir hareketle bozulmasının da mümkün olduğuna dikkat çekmektedir. Duysal kayıt, kısa süreli belleğe gönderilecek bilgiler için bir filtre

(süzgeç) görevini yerine getirmekte olup bireyi aşırı bilgi yüklenmelerine karşı koruyarak rahat karar almasını ve aklın karışmamasını sağlar.

2.3.Kısa Süreli Bellek

Kısa süreli bellek, duyuşal kayıttan aktarılan, belli bir anda bizim için anlamlı olan bilgilerin kaydedildiği bellektir. Kısa süreli belleğin bilgi saklama süresi ve kapasitesi oldukça sınırlıdır (yaklaşık yedi birim) ve bir kez dolduktan sonra eski bilginin yerini yeni bilgi alır. Bu yüzden yeni bir telefon numarasını tuşlara basacak kadar süre hatırlayabiliriz (Feldman, 1996:222; Butler ve McManus, 1998:57). Tuşlara basılıp kullanıldıktan sonra tekrarlanmayan bu numara unutulur, kısa süreli bellekten silinir.

Duyuşal kaydı fosforlu bir tabla üzerinde yanıp sönen bir resme benzeten Vester (1997:78), kısa süreli belleği, bu görüntüyü fotoğrafla tespit etme işlemine benzetir. Böylece elektriksel oluşum, film şeridine aktarılmış, görüntünün kaybolması önlenerek maddesel olarak kayda geçirilmiş olmaktadır. Duyuşal kayda ulaşan uyaranlar da kısa süreli belleğe aktarılmadığı sürece, yanıp sönen bu resim gibi kaybolur. Kısa süreli belleğe aktarılan bilgiler ise, orada artık elektriksel olma özelliğini aşarak maddesel bazı değişmelere uğrar ve uzun süreli belleğe geçmek üzere hazırlanmaya başlar.

Duyuşal kayda yeni giren bilgiler üzerinde düşünmek için de kullanılan kısa süreli bellek, çalışan bellek olarak da adlandırılır. Kısa süreli belleğin kapasitesi küçük olduğundan, bilginin burada tutulmasını kolaylaştırmak için bilgiler gruplamaya (kümelemeye) gidilir. Kümeleme, bilginin kısa süreli bellek tarafından tutulmasını kolaylaştırmak için anlamlı birimlere ayrılarak gruplanması işlemidir (Morris, 2002:251-252). Daha önce hiç kullanmadığımız bir telefon numarasını rehberden sayıları tek tek okumaktansa, yedi tane olan bu sayı dizisini “üçlü”, “ikili”,

“ikili” gruplayarak (216 26 11 gibi) okuruz. Bu işlem telefon numarasını çevirinceye kadar kısa süreli bellekte (hatırda) tutmamıza yardımcı olur.

Kısa süreli bellek işleme dönük çalıştığından, üzerinde çalışılmayan bilgiler kendiliğinden yok olur. Hangi bilgilerin silineceği veya uzun süreli bellekte depolanacağı kısa süreli belleğin işleyişine bağlıdır. Kısa süreli belleğin yaptığı işler şunlardır (Özbay, 2003:176-177):

- Tanıma
- Analiz ve sentez programlarının uygulanması ve karar verme
- Bilgi üretme
- Uzun süreli bellekte bilgi arama işlemini başlatma ve sürdürme
- Bilgileri değişik formlara dönüştürme
- Bilgiyi yapılandırma
- Bilgileri kodlama ve uzun süreli belleğe bilgi akışını sağlama
- Davranışları düzenleme.

Kısa süreli bellekteki bilgiler kısa süre içinde kaybolduğundan, bu bilgilerin daha uzun süre kullanılabilmesi için ya sık sık tekrar edilerek sürecin yeniden başlatılması, ya anlamlandırma gibi bir takım kodlama stratejileri ile uzun süreli belleğe yerleştirilmesi, ya da ezberlemek gerekir. Bilgiyi kısa süreli bellekte tutmak için basit bir şekilde tekrarlamak yani ezberlemek, bazı bilgileri kalıcı olarak hatırlamak için uygun bir yöntem olmasa da kısa bir süre için oldukça etkili olabilir. Basit ezbere tekrarlama yeterli değilse, kısa süreli bellekte bilgiyi daha uzun süre tutmak için özümleyerek tekrar yapmak gerekir. Özümleyerek tekrar, kısa süreli bellekteki yeni bilginin uzun süreli bellekte depolanmış bilgilerle eşleştirilerek tekrarlanmasıdır (Bacanlı, 2002:185; Moris, 2002:254-255). Öğrenilecek yeni bilginin, önceki bilgiler ile ilişkilendirilerek tekrar yapılması, kısa süreli bellekteki bu yeni bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlar ve bunun hatırlanması, basit ezbere tekrarlama ile öğrenilen bilgiye kıyasla daha iyi olur..

Kısa süreli bellekte bilginin kaybolmasına neden, aradan geçen zaman ve yeni bilgi girişi gösterilmektedir. Aradan geçen zaman, kısa süreli bellekteki bilginin daha zor hatırlanmasına neden olmaktadır. Kısa süreli bellekte bilgi, diğer bilgilerle karışır veya daha sonra gelen bilgi tarafından bir kenara itilir. Bu nedenle bilgi geldikçe bu bilgileri hatırlamak güçleşir. Unutmanın bu şekli, kısa süreli belleğin kapasitesinden dolayı, yeni bilginin eski bir bilgiyi dışarı atmasından dolayıdır (Morris, 2002:253-254). Sınırlı kapasite, belirli bir miktarda bilgi biriminden fazlasının tutulmasını imkansız kılmakta ve bu nedenle de kısa süreli bellekte bu işlem kendiliğinden yerine getirilmektedir.

Kısa süreli bellekteki bilgiyi yeterince tekrar ederek veya kodlama ile uzun süreli belleğe aktarmak mümkün olur. Tekrar, bilginin zihinsel ya da sesli bir biçimde, açık olarak tekrar edilmesi sürecidir. Kodlama, kısa süreli bellekteki bilginin uzun süreli belleğe, uzun süreli bellekte halihazırda var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek transfer edilmesidir. Kodlamanın etkililiği, anlamlandırma ile mümkündür. Anlamlandırma, yeni bilgi ile uzun süreli bellekte var olan önceki bilgiler arasında mümkün olduğunca ilişki kurmakla gerçekleşir (Senemoğlu, 2001:300-302). Yeni öğrenilen bir bilgi, daha önce öğrenilenler ile arasında ilişki kurulabiliyorsa bu bilginin uzun süreli belleğe aktarımı kolay olmakta, hatta ilişki kurarak kodlama (anlamlandırma) ilerde bu bilginin geri getirilmesinde de çoğu zaman kolaylık sağlayabilmektedir.

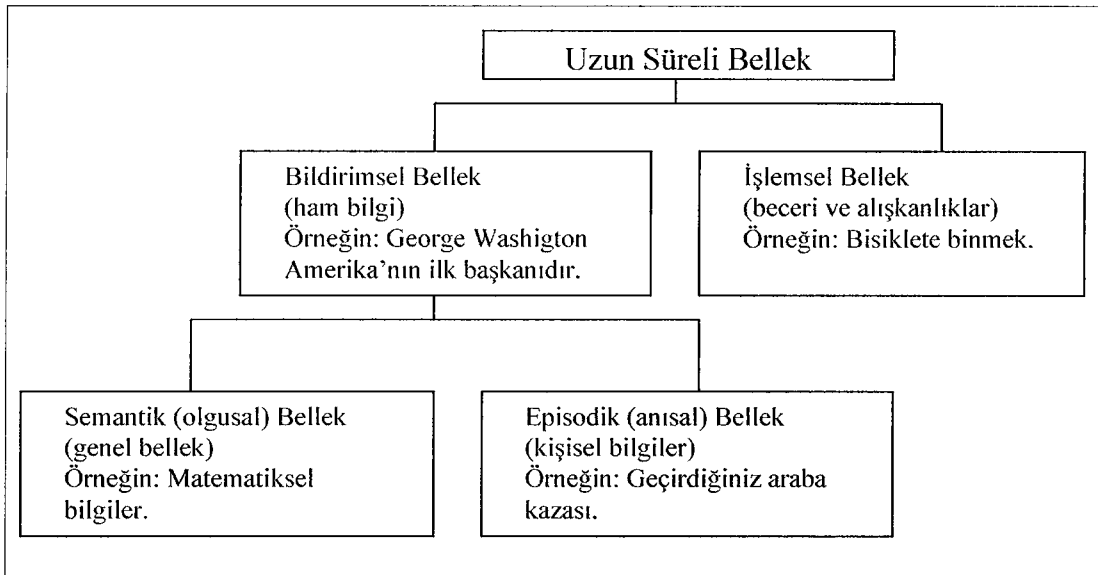
2.4.Uzun Süreli Bellek

Bildiğimiz her şey uzun süreli bellekte depolanır. Uzun süreli bellek, neredeyse sınırsız kapasiteye sahip, bildiğimiz her şeyle ilgili olan daha çok kalıcı bilgilerin yer aldığı bellek bölümüdür. Duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçmeyen, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderilmeyen bilgi tamamen kaybolup geri getirilemezken, uzun süreli belleğin depolama süresi ise oldukça uzundur. Uzun süreli bellekte bulunan bilgiler, tekrar tekrar kullanılabilme özelliğine

sahiptir. Uzun süreli bellekte bilgiler kodlanmış bir şekilde olup, bildirimsel bilgi ve işlemsel bilgi olarak iki türlü bilgi kaydedilmektedir. Bildirimsel bilgi, olgu ve olayların; işlemsel bilgi ise bir şeylerin nasıl yapıldığı ile ilgili beceri veya bilişsel işlemlerin belleğidir. Bildirimsel bilgi kolayca aktarılabilirken, işlemsel bilginin başkalarına aktarılması daha zordur (Bacanlı, 2002:186; Yeşilyaprak, 2003:261).

Bildirimsel bilgi için de episodik bellek ve semantik bellek olarak iki türlü bellek bulunmaktadır. Episodik (anısal) bellek, kişisel anlamı olan daha özel bilgileri içeren uzun süreli bellek bölümüdür. Episodik belleğiniz sizi, yıllar önce arabamız ile geçirdiğimiz trafik kazasına, geçen akşam yemeğinde yediğinize, kar fırtınasının olduğu çocukluğunuzdaki bir doğum gününe götürür. Semantik (olgusal) bellek ise, genel olgu ve bilgilerin depolandığı uzun süreli bellek bölümüdür. George Washington sözcüğünü gördüğünüzde onunla ilgili ek tüm bilgiler (1776, ilk başkan vb.) semantik bellekten getirilir. İki belleği karşılaştıracak olursak semantik bellek, bir ansiklopedi veya sözlük gibi; episodik bellek, doğrudan katılmamış olsanız bile, hala sizin için önemli olan olayları içermesi nedeniyle tutulan bir günlük gibidir. Uzun süreli belleğin bu bölümleri Şekil 3'te görülmektedir (Morris, 2002:256; Feldman, 1996:227).

Şekil 3. Uzun Süreli Bellek



Uzun süreli bellekte, bireylerin geçmişteki tepki ve yaşantılarını, şu anda var olan bir olaya ilişkin algılarını (yeni bilgiyi) örgütlemek ve yorumlamak için kullandıkları şemalar vardır. Şema, geçmişteki yaşantıların yazılmış olduğu ve şimdiki yaşantınız tarafından boşlukların doldurulduğu bir senaryo gibi, geçmişteki yaşantılar üzerine temellenen inançlar veya beklentiler setidir. Bir olay, nesne, durum, kişi, süreç veya ilişkinin temsilleri, bilinç altı malzeme olarak bellekte depolanır ve deneyiminizi belirli biçimde örgütlemenize yol açar. Diğer bir ifadeyle, kısa süreli belleğe gelen bilgiler, uzun süreli bellekteki şemalarla karşılaştırılır ve anlamlı hale gelir. Birey yeni bir durumla karşılaştığında, bu durumu belleğinde var olan şemalara uydurmaya çalışır ve uymazsa da bilişsel bir dengesizlik durumu meydana gelir. Birey, dengesizlikten kurtulmak için yeni bir şema ya da bilişsel yapı oluşturur. Böylelikle zihinseldeki bilişsel yapılar zenginleşir, ancak, şemalardaki hatalar da yeni gelen bilgileri yanlış öğrenmelere neden olabilir (Morris, 2002:262; Erden ve Akman, 1996:151).

Bilginin uygun yapılar, biçimler içinde örgütlenmesi, gruplanması kodlamaya yardım eden ve geri çağırmanın başarılı olma şansını artıran bir süreçtir. Örneğin bir alışveriş listesindeki onbir parçayı yiyecekler (ekmek, meyveli kek, krem peynir, çilek reçeli), içecekler (süt, kutu kola, meyve suyu, soda) ve temizlik malzemeleri (sabun, diş macunu, şampuan) şeklinde gruplamak mümkündür. Böyle bir örgütleme ile, gruptaki bir malzemenin hatırlanması diğerlerini de çağrıştıracığından, listenin tamamı kolaylıkla hatırlanabilir. Bu durumda birey, bilgi yapısını aktif olarak kendisi oluşturur. Verilen alışveriş listesi örneğinde görüldüğü üzere, bilgiyi yeniden örgütleme ile hatırlanması gereken onbir birim yerine üç birimlik bilgi hatırlanmakta ve böylelikle de hatırlamada, hem ekonomiklik hem de çağrışım yoluyla kolaylık sağlanır (Senemoğlu, 2001:305-307).

Yeni bilgi, uzun süreli bellekte varolan bilgi içeriği arasında bir karşılaştırma yapılarak çağrışım ve uzlaşma imkanı aranır. Resimler, görüntüler ve tasarımlar bir araya getirilir, yaşanan bir anın görmek, duymak, hissetmek, tat almak, kokusunu duymak, tutmak ve hareket etmek gibi çok yönlü algılama kanalları harekete geçirilir. Yeni bilgi içsel yaşantıya dönüştürülür. Gelen uyaranda, çok yönlü

yerleştirme işlemi için ne kadar çok özellik (uzun süreli hafızadakine uyan çağrışım ögesi) varsa, yeni bilgiyi uzun süreli hafızaya kaydetmek kolay ve daha sonra hatırlanması kolay olur. Kısaca söylenebilir ki, gelen bilgi bellekte ne kadar çok kanaldan kaydedilirse, kendisiyle bellek içeriğindeki görüntü ve tasarımlar ne kadar çok noktada benzeşir ve birbirleri tanılırsa, o kadar kalıcı olarak, birçok ayrı noktaya ve değişik yönleriyle yerleşir. Böylece bu bilgi kolay hatırlanır ve güç unutulur (Vester, 1997:102-103).

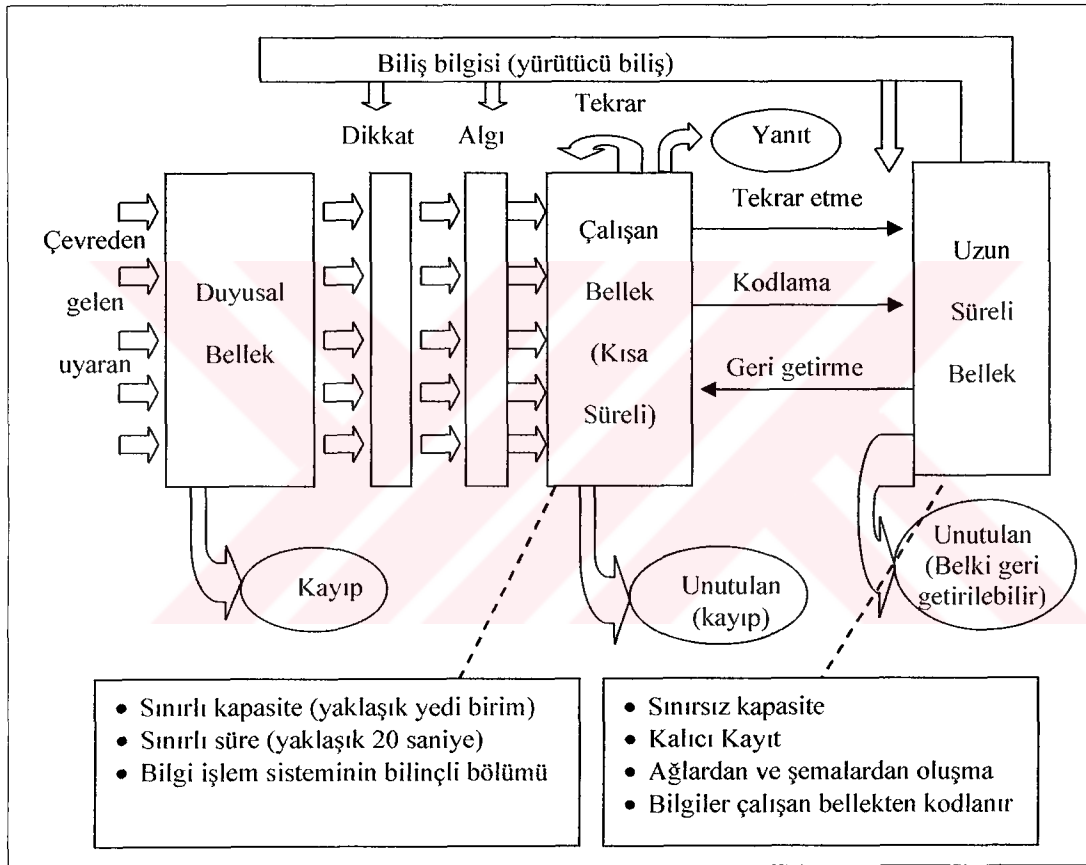
Kısa süreli belleğin büyüklük ve verimlilik açısından bireysel ve yaşa bağlı farklılıklar gösterdiğini ve bunların da dikkat yoğunlaştırması ve alıştırmayla geliştirilebileceğine vurgu yapan Healy (1999:224), kısa süreli belleği, üzerinde çalışılan malzemenin bir süre için bilgisayar ekranında tutulmasına, uzun süreli belleği de geçmiş deneyimler ve öğrenilmiş olanların bulunduğu muazzam bir depoya benzetir. Gerçekten de, kısa süreli belleği bilgisayarda RAM'a, uzun süreli belleği ise Hard Disk'e benzetmek mümkündür. RAM üzerinde çalışma esnasında açık olan programlar bulunurken, Hard Disk'te kullanılması düşünülen dosya ve/veya programlar kaydedilir.

Vester de (1997:95) uzun süreli belleğin RNA matrisi tarafından oluşturulan proteinlerin, kesin yerlerini alıp oraya yerleşmeleri ile ortaya çıktığını belirtir. Duyusal kayda alınan bilgi, sönüp gitmeden önce kısa süreli belleğe alınır. Bu, RNA matrisinin üretilmesi ile ilgili bir süreç olup, sonra matris yeniden parçalarına dağılır. Ancak bu bilgiler, belirli proteinlerin oluşmasına yol açmış ve böylelikle uzun süreli belleğe geçmiş olur. Bu işlem bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında, birtakım kimyasal oluşumların olduğuna işaret etmektedir.

İki bellek arasındaki farklılıkları şu şekilde özetleyebiliriz: Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsız olarak kabul edilirken kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlıdır. Kısa süreli bellekte bilgiler etken, uzun süreli bellekte ise bilgiler edilgendir. Kısa süreli bellekte bir bilgi kaybolduğunda geri getirilemez, uzun süreli bellekteki bir bilgi o an hatırlanamasa da sonradan geri getirilebilir. Kısa süreli bellek dış uyaranlara karşı dirençsizken, uzun süreli bellek uzun yıllar birçok bilgiyi fazla

etkilenmeden tutabilir. Birey kısa süreli bellekteki bilginin bilincindeyken uzun süreli bellekteki bilginin bilincinde değildir. Kısa süreli ve uzun süreli belleğin karakteristik özellikleri Şekil 4'te görülmektedir (Selçuk, 2001:187; Eggen ve Kauchak, 2001:261-268).

Şekil 4. Kısa ve Uzun Süreli Bellek Karakteristik Özellikleri



Bilgi işlem sisteminin bilinçli bölümünü oluşturan kısa süreli bellek sınırlı kapasite ve bilginin tutulmasında sınırlı süreye sahipken, ağlardan ve şemalardan oluşan uzun süreli bellek kalıcı kayıt ve sınırsız kapasiteye sahiptir. Bilgi işlem sisteminin bilinçli bölümü olan kısa süreli bellekteki bilgilerin varlığından haberdarken, uzun süreli bellekteki bilgilerin varlığının farkında olmayız ve bu, bilgiler kısa süreli belleğe çağrıldığında mümkün olur.

Arık (1991:194) kısa süreli hafızanın, kapalı nöron topluluklarının yansımaları, uzun süreli hafızanın ise, bu yansımaların devam etmesi sonunda sinapslarda meydana gelen kalıcı bir yapısal değişme olduğunu belirtir. İlk duyuşal uyarılmadan sonra devam eden aktivasyon, hücre topluluğunun yansıma yapmasını sağlar ve hücre faaliyetlerinin devamlı olarak yansması da yapısal değişmelere sebep olur.

2.5.Geri Getirme (Hatırlama) ve Geri Getirmede Başarısızlık (Unutma)

Yaşantıların anılarının belleğimizde saklı olup bunları bilinç alanına çıkaramadığımız için unutulmuş görüldüğünü ve dolayısıyla öğrenilen hiçbir şeyin bellekten silinmediğini ileri süren bazı psikologlara göre tam unutma (bilgilerin bütünüyle bellekten silinmesi), ancak ileri ihtiyarlık hallerinde, hastalık ya da kaza sonunda beyin hücrelerinin tahrip olması ile meydana gelir. Birçok bilginin bellekte saklı olmalarına rağmen geri getirilmede başarısız olunmalarının (unutulmalarının), bunları anımsayamamaktan ileri geldiğini destekleyen gözlemler şunlardır (Baymur, 1994:179-180):

- Çoktan unutulmuş olduğu sanılan bilgilerin, beklenmedik bir anda tesadüfi çağrışımlarla kendiliğinden hatırlanması.
- Bir defa öğrenilip unutulmuş bir materyalin, yeniden gayret sarfedildiği zaman çok daha kısa zamanda öğrenilmesi.
- Rüyada, yüksek hararetili hastalık hallerinde, hipnotize edilmiş durumda ya da ilaç tesiri altında, çocukken unutulmuş sayılan çocukluk anılarının canlanması.

Uzun süreli bellekteki bilgiler edilgen olduğu için, çoğunlukla hangi bilgilere sahip olunduğu bilinmez. Uzun süreli bellekte çeşitli kodlama sistemleri kullanılarak depolanan bilgiler burada sabit olarak kalmaz, ihtiyaç duyulduğu (birey istediği ya da o bilgiyi çağrıştıran bir uyarıcı ile karşılaştığı) zaman kısa süreli belleğe geri

getirilerek etkinleştirilir ve kullanılır. Geri getirme (hatırlama), bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe getirilmesidir. Uzun süreli bellekteki her bilgi istenildiği zaman hatırlanamaz ya da zor veya kolay hatırlanabilir. Bilgiyi geri getirmede önemli olan onun ilk olarak öğrenilirken ne kadar iyi kodlama kullanılarak depolanması ve sistem içerisinde kodun kolay çözümlenerek ilgili birime ulaşmasıdır. Bunun için öncelikle bilginin içinde depolandığı şema belirlenir ve bu şemanın içindeki bilgi birimleri arasındaki bağlantılar kullanılarak istenilen bilgi birikimine ulaşılır. Eğer bilgi, doğru şema içerisinde doğru bağlantılar kurularak depolanmamışsa, o bilgi birimine ulaşmak zorlaşır. (Erden ve Akman, 1996:153; Yeşilyaprak, 2003:270)

Bilginin uzun süreli bellekten bulunarak açığa çıkarılması süreci olan geriye getirme, bilgisayar diskinde dosyalara yerleştirilmiş bilgiyi bulma ve bilgiyi açığa çıkarma işlemi gibidir. Bilgiyi geri getirme basit ve her zaman mümkünken sorun, bir yerde duran o bilgiyi bulmadadır. Uzun süreli bellekte unutulmuş bilgilerin çoğu, bilginin kendisinin kaybolmasından çok, bilgiye erişimin kaybolmasından kaynaklanmaktadır. Uzun süreli bellekten bir bilgiyi geri çağırmak, büyük bir kütüphanede bir kitabı bulmaya benzer. Kitabın (bilginin) bulunamaması, onun orada olmadığını göstermez; yanlış yerde arıyor olabilirsiniz ya da kitap yanlış yerleştirilmiştir ve bu nedenle de erişilebilir durumda değildir. Diğer taraftan, öğrenilmiş olan her şeyin hâlâ bellekte doğru ipucunu beklemekte oluşu olanaksız görünmektedir. Bazı bilgiler belki sonraki bilgiyle yer değiştirdiğinden, belki de zamanla aşındığından gerçekten depodan atılmış olabilir (Senemoğlu, 2001:327; Atkinson ve diğerleri, 1995:323-324).

Bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi için yapılan kodlama ile bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bilgi etkili bir şekilde kodlanmadığı takdirde kolayca geri getirilemez. Geri getirmenin temel ilkesi etkili kodlamadır. Bilginin ilk kodlanarak uzun süreli belleğe gönderildiği sırada kullanılan ipuçlarının, kapsamı oluşturan çevrenin, koşulların ve diğer uyarıcıların zenginliği, genişliği, anlamlı olması daha sonra bilginin istenildiği zaman geri getirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bilgi sınırlı bir kapsamda kodlanarak uzun süreli belleğe

yerleştirilmiş ise, sadece bu dar kapsam içinde geri getirilebilir, başka bir durumda geri getirilemez. Bunlarla birlikte, geri getirmeyi etkileyen faktörler arasında öğrenme ürünleri türü de etkili olmaktadır. Psiko-motor becerilerin, bilişsel bilgidan daha kolay hatırlanması buna örnektir (Senemoğlu, 2001:328-332).

Geriye ket vurma ile ileriye ket vurma, geriye getirmeyi etkileyen önemli nedenlerdendir. Yeni öğrenilen bilgi, daha önce öğrenilen eski bilgiyle bazı bakımlardan karıştırılarak eski bilgiyi bozar. Yeni bilginin bu şekilde eski bilgiyi geri getirilmesini engelleyici etkisine geriye ket vurma denir. Psikoloji lisans eğitimini tamamlayıp yurt dışında lisans üstü eğitim alanların geri döndüklerinde, daha önceleri Türkçe psikoloji kavramlarını biliyor olmalarına rağmen yabancı lisandaki karşılıklarını daha kolay hatırladıklarından Türkçe karşılıklarını hatırlamada zorlanmaları geriye ket vurmaya örnektir. İleriye ket vurma ise, önce öğrenilen bilginin daha sonra öğrenilen bilgiyi engelleyerek, öğrenmeyi ve geri getirmeyi zorlaştırmasıdır. Tek parmak daktilo kullanan kişinin, 10 parmak tekniğine geçişte, hiç daktilo bilmeksizin doğrudan 10 parmak tekniğini öğrenenlere oranla başarısının düşük olması, eski bilginin yeni bilginin geri getirilmesini (hatırlanmasını) engellenmesi bunun bir örneğidir (Senemoğlu, 2001:334-335; Arkonaç, 1998:214-215).

Bozucu etki, geri getirmeyi azaltan faktörlerdendir. Farklı bilgiler aynı ipucuyla ilintilendirildiğinde, bu bilgilerden birini (hedef bilgiyi) geri getirmek için bu ipucunu kullanmaya çalışırsak, diğer bilgiler de aklımıza gelir ve hedeflenen bilgiyi hatırlamamızda bozucu etki yaratır. Örneğin, bir senedir kullanmakta olduğunuz otoparkta size ayrılan yer değiştiğinde, ilk zamanlar yeni park yerinizi belleğinizden geri çağırma zorluk çekebilirsiniz. Park yerinizi hatırlamak için eski park yeriniz içinde kullandığınız “park yeri” ipucunu kullandığınızdan, yeni park yerini geri getirmede eski park yeri bilgisi etkin hale getirilerek bozucu etki yaratmaktadır. Ancak, bozucu etkiyi telafi etmenin bir yolu vardır. Bir konu hakkındaki çeşitli olgular organize edilirse, artık bu olgular birbiri üzerinde bozucu etkide bulunmazlar (Atkinson ve diğerleri, 1995:327-328).

Geri getirmeyi zorlaştıracı diğer bir etki de, bilginin yanlış bir şemanın içine yerleştirilmesidir. Yanlış algılanan bir bilgi birimi zayıf ilişkili bir şema ile bağlantı kurularak bu şema içerisinde depolanır. Yanlış şema içinde depolandığı için, içinde bulunduğu şema ile bağlantı kurma ve geri getirme zorlaşır. Doğru ilişkili bir şema ile bağlantı kurularak depolanmış olsa bile, bilgi kullanılmadığı zaman bu bağlantılar oldukça zayıflar ve istenilen bilgi birimlerine ulaşmak zorlaşır. Sıklıkla kullanılan bilgi birimlerinde bu bağlantılar oldukça güçlenir ve bilgiye ulaşmak hem kolay hem de oldukça hızlı olur (Yeşilyaprak, 2003:271-273).

Duygu ve heyecanlar da, uzun süreli bellekten geri getirmeyi dört ayrı yolla etkilemektedir. İlki, olumlu ya da olumsuz duygu ve heyecanlarla yüklü durumlar, nötr olanlardan daha çok düşünme eğiliminde olduğunda bunlar daha çok tekrarlanır ve organize edilir. Tekrarlama ve organizasyon da uzun süreli bellekten geri getirmeyi iyileştirir. Diğer etki, bazı durumlarda olumsuz duyguların (kaygının), yersiz düşüncelere neden olarak geri getirmeyi engellemesidir. Üçüncüsü, bilginin öğrenildiği bağlam (çevre, bireyin duygusal durumu gibi öğrenme ortamı), geri getirme bağlamıyla örtüştüğünde geri getirmeyi kolaylaştırır. Üzgün iken öğrenilen bir bilgi yine üzgün hissedildiği bir durumda en iyi şekilde geri getirilir. Dördüncü etki de, bastırılan bilgilerin geri getirilmesindeki başarısızlıktır. Yaşanan bazı duygu ve heyecanlar öylesine travmatiktir ki, yıllar sonra bu yaşantıların bilince girmesine izin verilmesi, kişinin tümüyle kaygı altında ezilmesine neden olabileceğinden bu deneyimler bastırılır. Sağlık için zararlı ve hatırladıkça üzüntü veren bu bastırılmış bilgiler, kullanılarak tekrar edilmedikleri için daha çabuk zayıflayarak hatırlanmaz hale gelir (Atkinson ve diğerleri, 1995:329-330; Karakuşçu, 1999:94).

Geri getirmede başarısızlığı (unutmayı), öğrenmenin tersi olarak tanımlanabileceğini belirten Baymur (1994:178), unutmayı dört unutma kuramı ile açıklar. Birincisi atrofi kuramıdır. Anıların ve sinir sistemindeki izlerin zamanla aşınıp kaybolması sonucu unutmanın gerçekleştiğinin belirtildiği bu kurama göre kullanılmayan ve tekrar edilmeyen bilgi ve beceriler zamanla yok olmakta, nöronlar arasındaki bağlar gevşemektedir. İkincisi olan deneysel çözülme ya da silinme kuramında unutma, bireylerin davranışları ödüllendirilmediğinde bunlar tekrar

edilmemekte ve bunun sonucunda gerçekleşmektedir. Üçüncü kuramda unutma, ileriye ya da geriye ket vurmadan ileri gelmektedir. Dördüncü kuramda ise unutma, anıların baskı altına alınıp bilinç dışına itilmesi ile oluşmaktadır.

Vester de (1997:100-101) unutmayı, tamamen (bir daha hatırlanamaz biçimdeki unutma) ve yerini bulamamaktan ortaya çıkan unutma olmak üzere iki şekilde açıklar. Birincisinde (bir daha hatırlanamaz biçimdeki unutma durumunda) bilgi, ya duyuşsal kayıta sönmekte ya da kısa süreli bellekte RNA matrisinden protein sentezine geçemeyerek kayıt edilememektedir. İkinci (yerini bulamamaktan ortaya çıkan) unutmada bilgiler uzun süreli belleğe kaydedilmiş ve depolanarak saklanmıştır ancak, bazı ara hücrelerin ve şalterlerin muhtelif nedenlerle engellenmeleri sonucunda bloke edilirler ve onlara ulaşmak mümkün olmaz. Sinapsların içinde bulunan ve transmitter adı verilen substanslar, uyarıların hücreler arasında taşınmasını sağladığından, bunların işleyişi engellendiğinde, uyarılar bir hücreden diğerine iletilemez ve orada bloke olurlar. Örneğin: beyin hücreleri arasındaki iletişim ağının içinde yer alan ve uyarıların hücreden hücreye geçmesini sağlayan sinapslar, bir takım anılar ve özellikle stres yaratan izlenimlerin sonucunda bloke olabilirler.

Hatırlama ve unutmada insanlar arasında bireysel ayrılıklar olup bu ayrılıklar, insanın hem yaşına hem de bilişsel, psikomotor (devimsel), duyuşsal gelişimine göre değişik güçtedir. Örneğin, çocuklarda öğrendiklerini unutma, yetişkinlere kıyasla daha azdır. Ayrıca hatırlama ve unutmanın beyinle de ilgisi vardır. Örneğin, beyinin şakak lobundaki bozukluk, insanın gerçek olmayan bir imgesini gerçekmiş gibi anımsamasına yol açar (Başaran, 1998:256).

İnsanların çoğunun, dört ya da beş yaşından küçükken (bu dönemde anlama düzeylerinin muhtemelen çok sınırlı olmasından dolayı) yaşadıklarını bilinçli olarak hatırlayamadıklarını, ancak izlerin hala mevcut olduğunu belirten Healy (1999:224-225), her yaştan insanlar için hatırlamayı kuvvetlendirici şu ipuçlarını önerir:

- Yeni malzemeye anlamlı bir biçim vermek,

- Hatırlama alıştırmaları olarak farklı bir anlam (bir dizi dans hareketinin zihinsel resmini yapmak gibi) kullanmak,
- Örgütlemek, kategorilere ayırmak,
- Prova yapmak (konuyu birkaç defa tekrarlamak ya da zihinden geçirmek),
- İşlemek (hatırlanması gereken sözcüklerle bir öykü uydurmak ya da unsurlarla bir zihinsel resim çizmek),
- Görsel belleği ya da benzetme stratejileri kullanmak (olayla ilgili bir zihinsel sinema tasavvur etmek),
- Malzemeyi önceden bilinen bir şeyle ilişkilendirmek (bu sayı ev telefonumun son üç rakamı gibi),
- Olaylar arasında bağlantıyı anlamak.

Öğrenilen bilgilerin belli bir zaman sonra hatırlanmasını, bilginin bellekte kalıcılığı ile ilişkilendiren Ülgen (1997:126-131), bilginin kalıcılığını (hatırlamayı) etkileyen çeşitli faktörlerin varlıklarından bahseder. Bu faktörler özetle şunlardır:

Kalıtsal nedenler ve IQ: Kısa ve uzun süreli belleğin kapasitesi kalıtsal olarak belirlendiğinden, insanların bellek güçleri birbirinden farklıdır. Öğrenilenlerin unutulma oranı zeka ile ilgili değildir. Ancak, IQ'su yüksek olanların detaylı yorumlama ve uygulama yeteneğinin düşük olanlara göre daha nitelikli olduğu görüşü yaygındır.

Duygusal nedenler: Duygusal olaylar, bireyin yaşamını etkileyen olayların yıllarca sonra doğru olarak hatırlanabilmesi gibi bilgilerin kolay hatırlanmasına ya da şok edici haberden hemen sonraki bilgilerin hatırlanmasının engellendiği gibi hatırlanamamasına neden olabilir.

Hatırlama/kodlama stratejileri: Herkesin bir hatırlama stratejisi olup, bu tecrübe ile kazanılır. İnsanlar öğrendiklerini bellekte tutmak ve gerektiğinde kullanmak için bilgileri konunun çeşidine göre planlı bir biçimde, belli işaretlerle, hatırlatıcı ipuçlarıyla kodlama ilke ve yöntemlerini (anlam, görünüm, zaman

ardışıklığı, anahtar sözcük ve başka durumlar ile ilişki kurma gibi) geliştirirler. İlişkili uyarılardan birisi hatırlandığında, zincirleme olarak diğerleri de hatırlanır. Bu, etkili bir hatırlama stratejisinin, hatırlamayı kolaylaştırdığını gösterir.

Dikkat: Öğrenmede ve öğrenilenlerin kalıcılığında önemli bir etken de dikkattir. Aynı süreçte dikkat yön değiştirebilir, bir uyarıcıdan başka uyarıcıya kayabilir ve bu durum bellek sürecini olumsuz yönde etkiler, öğrenmenin niteliğini düşürür. Dikkatte seçicilik olup bireyin dikkati, çevresindeki çeşitli uyarıcılardan seçilen biri üzerine yoğunlaşır. Dikkat düzeyi farkındalıkla ilgili olup güdülenmeyi etkileyen değişkenler dikkat sürecini etkiler.

Öğrenilen herhangi bir bilginin istendiğinde hatırlanamayan ancak umulmadık bir yerde, zamanda, koşulda hatırlanabilmesini, öğrenilen bilginin unutulmadığının kanıtı olduğunu belirten Başaran (1998:254-255) hatırlamayı kolaylaştırıcı koşulları şu şekilde sıralar:

- Çağrışım: Öğrenilenler yer, zaman, koşul, ortam yönünden birbirine benzer ya da zıt olduğunda, bunlardan birinin hatırlanması ötekileri de hatırlatabilir.
- Bağlama: Öğrenilen bir bilgi, iyi bilinen ve her an anımsanabilen bir bilgiye, beceriye, tutuma bağlandığında kolay hatırlanabilir.
- Ayrıntılama: Bir öğrenim görevinin, elverdiğince çok soru sorularak tüm ayrıntıları yanıtlandığında, öğrenilenler kolay hatırlanabilir.
- Bütünleme: Öğrenilenin ayrıntıları tek tek öğrenilerek bellekte bütünleştirildiğinde, parçalardan birinin hatırlanması öteki parçaları, böylece de tümünü hatırlatabilir.
- Örgütlenme: Örgütlenmiş bilgilerin kalıcılığı uzun sürebilir.
- İmleme: Öğrenilen bir konunun bir iminin hatırdaki tutulması, konunun tümünün hatırlanmasına yardım edebilir.
- Ortam: Elverişli bir ortam hatırlamayı kolaylaştırır.
- Yineleme: Öğrenilenler ne kadar yinelenir, gözden geçirilir, yeniden öğrenilirse o kadar pekişir ve kolay hatırlanır.

- Ezberleme: Sık sık yinelenen bilgiler kolay hatırlanabilir.

Vester (1997:101) bazı bilgilerin hatırlanamaz (geri getirilemez) hale gelmesinin, insanlara yararlı olan yönlerinin de olduğunu belirtir. Şöyle ki; bazı bilgilerin ulaşılabilir olması, dev bir bilgi yığını zihnimize taşımaktan kurtarır ve özellikle bazı olumsuz anıların unutulması da, bunların psikik dengemize sürekli olumsuz etkiler yapmasını önler.



3.ÖĞRENCİLERİN YAZ TATİLİNDEKİ ÖĞRENME KAYIPLARI

Öğrencilerin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları açıklanmadan öncelikli olarak aşağıda “yaz tatili öğrenme kaybı” kavramsal olarak ele alınmaktadır. Yaz tatili öğrenme kayıpları açıklandıktan sonra da, yaz tatili öğrenme kaybını önlemek, en aza indirmek ve yaz tatilini daha verimli geçirebilmek amacıyla yapılabilecekler tartışılmaktadır.

3.1.“Yaz Tatili Öğrenme Kaybı” Kavramı

“Yaz Tatili Öğrenme Kaybı” kavramından, öğrencilerin bir ders yılı sonuna kadar öğrendiği bilgilerin, üç aylık yaz tatili sonunda (yeni ders yılı başında) hatırlamakta güçlük çekilmesi ve bir kısmının hatırlanmaması (uzun süreli bellekten geri getirilmede başarısız olunması) kastedilmektedir. Bunlar tatil süresince, zamana bağlı olarak hatırlanamayan bilgilerdir. Öğrenme kaybı, öğrenilen bilgilerin uzun süreli bellekten atıldığı, tamamen unutulup yok olduğu anlamında değildir. Geçen zamana bağlı olarak tekrar edilmeyen, kullanılmayan bilgi ve becerilerin yeni ders yılı başında hatırlanamamasıdır. Belki de bu bilgiler küçük ipuçları ile ilerde hemen hatırlanabilecektir. Kısaca öğrenme kaybı, uzun süreli belleğe kaydedilmiş olan bilgilerin ilerleyen zaman içerisinde istenildiği zaman geri getirilmesinde başarısız olunmasıdır. Bu, daha çok zamana bağlı olarak (geçen üç aylık yaz tatili) geri getirmedeki başarısızlıklardır. Burada, öğrenilmiş olan bilgilerin zamana bağlı olarak uzun süreli bellekten geri getirmede başarısızlığın nasıl ve bunu etkileyen faktörlerin neler olduğuna açıklık getirilmektedir.

Uzun süreli bellekte unutulmuş bilgilerin çoğu, bilginin kendisinin kaybolmasından çok, bilgiye erişimin kaybolmasından kaynaklanmaktadır. Bilgi, etkili bir şekilde kodlanmadığında; farklı bilgiler aynı ipucuyla ilintilendirildiğinde, bu bilgilerden birini (hedef bilgiyi) geri getirmek için bu ipucunu kullanmaya çalışırsak, diğer bilgiler de aklımıza gelir ve hedeflenen bilgiyi hatırlamamızda

bozucu etki yarattığı durumlarda; geriye ket vurma ile ileriye ket vurma olduğunda; bilginin yanlış bir şemanın içine yerleştirildiğinde; duygu ve heyecanların etkili olduğu durumlarda, bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi etkilenmektedir. Bunlar “Geriye Getirme (Hatırlama) ve Geriye Getirmede Başarısızlık (Unutma)” başlığı altında bundan önceki bölümde açıklanmış olup tekrar edilmeyecek, zamana ve bilginin kullanma sıklığına bağlı olarak unutmayı etkilen faktörlerin neler olduğu üzerinde durulacaktır.

Bilginin şemalar içinde ve şemalar içindeki bilgi birimlerinin birbiriyle ve şemayla bağlantı kurularak uzun süreli belleğe depolandığından “Uzun süreli Bellek” bölümünde bahsedilmiştir. Geri getirmede işte bu bağlantılar önemli rol oynar. Şema içerisindeki bir birimin hatırlanmasıyla, istenilen bilgi birimine bu bağlantılar kullanılarak ulaşılır. Sıklıkla kullanılan bilgi birimlerinde bu bağlantılar oldukça güçlenir ve bilgiye ulaşmak hem kolay hem de oldukça hızlı olur. Ancak, bilgi kullanılmadığı zaman bu bağlantılar oldukça zayıflar ve istenilen bilgi birimlerine ulaşmak zorlaşır (Yeşilyaprak, 2003:271). Diğer bir ifadeyle geri getirmede başarısız olunur (unutulur). Yaz tatili sonrası öğrenme kaybından kastedilen de budur. Öğrencilerin bir eğitim öğretim yılında öğrendikleri bilgilerden, üç aylık yaz tatili öncesi hatırlayıp (geri getirebildikleri) da, tatil sonunda bu nedenden geri getirmede başarısız oldukları (hatırlayamadıkları) bilgilerdir.

Unutmayı durdurmanın olanaksız, ancak azaltmanın mümkün olduğunu belirten Başaran’a (1998:256) göre öğrenilen bilgilerde unutmayı azaltmanın bazı yolları şunlardır:

1. Öğrenilenlerin kullanılması,
2. Öğrenilenlerin ara sıra gözden geçirilmesi, üzerinde çalışılması,
3. Zor öğrenim görevlerinin eğitim teknolojisinin yardımı ile kolaylaştırılarak öğrenilmesi,
4. Öğrenilen bilgi, beceri ve tutumların bir gereksinmeyi doyurması,
5. Öğrencinin hedef davranışlara ulaşmaya güdülenmesi,
6. Öğrenim görevinin anlamlı bulunması,

7. Öğrenim görevinin, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması,
8. Öğrenim görevinin, bir amaç için öğrenilmesi.

Öğrenilen bilgilerde unutmayı azaltmak için düşünülen bu yollarda ilk ikisi “öğrenilenlerin kullanılması” ve “öğrenilenlerin ara sıra gözden geçirilmesi, üzerinde çalışılması” maddeleri, öğrenme gerçekleşikten sonrası ile ilgili olup yaz tatili öğrenme kaybını en aza indirmek için düşünülebilir.

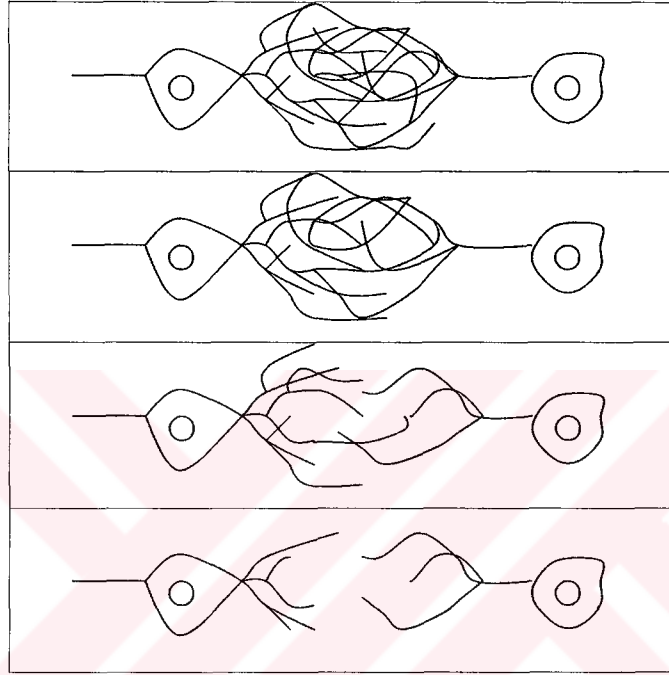
Özden (2003:42) bilginin öğrenilmesini, yeni oluşturulan bağlantılarla beynin her bölgesini örümcek ağı ile donatılmasına ve bunların kullanıldıkça daha sonraki ulaşımını kolaylaştıran geniş otobanlara dönüşmesine benzetmektedir. Bunu yaz tatili öğrenme kaybı ile ilişkilendirirsek, bir ders yılı içerisinde yeni kurulan bağlantıların, tatil süresince kullanılmaması ya da az kullanılmasının sonucu olarak, yeni dönem başlarken bu bilgilerden bir kısmına ulaşılması güçleşir. Bu durum, tatil süresinde bilgilerin unutulmaması için, bu bağlantıların kullanılması gerektiğini göstermektedir.

Affas (2002:14) bunu sinir hücreleri ve bunlar arasında kurulan bağla açıklar. Sinir hücreleri, belleğe kayıtlı bulunan bilgileri ihtiyaç duyulduğunda getirilmesine imkan sağlayacak biçimde ve mükemmel bir şekilde tertip ve düzene koyma işini yapar. Yeni bilgiler belleğe ulaştığında sinir bağları arasında belli bir yola girer ve sinirler arasında bağlar oluşur. Böylece de bir iskelet/çatı oluşturur. Sonra bu bilgiler oraya ne kadar çok sıklıkla ulaşırsa, bu iskelet bellekte o derece yerleşir. Burada da öğrenilen bilgilerin unutulmaması, ilerde daha kolay hatırlanması için bağların kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğrenme, beyinde birtakım kimyasal, elektriksel değişiklikler ve sinir sisteminde nöronlar arasında yeni snaptik bağların kurulması ile açıklanmaya çalışılmakta olup tekrar ve alıştırmanın da bu bağların kuvvetlenmesine yol açtığı ileri sürülmektedir. Belli bir davranış çok tekrarlandığı zaman nöronlar arasındaki bağlantı kuvvetlenirken, iyi öğrenilmiş bir davranış bir süre tekrar edilmeyecek olursa da (yaz tatilinde tekrar edilmeyen bilgiler gibi) nöronlar arasındaki bağlantı

Şekil 5'te görüldüğü gibi zayıflar ve bunun sonucu olarak öğrenilenlerin hatırlanmasında güçlük çekilir (Baymur, 1994:152-153).

Şekil 5. Tekrar Edilmeme ve Nöronlar Arasındaki Bağlantı Zayıflığı



Karakuşçu (1999:94), unutmanın geçen zamanla orantılı olarak artmasını unutma kanunlarından biri olarak görür. Burada ifade edilen, zaman geçtikçe bilgilerin zayıflayarak kaybolan kısımlarının artmasıdır. Zihnin gelişme çağında iyi öğrenilmiş olanlar, yargı niteliğinde olanlar, içgüdüleri şiddetli etkilemiş olanlar ve sık sık tekrarlanarak kullanılan bilgi ve beceriler daha geç unutulurlar. Görüldüğü üzere, yaz tatilinde öğrenilenlerin bir şekilde tekrarlama imkanı olduğunda, bu bilgilerin unutulma olasılığı azalarak okullar açıkken gerektiği zaman hatırlanması kolaylaşabilecektir.

3.2.Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları

Uzun bir ders yılından sonra birçok öğrenci ve öğretmen doğaldır ki yaz tatilinden hoşlanır. Okul idarecileri yaz tatilini, okulun yeni ders yılına hazırlanması için kullanırlar. Aileler, çocuklarının tatilini, tatil yapmanın fırsatı olarak görürler. Dolayısıyla, yaz tatilini istemeyen hiçbir kesim yok görünmektedir. Ancak, yaz tatilinin (özellikle tatil uzunluğu ile ilişkili olarak) öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkisinin var olabileceği de düşünülmelidir.

Okul etkilerini değerlendirme süreci içerisinde, başarı sadece okul ve okul programları tarafından belirlenmez. Aileler, akranlar, okul dışındaki birçok kültürel ve sosyal faktörler bilişsel gelişimi şekillendirir. Okullar, öğretmenler ve müfredatın tersine bu faktörler yılın tamamında bilişsel gelişime (başarıya) etki yaparlar. Okulların etkisi ise araya giren tatillerle tam yıl sürmez. Eğitimsel değerlendirme için bakıldığında yazın verilen tatil arası, ders yılı programlarında ulaşılan olumlu ölçmeleri tehlikeye atar. Öğrenme sürekli bir süreçtir ve ara vermeler öğrencilerin ilerlemesini engeller. Ders yılı boyunca kazanılan bilgi ve becerilerin kalıcı olması için devam ettirilmesi gerekir (Heyns, 1987:1155-1156). Bu gibi nedenlerden dolayı artık ders yılı süresi tartışılmaya başlanmıştır.

Borman (2001:27), Amerika'da neredeyse bir yüzyıldır devam eden okul takvimindeki dokuz aylık eğitim öğretim süresinin ve üç aylık tatilin kaynağının, buradaki halkın yaklaşık %85'inin geçimini tarım ile sürdürmesi olduğunu belirterek, artık günümüzde bu oranın %3'lere düştüğünü ve bu kadar uzun tatil süresine gerek kalmadığını belirtmektedir. Ayrıca, gelişen teknolojiyle ekonomi, daha spesifik bilgi ve beceri ile donanımlı bireylere gereksinim duyduğundan üç ay yaz tatilini içeren okul takviminin sorgulanması gerektiğini de vurgulamaktadır. Kerry ve Davies de (1998:118-119), tarımsal toplumdan kentsel topluma ve teknolojik alana geçilmesine rağmen ders yılı takvimlerinin hala eski tarımsal takvim üzerinden yapılmasını eleştirirler. Modern ve teknolojik toplum içerisinde eski tarımsal takvimin hiçbir mantığı yoktur. Şuanki problemlerin üstesinden gelmek için yeniden yapılanma gereksinimi, ders yılı takvimini değiştirme ihtiyacını destekler. Bu problemlerin bazıları; uzun dönemlerin sonuna doğru öğrenci sıkılması, müfredat esnekliğinin

eksikliği, düşük başarılı öğrencilerin yetişmeleri için fırsat eksikliği, öğretmen sıkılması gösterilebilir (Sharp, 2000:2).

Yaz tatilinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri, 1906'dan beri araştırma konusu olmuştur (Fairchild ve Boulay, 2002:4). Eğitimciler ve aileler, sık sık öğrenci öğrenmeleri üzerine yaz tatilinin muhtemel olumsuz etkileri hakkındaki üç kaygılarını dile getirirler. Birincisi, öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin sürekli öğrenime ihtiyaç duyduklarından uzun yaz molası, bu tür çocukların öğrenimine olumsuz bir etkiye sahip olması. İkincisi, üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin yaz aylarından sonra hem ilave okul ilişkili öğrenme veya daha düşük unutma seviyeleri sonucu onların daha az avantajlı akranlarına göre okullar açıldığında hayli eğitimsel avantajla okula dönebilmeleridir. Sonuncusu da, uzun yaz tatilinin öğrenmenin ritmini bozması, unutmaya sebep olması ve öğrenciler sonbaharda okula geri döndüklerinde materyal tekrarının gerekmesidir. Öğretmenler, ders yılının başladığı sonbahar döneminin ilk haftalarını bir önceki yılın konularını tekrar etmeye ve gözden geçirmeye harcarlar ki bu, zamanın yeni öğretime harcanmamasıdır. Öğretmenler, özellikle daha az yetenekli ve öğrenmeyi anlamada dezavantajlı olan öğrenciler için yaz tatili öğrenme kaybının çok doğru bir olgu olduğunun farkındadırlar (Cooper, 2003:1; Davies ve Kerry, 1999: 362).

Yaz öğrenme kaybı, en azından bir aylık öğretimle eşleştirilir. Çocuklar sonbaharda okula döndükleri zaman aldıkları test puanları, ilkbaharda yaz tatiline ayrılırken aldıkları test puanlarından ortalama olarak en az bir ay daha düşüktür (Cooper ve Charlton, 2000:6). Diğer bir ifadeyle, öğrenciler ders yılı içerisinde öğrenme süreçlerinde bir aylık kazanımlarına eşdeğer bir kayıp yaşamışlar ve bir ay geriye gitmişlerdir. Bu bir genelleme olup tüm öğretim alanları için aynı miktarda değildir. Farklı yetenek alanları, yaz tatili etkilerinden farklı şekilde etkilenirler.

Öğrencilerin akademik yeteneklerinin yaz tatili sonrası kötüye gittiğine yaygın olarak inanılması, boş bir inanç değildir ancak, öğrencilerin akademik yetenekleri, okul dışında etkili bir şekilde öğrendiklerini destekleyen teorik dayanaklar sağlanırsa yaz kayıpları kadar yaz kazançlarından da söz edilebilir

(Wintre, 1986:308-309). Fairchild ve Boulay da (2002:8), uzun yaz tatilinin öğrenciler üzerindeki bu etkilerinin yanında ayrıca, okul dışı zaman süresince denetlenmeyen okul yaşındaki çocuklar ve gençlerin alkol, uyuşturucu ve sigara kullanmaya daha uygun olduklarını, suça ait veya yüksek riskli davranışlarla meşgul olduklarını ve daha fazla davranış problemleri sergilediklerini belirtmektedir.

Yaz tatili öğrenme kaybı, farklı konularda farklı şekildedir. Yapılan araştırmalar, yaz tatili dönüşünde matematik ve okuma üzerine öğrencilerde gerileme olduğunu, matematikte bu gerilemenin daha da fazla yaşandığını göstermiştir. Matematikte gerilemenin, okumaya oranla daha fazla olmasında, öğrencilerin günlük yaşantısında ve ev ortamlarında okuma üzerine daha fazla pratik yapma imkanına sahip olmalarının etkisi büyüktür. Hatta belki de, aileler okumanın önemini daha fazla kavrayabildiklerinden ve çocuklarının yaz boyunca bir şeyler okumasına daha fazla dikkat edip üzerinde duruyor olduklarından, matematik ve okuma becerilerinin kayıp oranı üzerinde böyle bir farklılık çıkmaktadır (Cooper, 2003:1).

Düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler, yaz tatilinde diğerlerinden daha da geriye gider. Sharp (2000:3), öğrenme kayıplarının, konuya göre farklılaşmasının yanında öğrencinin sahip olduğu ailesel ortama göre de farklılaştığını belirtmektedir. Öğrencilerin okuma başarılarında yaz tatilinin olumsuz etkisinin, özellikle alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında görüldüğünü vurgulayan Borman (2001:27), bunun nedeni olarak da, bu öğrencilerin orta ve üst sosyo ekonomik düzey aile çocuklarından daha az kitaba ve yaz tatilinde kendilerini geliştirebilecek okul dışı fırsatlara daha az sahip olmalarını göstermektedir. Ayrıca Cooper ve Kelly (2000:17), orta ve üst sınıf öğrencilerin, onların avantajına çalışan ev çevresine de sahip olduklarını belirtirler. Kerry ve Davies (1998:119-120) de, bu dezavantajlı çocukların öğrenme kaybında diğer gruplardan daha fazla kötüye gitmesindeki faktörlerden biri olarak, onların yaz tatili süresince evde okumaya ve okumayla ilgili diğer görevleri yapmaya karşı eğilimlerinin olmamasını gösterirler. Dolayısıyla yaz tatili, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerle orta ve üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerin okuma puanları arasındaki açığı (farkı) artırır.

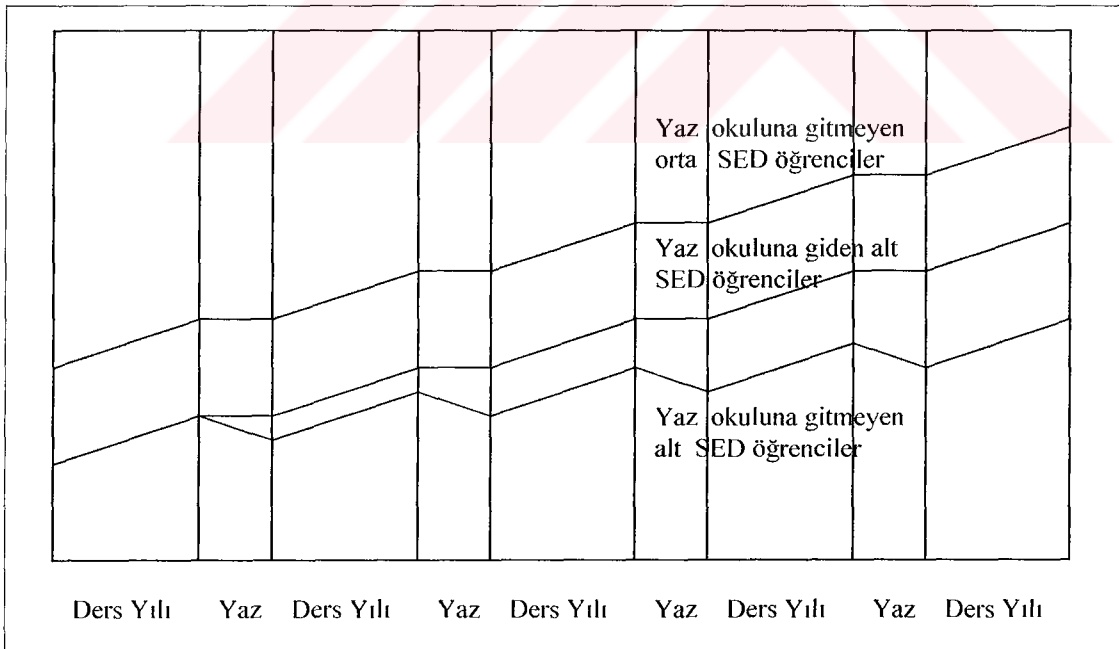
Bracey (2002:13) de, öğrencilerin okuma başarılarında, yaz tatilinin olumsuz etkisinin özellikle alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında görülmesiyle ilgili olarak, alt sosyo ekonomik düzey ailelerin yaşadığı çevre ve bu ailelerin çocuklarının gittiği okulların imkanlarının diğerlerinden farklılaştığına değinerek, fakir semtlerde bulunan okulların kütüphanelerinin daha az çeşitli koleksiyonlardan oluşup diğerlerine göre nitelik ve nicelik olarak yetersiz, kitaplarının eski ve yıpranmış olduklarına dikkat çekmektedir. Hatta kitap alırken, zengin çocuklar öğretimi ezberden olmayan, içeriği zengin olan kitapları tercih ederlerken, fakir çocuklar sadece ihtiyacı olduğunu hissettiği düşük modelleri alırlar.

Çocuklar dinlenmek için yaz tatilini ipe çekerlerken anne babalar ve öğretmenler, öğrencilerin boş zamanları süresince okumayı devam ettirmelerini isterler. Bu amaçla daha okullar kapanmadan kitap listeleri oluşturmaya, kitaplar almaya başlarlar. Fakat unutulmamalıdır ki, öğrencinin bizzat kendisi tarafından seçilen kitaplar, onun okuması için yeterli ilgi, istek ve dikkat sağlayabilecektir. Sadece anne baba ve öğretmenler kendi istedikleri kitapların listesi üzerinde ısrar etmektense, bütün yaşlardaki çocukları onların kendi okuma materyallerini seçmeleri ve kütüphanede karıştırmalar yapmaları için çocuklar cesaretlendirilmelidir (Kines, 1994:84). Simon'da (1996:1) öğrencilerin kütüphaneye gitmelerinin yanında günlük gazete de okumalarını önermektedir.

Matematikte ise durum biraz farklıdır. Araştırmalar yaz tatilindeki kayıpların büyük çoğunluğunun, sosyo ekonomik düzey ne olursa olsun tüm öğrencilerde, olgulara ve yordama dayanan matematik bilgilerinde olduğunu göstermiştir. Sosyo ekonomik düzey olarak bakıldığında, alt ve orta sosyo ekonomik düzey çocuklarının matematik kayıpları bir birine yakındır. Çünkü, tüm öğrencilerin matematik becerilerini sınıf ortamı dışında uygulama imkanları çok azdır (Fairchild ve Boulay, 2002:4-5). Dolayısıyla, öğrencilere yaz tatillerinde öğrendiklerini destekleyici veya geliştirici bir program düzenlerken bu dikkate alınarak matematiğe biraz daha fazla ağırlık verilmelidir.

Yaz öğrenme kaybı, öğrenciler büyürken daha da kötüye gider görünmektedir. Öğrenci başarısında sahip olunan imkanlar, anne baba ilgi ve yardımı, okul öncesinde kazanımlardaki nitelik, ihtiyaçların elde edilebilirliği gibi birçok faktör etkili olmaktadır. Toplumun tüm kesimindeki çocuklar bunlara aynı nitelik ve nicelikte sahip değildir. Bu nedenle alt sosyo ekonomik düzey ailelerin çocukları, diğerlerine göre dezavantajlı konumdadır. Ders yılı süresince bu dezavantaj kendisini başarı eksikliği olarak gösterir. Bununla da kalmaz, bu çocuklar yaz tatilinde sahip olunan imkanlar yönünden de dezavantajlara sahip olduklarından aradaki başarı farkı artar. Bu öğrenciler bir yaz okulu programında bulunmazlarsa yaz tatili öğrenme kaybı her yıl genişleyerek başarı eksikliğinde kümülatif artış gösterir. Yaz tatili öğrenme kaybı farklılıklarının kümülatif etkisi de, okul başarı eksiklerinin genişlemesine sebep olur. Bunu Borman (2000:123-124) aşağıdaki şekilde ifade eder.

Şekil 6. Öğrenme Farklılıkları ve Yaz Okulunun Etkisi



Dezavantajlı (alt SED) öğrenciler ile orta sosyo ekonomik düzey öğrenciler ilk ders yılına öğrenme farklılıklarıyla başlamış ve ilk ders yılı sonuna kadar da bu

farklılık birbirine paralel gitmiştir. Yaz tatili sonunda dezavantajlı öğrencilerden yaz okuluna gitmeyenlerde bir gerileme olurken, gidenlerde ve orta sınıf çocuklarında kayda değer bir kayıp olmamıştır. Yaz okuluna gitmeyen dezavantajlı öğrenciler her yaz tatilinde bir gerileme yaşamış ve ders yılına diğerlerinden geride başlamıştır. Bunun sonucunda da bu öğrencilerde diğerleriyle olan öğrenme farklılıkları gittikçe artarak kümülatif artış göstermiştir. Yaz okulu, dezavantajlı öğrencilerin diğerleriyle olan farklarının genişlemesini önleyerek mesafeyi korumuştur.

Fakir çocuklar, orta ve üst sınıf öğrencilere göre daha az akademik yetenekle ve daha az bilgiyle anaokuluna gelirler ve yıllar geçtikçe onlara yetişmek gittikçe zorlaşır. Fakir çocukların yaz tatili öğrenme kayıpları ilköğretim yılları ve sonrasında birikir ve onların başarı oranları, okul süresince ilerleyen daha avantajlı akranlarının başarı oranlarının daha da gerisinde kalır. Zengin yaz okulu deneyimleriyle erken öğrenme fırsatları ve ekstra özel dersler sınırlı eksikliklerin giderilmesine yardımcı olur. Yaz tatilinde zengin öğrenciler amaçlarına katkıda bulunacak aktivitelere devam ederken, ekstra özel ders, bilgisayar, müze gezileri veya yaz kampları sağlayamayan ailelerin daha fakir öğrenciler ise geri kalır. Yaz tatilinde öğrenciler test kitaplarından derslerden uzaklaşarak birazcık nefes alırlar. Fakat, yaz tatili bazı öğrenciler için, temel hazırlamak, okul yılı boyunca yapılan ilerlemeyi desteklemek veya eğitimsel durumları ilaveten zenginleştirmek için önemli bir zamandır (Borman, 2001:27; Feldman, 2002:8).

Cooper (2003:1-2), yaz öğrenme kaybına engel olmak için ders yılını uzatma, yaz okulu sağlama ve ders yılı takvimini değiştirme en çok önerilen üç yaklaşım olduğunu belirtir. Ders yılını uzatma, bir ders yılında okulda bulunulan gün sayısını (yaklaşık 180 iş günü olan ders yılı süresini 210 güne çıkarmak gibi) artırmaktır. Yaz okulları, katılanların bilgi ve yetenekleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan iyileştirici, hızlandırılmış veya zenginleştirilmiş öğrenme üzerine odaklı nispeten küçük programlardır. Ders yılı takviminin değiştirilmesi ise, okula devam edilen toplam gün sayısını değiştirmeden uzun yaz tatili süresinin daha kısa dönemler halinde yıl içine dağıtılmasıdır.

Zengin yaz programlarının popülarlığı, aileler ve öğrenciler arasında gittikçe artmaktadır (Abercrombie, 1999:13). Bu yüzyıl boyunca yaz okullarının amaçları, hatırlatmayı, öğrenme zorluklarını engellemeyi, esnek programlar sunmayı, akademik zenginleştirmeyi ve hızlandırmayı, öğretmenler için yaz meşguliyetini, yaz öğrenme kaybının azaltılmasını da içine alacak şekilde genişledi (Cooper ve Charlton, 2000:7). Yaz okullarından, bu okullara devam eden bütün öğrenciler faydalanmalarına rağmen, orta sınıf ailelerden gelen öğrencilerin, alt sosyo ekonomik düzeydeki dezavantajlı öğrencilerden daha fazla olumlu kazanımlar sağladığı gözlenmiştir. Yaz okulları, alt sosyo ekonomik ailelerden gelen çocukların diğerlerinden geri kalmamaları için eğitimsel olanakları ve sonuçları düzelter potansiyel etkiye sahiptir. Bu öğrencilere, yaz programlarıyla özellikle okuma imkanlarında destek verilmiş olmaktadır. Yaz okulu için geliştirilen programların etkili olabilmesi için şunlar ön plana çıkar (Borman, 2000:122):

- Programa anne baba katılımı, desteğı gerekir,
- Program, yaz okulu uygulamalarını düzenli ders yılı boyunca olanlara uygun biçimde düzenler nitelikte olmalıdır,
- Programın aslına (ders yılı programına) uygunluğunun dikkatlice incelenmesi gerekir,
- Program, okuma ve matematik öğretmeyi amaçlayan önemli akademik unsurları içerir.

Yaz okullarının, öğrencilerin öğrenme eksiklerine engel olması ve iyileştirmesinin yanında, mezun olacak öğrencilere gerekli minimum yetenek gereksinimleri sağlama, akademik ve diğer yetenekli öğrenciler için uzmanlaşmış programlar sağlama, zenginleştirilmiş eğitimsel deneyimler kazandırma, öğretmenlere profesyonel yeteneklerini geliştirme ve ek para almak için fırsat sunma gibi daha birçok katkıları da vardır (Cooper ve Charlton, 2000:3-6).

Fairchild ve Boulay göre (2002:16-17) yüksek kaliteli yaz okulu programları, geleneksel öğrenme metotlarını, ders verme ve test kitaplarını gerektirmemeli; yaz

süresince öğrenmenin devam etmesi için öğrencilere yollar göstermeli; eğitsel alan gezileri, zevk için okuma, yeni kültürlere ve fikirlere maruz kalarak kazanımlar sağlama gibi güçlü informal öğrenme deneyimlerini içermelidir. Ayrıca, yaz okulu programlarının bireysel öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine cevap verme olanağı da gözden kaçmamalıdır. Uygulanmış bir yaz okulunun günlük programı şöyledir (Fairchild ve Boulay, 2002:18):

Bir Yaz Okulunun Günlük Programı

Saat	Etkinlik
08:30-09:00	Kahvaltı
09:00-09:15	Haftalık amaçları ve konuları tartışma
09:15-10:30	Yüksek sesle okuma veya yazınsal (dikte, güzel yazı gibi) aktivitelerle uğraşma
10:30-11:30	Açık kort Phonics atölyesi
11:30-12:00	Öğle yemeği
12:00-12:20	Fiziksel aktiviteler
12:25-12:45	Her şeyden vazgeçme ve okuma
12:45-13:45	Matematik veya bilim aktiviteleri ile ilgilenme
13:45-14:30	Zenginleştirme aktiviteleri (sanat, el sanatları, yabancı dil, müzik, drama)
Ayrıca: Her hafta müzelere ve belirlenen diğer yerlere geziler düzenlenir ve öğrenciler kültürel olaylara katılırlar.	

Borman'ın (2001:28) yaz programı geliştirmekle ilgilenenlere iki önerisi vardır. İlki, eğer programın amacı eğitimin kalitesini yükseltmek ve başarı eksikliğini artırmaksa, avantajsız çocuklar için okuma öğrenimi üzerine odaklanma en

verimlisidir. İkincisi, eğer amaç önemli öğrenme kayıplarına engel olmaksızın, matematik öğrenimi üzerine odaklanma daha akılcıdır. Bütün çocuklar okuldayken daha hızlı oranda gelişirler ve okul içindeki çocukların bu öğrenme oranları, yaz tatilindeki öğrenme oranlarına kıyasla bütün çocuklarda birbirlerine daha yakındır. Borman'a göre (2000:125-126), yaz tatili öğrenme kaybına engel olmak ve düzenli öğretim yılı gelişimini hızlandırmak için:

- Erken sınıflarda başlayan,
- Birçok yaza önerilebilen,
- İyileştirmeden ziyade engelleme ve gelişime odaklanan,
- Kanıtlanmış, uygulanabilir yaz okulu programlarına ihtiyaç vardır.

Sanderson (2002:37), öğrenme hedefleri ile uygulama arasında bağ kurmada öğrencilere fırsatlar vermek, teknolojiyi sınıfta kullanma seviyesini yükseltmek, yüksek öğretime hazırlık oluşturmak gibi amaçları gerçekleştirmek üzere yaz tatili bilgisayar kampı düzenlemiştir. Bilgisayar kampı temmuz ayı içerisinde pazartesi cuma günlerinde 08.00-15.00 saatleri arasında hizmet vermiştir. Yaz tatili bilgisayar kampı için Sanderson eğitici olduğu kadar da eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. Bu bilgisayar kampında aşağıdaki program takip edilmiştir.

Yaz Bilgisayar Kampı Günlük Programı

Saat	Yapılan Çalışmalar
08.00-09.00	e-mail, belgelerin gözden geçirilmesi
09.00-10.15	Etkinlikler (model üzerinde)
10.15-10.30	Hafif yemek arası
10.30-11.30	Etkinlikler (adım adım takip edilen)
11.30-12.00	Öğle yemeği
12.00-15.00	Atölye (bireysel verimlilik)

Orta ve üst sosyo ekonomik düzey ailelerin çocuklarına kıyasla dezavantajlı konumda olan alt sosyo ekonomik düzey çocukları, yaz tatili ile diğer akranlarıyla olan öğrenme açıkları arttığından dolayı, özellikle yaz tatilinin bu çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini gidermek için Tam Yıl Eğitim (Year Round Education: YRE) sisteminin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Tam Yıl Eğitim takvimleri, ders yılını, arasında daha kısa fakat daha sık ara tatillerin olduğu daha kısa dönemlerden oluşturmayı amaçlar. Genel bir Tam Yıl Eğitim takvimi 45/15 olarak bilinir, 45 günlük (dokuz hafta) dönemi 15 günlük (üç hafta) ara tatil izler. Tam Yıl Eğitim takvimleri uzun yaz tatili süresini yok etmek amacıyla düzenlenir (Davies ve Kerry, 1999:360).Yaz tatilinin olası olumsuz etkileri, ders yılı süresi uzatılmadan önlenmeye çalışılmaktadır.

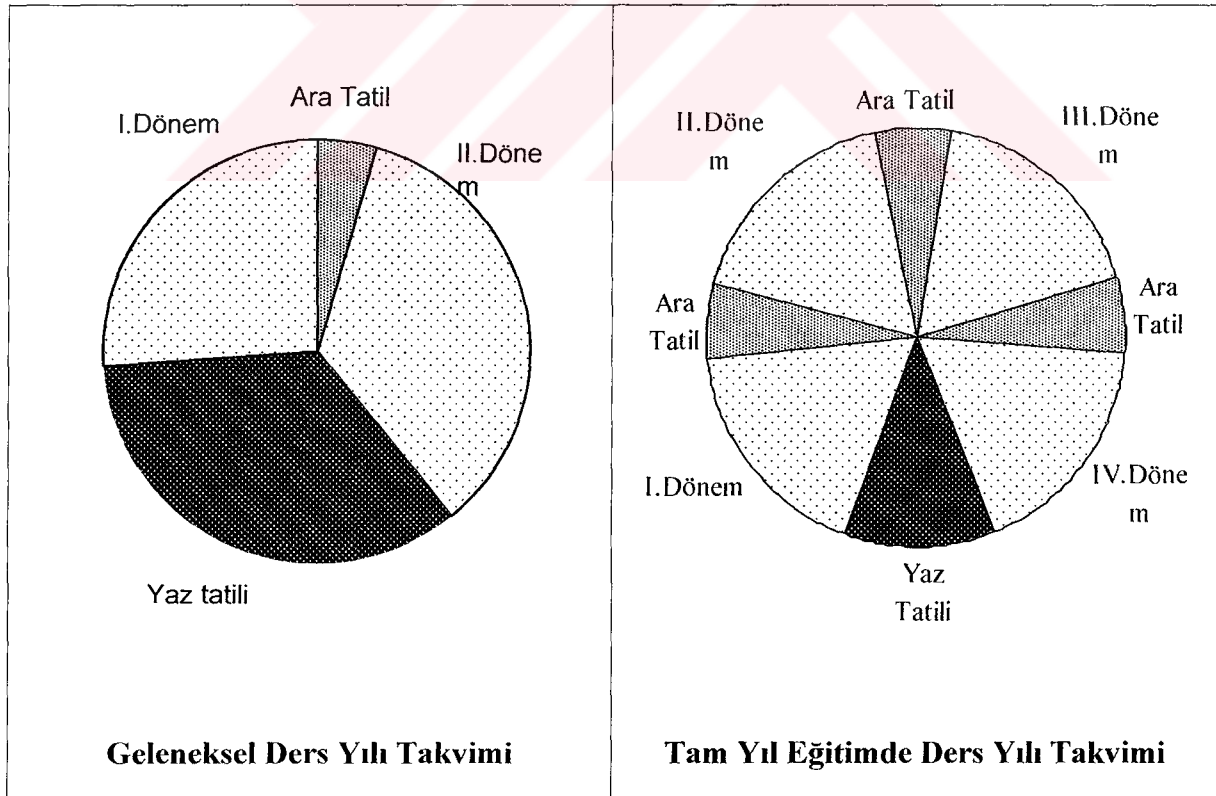
Uzun bir yaz tatilinden ziyade daha kısa ve daha sık tekrarlanan tatilli bir okul takviminden oluşan Tam Yıl Eğitim'in popülerliği her geçen gün Amerika'da artıyor görünmektedir. Tam Yıl Eğitim programını halk okullarında uygulayan eyalet sayısı 1985-1986 ders yılında 16 eyalet iken, on yıl sonra 1994-1995 ders yılında 37 eyalete ulaşmıştır (bu on yıllık periyotta Tam Yıl Eğitim uygulayan okul ve bu okullarda öğrenci sayılarındaki artış aşağıda karşılaştırılarak verilmiştir). Öyleki 2002'de Tam Yıl Eğitim programı uygulayan eyaletin sayısı 46'ya ulaşmıştır. Son yıllarda bu çeşit programın uygulanmasında dikkate değer bir artış görülmektedir. Tam Yıl Eğitim, onu savunanlara göre, yaz sonrası meydana gelen öğrenme kaybını azaltır, okulların parasını korur ve test puanlarının düzelmesine sebep olur (Ballinger, 1995:28; Ray, 2003:1-2).

Amerika'da Tam Yıl Eğitim Uygulamasındaki Artış

Ders Yılı	Eyalet Sayısı	Bölge Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
1985-1986	16	63	410	354.087
1994-1995	37	436	2.252	1.649.380

Tam Yıl Eğitim takvimi, düzenli aralıkları takip eden, eğitimde mantıksal bir adım sağlar. Tatillerle canlandırılan öğretmenler ve öğrenciler, çalışmaya hazır bir şekilde geri dönerler. Tam Yıl Eğitim takvimi izleyen okul bölgelerinde daha iyi öğretmen ve öğrenci hazır bulunuşluğu, ders başarılarında önemli artışlar, daha az öğrenci okul bırakma oranı, daha az disiplin problemleri ve daha az antisosyal davranışlar gözlenmiştir. Bu şekilde iç-içe girmiş oturum, zenginleştirme ve yaratıcılık için verimli bir zaman sürecidir. Tam Yıl Eğitim takvimi uygulayan okullar ayrıca sanat, bilim, bilgisayar ve bağımsız çalışma üniteleri ile daha da geliştirilebilir. Aşağıdaki Şekil 7, Tam Yıl Eğitim takvimi ile geleneksel ders yılı takvimi kıyaslandığında öğretim-tatil ritmindeki farkı göstermektedir (Ballinger, 1995:29-30).

Şekil 7. Ders Yılı Takvimlerinde Öğretim-Tatil Dönüşümü



Amerika'daki bu Tam Yıl Eğitim okullarını yansıtır türde “Beş Dönemli Yıl” İngiltere’de uygulamaları vardır. Beş Dönemli Yıl, ne öğrenciler ne de öğretmenler için çalışma yılını uzatmaz, sadece modeli değiştirir. Tam Yıl Eğitim ders yılı takviminde olduğu gibi Beş Dönemli Yıl ders yılı takviminde, uzun yaz tatili kısaltılarak, daha fazla kısa ara tatiller vardır. Yapılan bir çalışmada bu okullardaki öğretmenler, öğrenciler (sekizinci ve onuncu sınıflar) ve aileler üzerinde uygulamanın yarattığı etki araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen araştırma sonuçlarını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Davies ve Kerry, 1999:368-369):

Beş Dönemli Yılın Sekizinci Sınıflar Açısından Etkileri:

1. Öğrenciler daha fazla bilgiyi hatırlarlar,
2. Öğrenciler daha iyi çalışırlar,
3. Konsantrasyon düzeltilir,
4. Uzun dönemli ders yıllarından daha sık aralar ve daha fazla rahatlama sağlar,
5. Öğrenciler daha fazla öğrenirler,
6. Motivasyon artırılır.

Beş Dönemli Yılın Onuncu Sınıflar Açısından Etkileri:

1. Sık aralar, öğrencilerin çalışmalarını daha iyi kontrol etmelerine izin verir,
2. Öğrenciler daha sık aralardan hoşlanır,
3. Çalışma devamlılığı ve planlaması amaçlanır,
4. Daha az tekrara ihtiyaç duyulur,
5. Tatiller çok uzun ve sıkıcı değildir,
6. Öğrenciler daha iyi, uzun dönemli hedefler koyar.

Beş Dönemli Yılın Öğretmenler Açısından Etkileri:

1. İş yükü daha az bir dağılımla yayılır,
2. İşin hafiflemesini sağlar, böylece öğretim ve öğrenimin doğasını değiştirir,
3. Uzun yaz arasını kaldırır,
4. Ödevler daha iyi belirtilen son teslim tarihine sahiptir,

5. Öğrenciler daha kısa dönemde daha sıkı çalışırlar,
6. Daha iyi değerlendirme düzeni sağlar,
7. Her dönem için daha iyi belirlenen amaçlar sağlar,
8. İçerik daha etkili bir şekilde planlanabilir,
9. Öğrenciler zamanlarını daha iyi ayarlarlar ve daha motivasyonludur,
10. Öğrenciler sekiz hafta sonra performanslarındaki değişiklikleri görebilirler,
11. Öğretmen öğrenci arasında daha iyi bir irtibat ve sürekliliği sağlar.

Beş Dönemli Yılın Anne Babalar Açısından Etkileri:

1. Çocuklar ödevlerine daha fazla zaman harcıyor ve daha fazla motivasyonlu,
2. Dönemlerin sonunda hiç ölü periyot yok,
3. Tatillerin zamanlaması ve yerleştirmesi daha temkinli,
4. İki haftalık ara hem ev ödevine hem de boş vakte zaman verir,
5. Çocuk daha iyi zaman ayarlaması yapar,
6. Çocuk uzun dönemli projelere daha sıkı çalışır,
7. Çocuğun performansı düzeltilir,
8. Çalışma için son teslim tarihleri daha açıktır,
9. Sistem daha iyidir,
10. Model diğer öğrencilerinkinden farklıdır fakat, iş yükü de ağırdır.

Hem düzelmeyi hem de zenginleşmeyi sağlayan yaz okullarının, günümüzde başarısız olan öğrencilere zorunlu bir ikinci şans verme olarak görüldüğünü vurgulayan Stenvall (2001:19-21), iyileştirici yaz okullarına katılması gereken öğrencilerin sadece %50'sinin devam ettiğini ve devam edenlerin de hepsinin yaz okulu ödevlerini tamamlamadığını belirterek Tam Yıl Eğitimin daha verimli olduğunu savunur. Yaklaşık on öğretmenden sekizinin, yeni ders yılının ilk haftalarında önceden öğretilen materyalleri tekrar etme gereksinimi duyduklarını, yazın iyileştirme yapmaktansa Tam yıl Eğitim ile başarısızlığı engellemek gerektiğine dikkat çeker. Gitmesi gereken öğrencilerin çok azının yaz okulu programlarından faydalandığından, yaz tatili öğrenme kayıplarını engellemek için yaz tatilinin kısa aralar şeklinde dağıtıldığı dengeli bir ders yılı takvimini önerir.

Ayrıca Tam yıl Eğitime “Dengeli Bir Takvim” tanımlaması yaparak, geleneksel takvimden dengeli bir takvime (Tam Yıl Eğitime) geçişi takvimsel bir değişiklikten çok felsefi bir değişiklik olarak görür. Stenval’ın sunduğu, 2001-2002 öğretim yılı için hazırlanmış Dengeli Bir Ders Yılı Takvimi (diğer bir ifadeyle Tam Yıl Eğitim takvimi) aşağıdaki çizelgede görülmektedir.

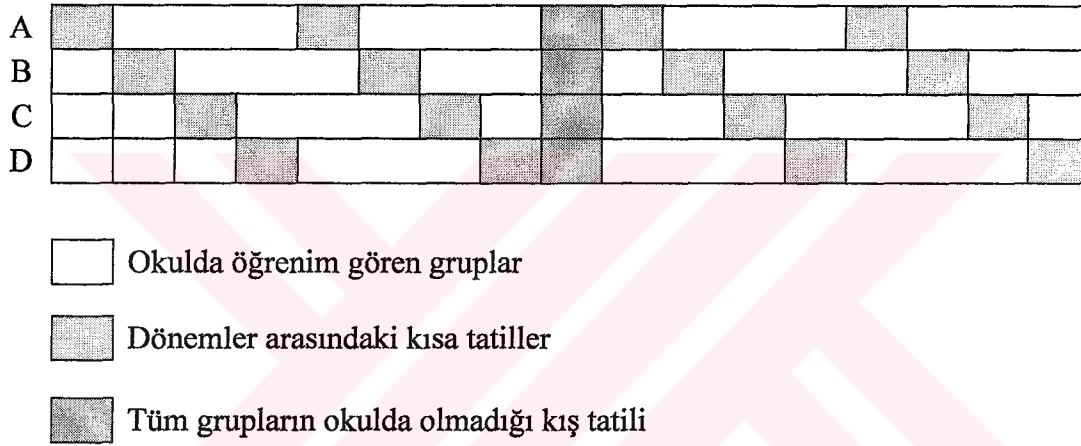
2001-2002 Dengeli Ders Yılı Takvimi (Tam Yıl Eğitim Takvimi)

Zaman	Etkinlik	Tarih
9 Hafta	İlk Çeyrek Öğretim	16 Temmuz-14 Eylül
3 Hafta	Tatil	17 Eylül-05 Ekim
4 Hafta	İkinci Çeyrek Öğretim	08 Ekim-14 Aralık
3 Hafta	Tatil	17 Aralık-04 Ocak
9 Hafta	Üçüncü Çeyrek Öğretim	07 Ocak-08 Mart
3 Hafta	Tatil	11 Mart-29 Mart
1 Hafta	Bahar Arası Tatil	01 Nisan-05 Nisan
9 Hafta	Dördüncü Çeyrek Öğretim	08 Nisan-14 Haziran
4 Hafta	Ders Yılı Sonu Tatili	17 Haziran-12 Temmuz

Kerry ve Davies (1998:121), Tam Yıl Eğitim takvimini, okulların kapasitesini artırmak için çok gruplu (multitracking) olarak adlandırılan ders yılı takviminde kullanmanın mümkün olduğunu belirtirler. Şekil 8’de model olarak gösterilen çok gruplu takvim ile geleneksel takvimli okulların kapasitesini artırmak mümkündür. Örneğin geleneksel takvimle 600 öğrencilik bir okulun kapasitesi öğrenciler üç veya dört gruba ayrılarak çok gruplu takvimle 800 öğrenciye çıkartılabilir. Çok gruplu uygulama yapan okullarda Tam Yıl Eğitim yapılır, fakat grupların tatilleri farklı günlerde başlar ve üç grup okuldayken dördüncü grup tatildedir. Dördüncü grup

tatilden döndüğünde bir başka grup tatile çıkmıştır. Bu şekilde okulda sürekli sadece üç grubun olması ve kalabalık sınıflar nedeniyle yer sıkıntısı yaşayan okullara kapasite artırımı sağlanmaktadır. Sadece kış tatilinde öğrencilerin tümü okulda yoktur ve okul yıl boyunca açıktır. Tam Yıl Eğitim sistemindeki bu çok grupluluk hükümetler için para tasarrufu da sağlamaktadır.

Şekil 8. Çok Gruplu (Multitracking) Takvim



Şekilde görüldüğü gibi, çok gruplu takvimde, okul yıl boyunca açık olup aynı zaman diliminde sadece üç grup okulda bulunmakta ve gruplardan biri ara tatiline çıkmaktadır. Grupların tamamı birkaç haftalığına yıl sonu tatili yapmaktadır. Çok gruplu ders yılı takviminin uygulanmasında, yılın tamamının eğitim öğretim yapmaya elverişli olası oldukça önemlidir. Farklı zamanlarda ara tatillere çıkılması, elverişsiz iklim şartlarında uygulandığında, öğrenciler arasında eşitsizliğe sebep olabileceği unutulmamalıdır.

3.3.Yaz Tatilinin Verimliliğinde Etkili Olabilecek Bazı Faktörler

İnsan toplumsal bir varlıktır. Toplum, temel toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli gruplar içinde işbirliği yapan, belli bir coğrafi mekanda yaşayan ve ortak bir kültürü paylaşan pek çok sayıdaki insanın oluşturduğu bir birlikteliktir (Tezcan, 1995:17). İnsanın toplumsallığı, onun bir toplum içinde yaşama zorunluluğunun bir sonucudur. Çünkü insan, çok özel anlamda bir grup (aile veya çevre) içinde, genelde ise bir toplum içindedir. Çocuk, toplumsal etkileşim yoluyla doğduğu grup ve çevrenin niteliklerini (kültürünü) kazanır (Doğan, 2002:65). Diğer bir ifadeyle de toplumsallaşır. İçinde bulunduğu toplumun davranış kalıplarını kazanarak o topluma ait bir birey durumuna gelir.

Tarih boyunca tüm toplumlar, saygınlık ve güç ölçütleri çevresinde belirli bir tabakalaşmaya gidildiği görülmüştür. Tarihte tabakalaşmanın kendi içindeki evrimine bağlı olarak kölelik, kast, feodelite ve toplumsal sınıflar olmak üzere dört önemli toplumsal örneği bulunmaktadır. Sanayileşme hareketinden sonra toplumdaki toplumsal tabakalaşma, toplumsal sınıflar esası üzerine kurulmuştur. Sınıf, toplumsal tabakalaşma tiplerinin modern topluma özgü örneğidir. Çağdaş toplumlar, tabakalaşmadan çok, sınıf ve sınıflaşmalardan söz edilmesi bu yüzdendir. Toplumsal sınıf, toplumda servet, eğitim ve mesleki konumu bakımından aşağı yukarı benzer durumda olan insanların diğerlerinden ayrılmasıdır. Sınıflar, aynı ekonomik durumdaki birey ve ailelerin toplanmasıdır. Kapalı olmayıp açık gruplardır. Alt toplumsal sınıflar, üst toplumsal sınıflara geçebilme olanağına sahiptirler. Genel olarak her toplumda şu üç toplumsal sınıf görülmektedir (Doğan, 2002:106-116; Tezcan, 1997:127-128):

1. Üst sınıf: Toplumdaki ekonomik kaynakların büyük bir kısmına sahip olanlar.
2. Orta sınıf: Nitelikli işçi ve serbest meslek sahipleri.
3. Alt sınıf: Ücretli sanayi işçileri ve köylüler.

Modern sanayi toplumlarında gördüğümüz toplumsal sınıflar, eğitimi farklı şekillerde etkilemektedir. Anne babanın mesleği, eğitimde farklılaşmalara neden

olmakta, çocukların mensup olduğu toplumsal sınıf, kişinin eğitim göreceği okulu ve eğitim tipini belirlemekte, dolayısıyla da toplumsal sınıf öğrencinin başarısını çeşitli şekillerde etkilemektedir (Ergün, 1994:201). Bireyin ait olduğu toplumsal sınıf, o bireyin sosyo ekonomik düzeyi (SED) olarak da ifade edilebilir. Tezcan (1997:129-141), eğitimin toplumsal sınıflarla diğer bir ifadeyle bireyin sosyo ekonomik düzeyi ile ilişkilerinin şu noktalar etrafında toplandığını vurgular:

**Toplumsal sınıf (SED), eğitimin miktarını tayin eder.* Ana babanın toplumsal sınıfına göre öğrenciler arasında da eğitimsel farklılaşma vardır. Her toplumun üst sınıflarına mensup bireyleri alt sınıflardakilerin elde edemeyeceği bir takım avantajlardan yararlanırlar. Eğitim alanı da bu avantajlardan biridir. Her toplum, çeşitli toplumsal gruplar için çeşitli tipte okullar yaratmış (örneğin: üst sınıflara özgü özel okullar gibi) ve aralarındaki farklılığı korumaya çalışmışlardır.

**Sınıf farklılaşması (SED), eğitimin tipini, çeşidini de tayin eder.* Örneğin klasik eğitim ile mesleki ve teknik öğretimde farklılaşma, sınıfsal duruma göre belirlenmektedir. Alt sınıflar mesleksi ve teknik eğitime çocuklarını gönderirler.

**Toplumsal sınıf (SED), okul başarısını tayin eden bir öğedir.* Başarı, kişinin ussal ve düşünsel yetenekleriyle olduğu kadar, bu yeteneklerin geliştirilmesine, işlenmesine uygun ortam ve şartlarla da yakından ilgilidir. Bu ortam ise kişiye, yetenekleri konusunda özgüven, başarı güdüsü ve sonunda da bunu gerçekleştirme kanallarının sağlanmasını içerir. Toplumsal sınıf, öğrencilerin enerjilerine (beslenme, okul araç-gereçleri, uygun bir çalışma ortamı, yeterli ana-baba ilgisi) ve muayyen yönlerle yönelmelerine etkisi bakımından da okul başarısını tayin eder.

Görüldüğü üzere bireyin sahip olduğu sosyo ekonomik düzey (toplumsal sınıf), eğitim faktörü üzerinde oldukça etkilidir. Sosyo ekonomik düzeye göre bireylerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına yaklaşımı, onlara sağlayabilecekleri desteğin niteliği ve çocuklarına sağlayabilecekleri eğitim ortamının ve araçlarının niteliği ve niceliği farklılaşmaktadır. Aynı şekilde bireyin sahip olduğu SED,

bireylerin çocuğuna yaz tatilini nerede, nasıl geçireceğini ve çocuğuna ne derecede imkanlar sağlayabileceği konusunda belirleyici bir etkidir.

SED, ailenin çocuğuna sağlayabileceği eğitim ortamı ve araç-gereç niteliği ve niceliğinde oldukça etkilidir. Genellikle öğretimi desteklemek amacıyla kullanılan araç-gereçlerin öğretimdeki kadar yaz tatilinin verimli geçmesinde, öğrenme kayıplarının en aza indirilmesinde yeri ve önemi açıktır. Yalın (2001:82-90), araç-gereçlerin öğretimdeki yeri ve önemini şu şekilde sıralar:

- Çoklu öğrenme ortamı sağlar (araç-gereçlerin kullanımı, öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artırarak daha fazla ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur),
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur,
- Dikkat çekerler,
- Hatırlamayı kolaylaştırır (görsel sembollerle sözel önermeleri birlikte kullanmak, bilginin bellekten geri çağırılmasına yardımcı olan çoklu yollar sağlar),
- Soyut, karmaşık kavramları, anlaması güç olgu ve olayları basitleştirir, somutlaştırır,
- Zamandan tasarruf sağlar,
- Güvenli gözlem yapma imkanı sağlar,
- Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlar,
- İçeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır.

Öğretimde görsel ve işitsel (bilgisayar, dijital teknolojiler, VCD, DVD vb.) araçlar kullanıldığında öğrenmenin hem daha çabuk hem de daha kalıcı izli olduğunu belirten Demirel ve diğerleri (2001:70), bir öğretme ve öğrenme etkinliğinin ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme olayının da o kadar iyi ve kalıcı izli olduğunu, unutkanlığın da o kadar geç olduğunu vurgularlar. Bununla birlikte bu araçlar, öğrenme ortamını daha eğlenceli hale getirebilmektedir. Böylelikle öğrenci,

tatilde de dersle ilgili bir şeyler yapma isteği duyabilecek, güdülenebilecek, motivasyonunun sürekliliği sağlanabilecek, dikkatini yoğunlaştırabilecektir.

Evinizi öğrenme ortamı olarak düşündüğünüzde, çocuğun daha çok şey öğrenmesine yardımcı olabilirsiniz (Gordon, 1998:269). Bunu özellikle uzun yaz tatilleri için düşünmek mümkündür. Çocuğa evde sağlanabilecek iyi bir öğrenme ortamıyla yaz tatilleri daha verimli hale getirilebilir ve öğrenme kaybı daha az seviyelere indirilebilir. Ancak, evde böyle bir öğrenme ortamının çocuğa sağlanmasında ailenin sosyo ekonomik düzeyi oldukça belirleyicidir. Öğrenme ortamının hazırlanması denildiğinde; çocuğa ayrılan bir oda, odada çocuk için gerekli eşyalar, bilgisayar gibi öğretim araçları, kaynak kitaplarında yer aldığı bir kitaplık, seviyesine uygun dergi gibi süreli yayınların takibi, eve günlük gazete alımı ilk akla gelenlerdir. Evde çocuk için öğrenme ortamının oluşturulmasında ailenin gelir düzeyinin yanında, anne ve babanın eğitim düzeyi de etkili olabilmektedir.

Eğitimde ailenin rolünün önemsendiği günümüzde, özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde ailelerin, çocuklarının eğitiminde doğrudan sorumluluk alması ve onları evde eğitmeyi (ev okullar) tercih etmeye başladığı görülmektedir (Aydın, 2002:46). Ailelerin, çocuklarının formal eğitimlerini okul yerine evde almalarını sağlamaları (ev okulu uygulaması) ile aileler, çocuklarının eğitimini doğrudan üstlenmektedir. Çocuklarının eğitiminde ailelerin sorumluluklarının bu denli arttığı düşünüldüğünde, yaz tatilini çocukların en verimli şekilde değerlendirmelerini sağlamalarında ailelere ne kadar önemli görevler düştüğü ortadadır. Ancak, bunun gerçekleştirilebilmesi için ailelerin bu konuda bilinçlendirilmeleri, eğitilmeleri gerekmektedir.

Anababaların gözünde öğretmenler çocuklarının “öteki anababaları”, öğretmenlerin gözünde de anababalar, çocuklarının “öteki öğretmenleri”dir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi bozuk olursa Anababa, Anababa-çocuk ilişkisi bozuk olursa da öğretmen sıkıntı çeker (Gordon, 1998:265). Bu nedenle, sağlıklı bir okul aile işbirliğinin kurulması, okul başarısında önemli yeri vardır. Okul idare,

öğretmenler ve velilerin bunu kurması, çocukların yaz tatillerini verimli geçirmelerinde de katkı sağlayabilecektir.

Yaz tatilinin verimli geçmesinde ailelerin neleri yapabileceklerinin yanında çocuklarına yaklaşımı da önemlidir. Çocuğa güç ve otorite kullanarak bir şeyler öğretmeye çalışan anababaların dargınlık, gözyaşı ile karşımaları kaçınılmazdır (Gordon, 1998:272). Bu nedenle ailelerin, çocukları ile sağlıklı bir iletişim kurabiliyor olmaları öncelikle gerekmektedir. Anababa eğitiminin önemini ve insan ilişkilerinde bazı temel ilkelerin bilinmesi gerektiğini vurgulayan Gordon (1999:9-12) anababaların;

- Çocuklarını çok özel bir tür olarak görmekten vazgeçerek onları birey olarak algılamaları,
- Çocuklarının davranışlarının, karşılıklı ilişki biçimlerine bağlı olduğunu kabul etmeleri,
- Tüm sosyal ilişkilerdeki temel ilkeleri anlamaya çalışmaları gerektiğini belirtmektedir.

Aileler, çocuğun eğitiminde yeni roller üstlenmek durumunda olup bunun için de anababa ve çocukların medyayı, toplumsal kaynakları ve kitapları en üst düzeyde kullanmaları gerekmektedir. Ancak bazı faktörler, ailelerin eğitimde daha etkili bir rol üstlenmelerini engelleyici olabilmektedir. Özetle bu faktörler (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1997:12):

- Ülkemizde bir kısım aileler çocuklarının gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilecek eğitim seviyesinde olmayarak bu ailelerin genellikle çocuklarını kendi büyüklerinden gördüğü metotlarla eğitmeye çalışmaları.
- Kadınların çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda hiçbir tedbir almadan iş girmeleriyle çocuğun, aile büyüklerinin, komşuların bakım ve eğitimlerine muhtaç bırakılması.

- Çocuklarını aşırı bağımlı hale getiren, yaratıcılıklarını engelleyen, çağdaş eğitim ilkelerine aykırı bazı geleneksel anababa tutumlarının olması ve bazı anababaların çocuklarına aşırı sert davranmaları.

Çocuğun başarısında, kendi iç motivasyonu ile kitap okuması, ödevlerini yapması, düzenli ders çalışması önem taşıdığından, çocuklar hem okul günleri hem de tatil günleri için kendince uygulayabileceği program oluşturabilmelidir. Bu durum, çocuğun yaz tatilini verimli bir şekilde geçirmesinde oldukça etkili olabilecektir. Çocuklara bu sorumluluk kazandırılmalıdır. Ayrıca Özen de (2001:28) çocuğa sorumluluk vermenin, çocuğun kişilik gelişimine pozitif yönde etkileyen ve hızlandıran bir unsur olduğunu belirtir. Uygun dozda yüklenen sorumluluk (çocuğun yaşıyla, cinsiyetiyle, fizik gücüyle uyum içinde olan), çocuğun kendine güvenini artırır, paylaşma ve başarma duygularını tatmin eder, inisiyatif koyma, çevresini ve kendini organize ve koordine etme becerilerini geliştirir.

Sorumluluk kazanan çocuk, zamanı değerlendirmeye ve planlı çalışmaya yönelir. Böylelikle de tatillerini ve boş zamanlarını verimli değerlendirme yoluna gider. Kuzgun (1999:234) boş zamanı, “çocuğun günlük yaşamında okulda ve dışarıda dersler, ev ödevleri, uyku, yemek, ulaşım, kişisel bakım, ev ve ailedeki sorumlulukları için geçirdiği zamanın dışında kalan zaman” olarak tanımlar ve ilköğretimde çocukların boş zamanlarını nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin bilgi ve becerileri öğrenmelerinin, onların etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemlerini öğrenmeleri kadar önemli olduğunu savunur. Çünkü, boş zamanlarını nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin bilgi ve becerileri olmayan çocuklar bu zamanlarını geçirmek için farkında olmadan kötü alışkanlıklar edinebilecekleri yerlere gidebilir ve guruplara girebilir, ya da amaçsız, uğraşsız, tembellik yaparak bu zamanlarını harcarlar.

Demirel de (2004:116-119) öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelerinde bireysel öğretim tekniklerinin (dönüşümlü günlük çalışmalar, beceri geliştirme çalışmaları, planlı grup çalışmaları, düzey geliştirme çalışmaları) yararlı olacağını belirterek, bu bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerinin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların

giderilmesini, öğrencinin öğrenme hızına uygun bir öğretimin yapılmasına yardımcı olduğunu vurgular. Kullanılan sınıf dışı öğretim teknikleri ise gezi, gözlem, görüşme, sergi, proje ve ödevdir. Bunlar, yaz tatilinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Özellikle öne çıkan, derslerde öğrendikleri bilgileri tekrar etme amacı taşıyan ev ödevleridir. Öğrencilere yaz tatillerinde okumaları için kitaplar, okuyup yapmaları için tatil kitapları veya test kitapları ödev olarak verilebilmektedir. Cooper (2001:36), verilen ev ödevlerinin sadece olumlu etkilerinin olmadığını, bunlarının yanında olumsuz etkilerinin de olabileceğini belirterek bunları şu şekilde sıralar:

Ev Ödevlerinin Etkileri

Olumlu Etkiler	Olumsuz Etkiler
Şimdiki başarı ve öğrenme	Doyurmak
- Bilgiyi daha iyi hatırlama - Artan Kavrama - Daha iyi eleştirel düşünme, kavram kurma, bilgi işleme - Program zenginliği	- Akademik konuda ilgi kaybı - Fiziksel ve duyuşsal yorgunluk - Toplu etkinlikleri ve boş zaman için girişi engelleme
Uzun süreli akademik yararlar	Ailesel girişim
- Boş zamanlardaki öğrenme - Daha iyi çalışma alışkanlıkları ve beceriler - Okula yönelik gelişen tutum	- Ödevi tamamlama ve iyi yapmak için baskı - Öğretimsel tekniklerle çatışma
Akademik olmayan yararlar	Kopya çekme
- Daha büyük kendini yönetme - Daha büyük kendini disiplin - Daha iyi zamanı organize etme - Daha bağımsız problem çözme	- Diğer öğrencilerden kopya çekme - Öğretimin gerisinde yardım

Yaz tatilinin verimli geçmesinde yaz okulları ve kamplar etkili olabilmektedir. Bunlar eğitici ve eğlendirici olmakla birlikte ülkemizde yaygınlaşmamıştır. Olanlarına da ailelerin gelir seviyelerinin düşük olmasından dolayı talep azdır. Bunun yaygınlaşabilmesi devlet desteği ile mümkün görünmektedir. Şu durumda daha çok öğrenciye ulaşılmasında uzaktan eğitim öncelikli olarak düşünülebilir. Öğrencileri tatil atmosferinden uzaklaştırmadan, tatillerin daha eğitici ve verimli geçmesi bu yolla sağlanabilir. Yaz tatili öğrenme kayıplarının azaltılmasında kullanılabilecek olan uzaktan eğitim, kablolu veya uydu televizyon, video, fax, bilgisayar, video konferans ve diğer elektronik dağıtım araçları gibi teknoloji kullanılarak uzak mesafedeki öğrencilere eğitimsel programın sunulmasıdır (Peterson's Guide to Distance Learning Programs, 1999:3).

Basılı materyallerle, yayın yoluyla, bilgisayarla ve internetle uzaktan eğitim yapılmaktadır. Basılı materyallerle uzaktan eğitim, öğretme-öğrenme etkinliklerinin yazılı ve basılı gereçler kullanılarak yürütüldüğü öğretimdir. Mektupla öğretim diye de nitelenen bu uygulamada yararlanılan yazılı gereçlerin özel olarak hazırlanmış olması gerekir. Yayın yolu (tv, radyo, video vb.) ile uzaktan eğitim ise, belirli amaçları gerçekleştirmek üzere özel olarak hazırlanmış eğitim programlarının, radyo ve televizyon gibi (ses ve görüntü kasetleri dahil) kitle iletişim araçlarından öğrencilere sunulması ile yapılan öğretimdir (Hızal, 1983:46-56).

Uzaktan eğitimde bilgisayarlardan bilgisayar yönetimli ve bilgisayar destekli eğitim olarak iki şekilde yararlanır. Bilgisayar yönetimli öğretim, bilgisayar sisteminin öğretimi planlama, düzenleme ve programlama, öğrenmeleri ölçme, öğrencilerle ilgili verileri kaydetme ve öğrenme verileri üzerinde istatistiksel analizler yapma gibi öğretim etkinliklerini yönetmek için kullanılması anlamına gelir. Örneğin, öğrenmeleri ölçmek açısından bilgisayarlar, derslerle ilgili soru bankaları oluşturmak, testleri öğrencilere doğrudan bilgisayar aracılığıyla uygulamak için kullanılabilir. Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayarların sistem içinde programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek veya önceden kazandırılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır (Yalın, 2001:164-165). Bilgisayar destekli eğitimin temeli, programlı öğretim yöntemine

göre düzenlenmiş içeriğe dayanır. Bilgisayar destekli eğitimde yer alan değişik öğretimsel etkinlikleri içeren program türleri şu şekilde sıralanabilir (Yanpar Şahin ve Yıldırım, 1999:58-62):

- Alıştırma ve uygulama programları, öğretilmiş konu üzerinde öğrencilere alıştırma yapma olanağı veren ya da öğrenilmiş yeni bilgileri destekleyici açıklamaları veren programlardır.
- Birebir eğitim programları, yazılımların içinde tamamen öğretmenin rolünü üstlenen, gerektiği yerde yeni bilgi veren, verilen bilginin öğrenilmesi için alıştırma sağlayan, öğrenciye geri bildirim sunan, öğrencinin performansını değerlendiren ve öğrenciyi yönlendiren programlardır.
- Eğitsel oyunlar, alıştırma, uygulama, öğrenilmiş bilgilerin tekrarını yapabilme ve hatta problem çözme stratejilerini öğretebilme amacı taşır. Bu oyunların sağladığı avantajlar arasında belki de en önemlisi, kullanıcının öğrenme ortamında sürekli aktif olmasıdır. Oyunlar ayrıca, öğrencilerin yaratıcılık, ilke ve stratejileri sorgulama, yeni ilkeler araştırma ve oluşturma yeteneklerini geliştirir.
- Benzeşim programları, gerçek hayatta öğrencilerin karşılaşabileceği ya da olumsuzlukları sınıf ortamına taşımadan, gerçek hayata ait olayları veya olguları öğrenciye sunmayı amaçlayan programlardır. Bu programlar, öğrenciye yeni bilgi kazandırdığı gibi, öğrencinin hali hazırdaki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmasını sağlamakla birlikte, yeni öğrendiklerini anlamsallaştırmasına ve uzun süreli bellekte depolamasına yardım eder.

İnternet ile eğitim uygulamaları, uzaktan eğitimin daha güdüleyici olmasını ve daha çok kişinin evinden ya da ofisinden çift yönlü etkileşim kurmasını sağlamıştır. Bu olanaklardan dolayı günümüzde uzaktan eğitim, internet üzerinden etkili olarak uygulanmaya başlamıştır. İnternet üzerinden yapılan uzaktan eğitim uygulamaları, eğitim öğretim ortamlarını tasarlayan ve uygulayan eğitimcilere;

öğrenmeyi etkin duruma getirme, bireysel öğrenme olanağı yaratma, öğrenmede özel yetenekleri geliştirme, öğrenmenin uygulamalı olmasını sağlama gibi çeşitli fırsatlar sunmaktadır. İnternetin eğitim içindeki uygulamaları genel olarak; iletişim sağlamak, sınıf ortamlarını oluşturmak, araştırma yapmak, paylaşımı artırmak, ortaklaşa çalışma yapmak ve güdüleyici faaliyetler organize etmek şeklinde altı ana nokta üzerinde toplanmaktadır (İşman, 1999:87-88).

Bilgisayar iletişim ağları, kaynakların ve eğitim programlarının paylaşımı için çok yönlü kullanıcıya olanaklar sağlar. İletişim ağları, ulusal veri tabanlarından yerel görüşme gruplarına kadar birçok farklı düzeyde ve farklı amaçlarla oluşturulabilir. Çoğu iletişim ağı, okul dışındaki öğrencilere uzun süreli bir problem çözümünde kütüphane ağı sağlar (Verduin ve Clark, 1994, 81-83). Artık günümüzde birçok ülkede, uzaktan eğitim veren kurumlar, internet ortamını yoğun olarak kullanmakta, dersleri internet üzerinden gerçekleştirmektedir. Hatta, 1990'lı yılların başından günümüze, yalnızca internet üzerinden belirli eğitim programları uygulayan sanal üniversiteler ve eğitim kurumları oluşmaya başlamış ve bunlar sanal eğitimi, artan bir ilgiyle sürdürmektedir (Gürçan, 1999,138). Bunların tümü dikkate alındığında uzaktan eğitim araçları, yaz tatillerini daha verimli geçirmek için kullanılabilir.

İlköğretim öğrencilerinin yaz tatili sonrası öğrenme kayıpları araştırma kapsamında olduğu için, ilköğretim okulları ve bu okullardaki eğitim öğretim sürecine aşağıda açıklık getirilmektedir.

3.4.İlköğretim Okulları ve Eğitim Öğretim

İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim-öğretimini kapsayan, sekiz yıl kesintisiz eğitim yapılan ve bitirenlere ilköğretim diplomasının verildiği okullardan oluşur. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu olup devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; her çocuğa iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel

bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her çocuğu ilgi, istidat ve kabiliyeti yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır (Sönmez, 1998:6).

İlköğretim, sahip olduğumuz kültürün geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasında; çağın şartlarına uygun olarak yaşam kalitesinin yükseltilmesinde; demokratik bir toplum oluşturulmasında temel teşkil eder. İlköğretim bireyleri sosyalleştirir, topluma uyum sağlayabilecek duruma getirerek onları toplum için hazırlar.

İlköğretim okullarında ders yılı süresi, Haziran ve Eylül ayları arasında 180 iş gününden az olamaz. Kayıt-kabuller ile dinlenme ve yaz tatilinin başlama ve bitiş tarihleri, her yıl düzenlenen çalışma takviminde belirtilir. Öğretim yılının başlaması, yarıyıl tatili ve ders kesimi tarihleri Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir. Ders yılı, arasında iki hafta (15 gün) dinlenme tatilinin verildiği iki yarıyla ayrılır. Dinlenme tatili Ocak veya Şubat aylarında, yaz tatili ise ders yılının bitiminden itibaren yapılır. Ders yılı süresi, derslerin başladığı günden kesildiği güne kadar okulun açık bulunduğu günler ile öğrencilerin törenlere katıldıkları resmi tatil günleri sayılarak hesaplanır. Normal öğretim yapan okullarda sabah ve öğleden sonrası yarımşar gün, ikili öğretim yapan okullarda bu süreler tam gün sayılır (Resmi Gazete, 2003, sayı: 25212).

Her öğretim yılı veya dönemi, bir önceki öğretim döneminden tamamen bağımsız olmamakla birlikte, kendi içinde başlangıcı, uygulaması ve değerlendirmesi olan anlamlı bir bütünlük göstermektedir. Tüm yıl boyunca eğitim-öğretim etkinliklerinin aksamadan ve amaçlara uygun şekilde gerçekleştirilebilmesi, öğretim yılı başında okulu, öğretmenleri, aileleri ve çocukları kapsayan pek çok kesimin farklı hazırlıklar yapmasını gerekli kılmaktadır. Yapılacak bu dönem başı hazırlıklar, eğitim faaliyetlerinin etkili şekilde yürütülmesini ve öğrencilerin istenilen davranışlar geliştirmelerini kolaylaştıracaktır. Öğretmen, okul yönetimi ve aile arasında güçlü bir iletişimle yapılacak dönem başı hazırlıkları, yıl ortasında eğitim-öğretim

faaliyetlerinin kesintiye uğramadan etkili şekilde sürdürülmesini sağlayabilir (Küçükahmet, 2003a:153).

Bir ders yılı, birbirini tamamlayan iki kanaat döneminden oluşur. Başarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde okul ve ders programlarında belirtilen özel ve genel amaçlar, açıklamalar ile konular esas alınır. Öğrenci başarısı, derslerin özelliklerine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar ile ödev veya projelerden alınan notlar esas alınarak tespit edilir. Ölçme ve değerlendirmede, okul ve ülke çapında birlik ve beraberlik sağlanır. İlköğretim kurumlarında her sınıf için gösterilen derslerde öğrencilerin başarıları dört ayrı notla, başarısızlıkları ise bir tek notla değerlendirilir. Buna göre verilecek notlar ve puanlar şunlardır (MEB, 1997:10-11):

İlköğretimde Notlar ve Puanlar

Derece	Pekiyi	İyi	Orta	Geçer	Başarısız
Rakam ile	5	4	3	2	1
Puanlama	85-100	70-84	55-69	45-54	0-44

Yıl sonunda ders notlarının ortalaması, bu puanlama sistemine göre derecelendirilerek öğrenci bu derecelerden (pekiyi, iyi gibi) biri ile sınıfını geçer yada başarısız olur. Sekiz yılın sonunda da yine diploma notu aynı şekilde hesaplanarak derecelendirilir.

3.5. Ülkemizdeki Ders Yılıının Diğer Bazı Avrupa Ülkeleriyle Karşılaştırılması

Almanya’da haftalık ders saati, eyaletlere göre ilkokul 1. ve 2. sınıflarda 17-23, üst sınıflarda 23-27 ve orta okulda da 30-32 saattir. Avusturya’da haftalık ders

saati, ilköğretim 1. ve 2. sınıflarda 21, 3. ve 4. sınıflarda 25 ve orta okulda da 32-34 saattir. Hollanda'da haftalık ders saati, ilköğretim birinci kademedede 22 ve ikinci kademedede 25 saattir. İlköğretim okullarında haftalık ders saati Belçika'da 28, Fransa'da 26-27, Lüksemburg'da 30 ve Portekiz'de 25-31 saattir (Sağlam 1999:19-303). Ülkemizde ise pazartesi-cuma günleri arasında günlük altı saatten haftalık ders saati 30'dur. Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında bizdeki bu sürenin, Avrupa ülkelerindeki süreden kısa olmadığı, hatta ilköğretim birinci kademedede birçok Avrupa ülkesinden uzun olduğu görülmektedir.

Avrupa ülkelerinde, ilköğretim okullarında ders yılı süresi bir diğerinden farklıdır. Avusturya'da okul müdürleri, eğitim programında belirlenmiş ve günlere göre dağılmış olan haftalık toplam ders sayısını ayarlayabilir. Ders haftası, ilköğretimde genellikle 5 bazen de 6 gündür. Ders haftasının 6 gün olduğu durumlarda ders yılı 215 günü bulabilmektedir. Diğer Avrupa ülkelerine baktığımızda ders yılı süresi Lüksemburg'da 212, Hollanda ve İtalya'da 200, Finlandiya'da 190, Portekiz'de 184, Belçika'da 182, İngiltere'de 178 ve İspanya'da 175 gündür (Sağlam 1999:19-303; Türkoğlu 1999:167-516). Ülkemizde ise ilköğretim okullarında ders yılı süresi 180 iş gününden az olamaz. Avrupa ülkeleri ile ders yılı süremiz karşılaştırıldığında, onların ortalaması bir durumda olduğumuz görülür. Ders yılı bizden kısa olanlar olduğu gibi bizden daha da uzun olan Avrupa ülkeleri vardır.

Avrupa ülkelerinde, yaz tatili de farklı sürelerdedir. Yaklaşık olarak yaz tatili süresi Avusturya, Belçika, Finlandiya ve Lüksemburg'da iki ay, Hollanda ve İngiltere'de altı hafta, İtalya'da dokuz hafta, Portekiz'de 2.5 aydır (Sağlam 1999:19-303; Türkoğlu 1999:167-516). Ülkemizde ise yaz tatili süresi yaklaşık üç aydır. Bu ülkelerle karşılaştırıldığında üç ay uzun görünmektedir. Yine Avrupa ülkelerinde öğretim yılına baktığımızda, İngiltere, Finlandiya, Lüksemburg ve Portekiz'de öğretim yılının üç döneme ayrıldığı görülmektedir. Kısılan yaz tatili ile öğretim süresi uzun tutulmamış (İngiltere 178, Portekiz 184 gün gibi), iki ara tatile dağıtılmıştır. Ayrıca, Avrupa ülkelerinde uygulanan Noel ve Paskalya tatilleri ile yaz tatili süresinin kısa olmasına rağmen ders yılı süresi uzamamıştır. Diğer bir ifadeyle,

daha kısa yaz tatili ve ders yılına yayılmış daha fazla ve daha kısa ara tatiller vardır. Ülkemizde ise öğretim yılında iki dönem, iki haftalık bir ara tatil ve yaklaşık üç aydan oluşan yaz tatili vardır.

Araştırma, ilköğretim dördüncü sınıf okullarında eğitim öğretim gören öğrencileri kapsadığından, bu dönem çocuklarının dahil olduğu son çocukluk dönemi gelişim özellikleri aşağıda verilmektedir.

3.6.Son Çocukluk Dönemi (6-11 Yaş) Gelişim Özellikleri

Organizma, hem nicelik hem de nitelik yönünden bir dizi değişiklikler göstermektedir. Büyüme ve olgunlaşma, organizmada meydana gelen niceliksel değişikliklerle ilgili olup, hazırbulunuşluk da niteliksel değişiklik ve özellikleri ifade etmektedir. Gelişim, organizmanın bütün bu değişiklik ve özelliklerini içeren geniş kapsamlı bir kavramdır. Gelişim, bireyin hem nicelik hem de nitelik yönünden belli düzeylere ulaşmasıdır. Organizma, yaşadığı sürece devamlı gelişir. Gelişim, organizmanın bütün hayatı boyunca geçirdiği ileriye ve geriye yönelik bütün değişiklikleri kapsar. Bireyin gelişimleri üzerinde yapılan incelemeler, gelişimin belirli kurallara göre oluştuğunu göstermektedir. Bu gelişim ilkelerini şu şekilde özetlemek mümkündür (Duman, 1997:20-30):

- Gelişim, çevre ile kalıtımın etkileşiminin ortak ürünüdür.
- Gelişim, derece derece ve süreklidir.
- Gelişim belli bir yöne doğru olup, belli bir sıra ve düzen izler.
- Gelişim çok karmaşık, fakat ahenkli bir bütündür.
- Gelişimin çeşitli alanlarındaki hız hep bir değildir (bir alandaki hız, diğer alanlarda görülmeyebilir).
- Gelişimde geniş bireysel farklılıklar bulunmakta olup, ayrıca her çocuğun kendine has bir gelişim biçimi vardır.

İlköğretimin ilk yıllarında çocukların bedensel gelişimi, ilk yıllara göre yavaş bir ilerleme gösterir. Yaklaşık dokuz yaşlarına kadar erkek çocuklar kızlardan biraz daha uzun ve ağırdır. Ancak, on yaşlarına doğru vücut biyokimyasındaki farklılaşmalara bağlı olarak özellikle kız çocuklarında ani bir boy artışı yanında, ikincil cinsiyet özelliklerinin de belirmeye başladığı görülür. On yaşından yaklaşık onbeş yaşına kadar kız çocukların boy ve ağırlıkları, yaşıtı erkeklerin boy ve ağırlıklarını geçer. Gelişim özellikleri kızlar ve erkekler arasında gerek boy ve kilo, gerekse büyük ve küçük kasların kullanım yeterliliği açısından cinsiyete göre farklılık gösterdiği gibi, aynı cinsiyet içinde de gelişim hızı ve özellikleri farklılık gösterir (Senemoğlu, 2001:34; Yeşilyaprak, 2003:61-67).

Son çocukluk döneminde küçük kas becerileri de gelişmiş olan çocuklar rahatlıkla koşma, tırmanma, buz pateni, bisiklete binme, ip atlama, yakalama, atma ve topa vurma için gerekli hareket gelişimi tamamlamıştır. Bu dönem çocuğu sürekli canlı ve hareketli olup, oyun ve ilgi evden sokağa kaymıştır. Bu dönemde dengesi ve göz-el koordinasyonu gelişmiş olan çocuklar kollarını, omuzlarını, bileklerini, parmaklarını kontrol edebilmeyi öğrenirler. Bu gelişme çocuklara yazma, boyama, dikiş dikme, hamurla oynama, makas kullanma faaliyetlerini daha iyi yapmalarını sağlar (Ataman, 2004: 141-142).

Bu dönemde çocuğun kişiliği belirli bir bütünlüğe kavuşur. Bu yaşa kadar ailesiyle sınırlı olan dünyasına arkadaş çevresi ve okul da dahil olarak bu iki yeni çevre, çocuğu toplumsal hayata hazırlar. Ev, arkadaş ve okul dünyası üçgeni içinde bir takım çelişkiler ve yenilikler yaşar. Ana babaya karşı karmaşık duygular içinde olan çocuk, yeni girdiği dış dünyaya karşı duyduğu çekingenlikle aileden kopmamaya çalışırken, diğer taraftan da bağımsız olmaya çalışır. Duygusal enerjisini aile çevresinden arkadaşlarına, öğretmenlerine ve dış dünyadaki diğer kişilere kaydırır. Dış dünya ile ilişki kurmaya, kendine bu dünyada yer edinmeye çalışırken ailesini bir duygusal güvence kaynağı olarak görür (Dodson, 1998:348-349).

Bu dönemde mantıksal düşünmenin başlaması, duygusal yaşamda dikkate değer bir dengenin oluşumuna yardımcı olur. Duygunun tanımına bakacak olursak

Goleman (1999:359) duyguyu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak açıklar. Ayrıca bu dönemdeki çocuklar artık kendi düşündükleri ve merak ettikleri çeşitli becerileri öğrenmeye başlarlar. Bu yaşlarda çocuğun dili hızla gelişir ve sözcük dağarcığı üç bin kelimeye ulaşır. Bazen dili bir yetişkin gibi kullandığı da görülür (Yavuzer, 1997:117). Bu durum çocuğa, çevresini anlamasına ve çevresi ile iyi bir iletişim kurmasında yardımcı olabilir.

Bu yaş grubu çocuklar, Piaget'in bilişsel gelişim modeline göre somut işlemler dönemine girer. Somut işlem döneminde çocuklar, çeşitli korunum kanunlarına hakim olurlar ve başka mantıksal işlemler yapmaya başlarlar. Bu dönemde sayı, mekan, zaman, boyut, uzaklık, hacim kavramları yerleşmeye başlar ki, nesneleri yükseklik ya da ağırlık gibi bir boyut temelinde sıraya sokabilirler. Bir eylemler dizisinin zihinsel bir temsilini de oluşturabilirler. Bir seferde problemin birden fazla yönünü dikkate almayı ve başka birinin bakış açısından duruma bakmayı öğrenirler. Somut dayanma noktası olmaksızın problemleri çözemezler, “şimdi” ve “burada” ya çok fazla takılırlar. Çocuklar soyut terimler kullanmalarına rağmen, bunu yalnızca somut nesnelerle ilişkisi içinde yaparlar (Atkinson ve diğerleri, 1995:94-95; Morris, 2002:354).

Somut işlem döneminde çocuklar tersine çevirebilme kavramını kazandıklarından, nesnelerin fiziksel yapılarında ya da mekandaki konumlarında değişmelerle, miktar, hacim, sayı vb. özelliklerinde değişme meydana gelmeyeceğini anlarlar. Algılanan görüntüye göre değil, gerçeği anlayarak tepkide bulunurlar. Bu dönemde bazı işlemleri zihinsel olarak yapabilecek durumdadırlar ve en üst düzeyde gruplama yapabilirler. Ben merkezcilikten uzaklaşmış olduklarından, olayları ve dünyayı başkaları açısından da görebilirler. Soyut problemleri çözemezler ve soyut kavramları, çevresindekileri model alma yoluyla yerinde kullanmalarına rağmen, anlamını açıklayamazlar (Senemoğlu, 2001:54-55).

Öğrenciler, gerek kalıtsal, gerekse çevresel faktörlere bağlı olarak, zihinsel farklılıklar gösterirler. Bu farklılıklardan ilki, bütün öğrenciler, birbirinden farklı

zihinsel yapıya sahiptirler (zeka dışında bütün şartlar aynı olan bir grupta, kendilerinden istenen bir çalışmada öğrencilerin farklı başarı göstermeleri gibi). İkinci farklılık, her bir öğrencinin zihinsel yapısı içerisinde yer alan alanların, birbirinden farklı olmasıdır (bir öğrencinin şartlar aynı olsa bile bütün derslerde aynı başarıyı gösterememesi gibi). Üçüncü farklılık ise, zeka yönünden normalin altında ve üstünde bulunanların olmasıdır (Duman, 1997:53).

Öğrencilerin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları, Amerika ve bazı Avrupa ülkelerinde bir problem olarak görülerek bu konuda araştırmalar yapılmıştır. Ülkemizde de bu konuda çalışma yapılabileceği açıktır. Dolayısıyla da, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bir eğitim öğretim yılında kazandıkları bilgilerinde, yaz tatili sonunda anlamlı bir kaybın olup olmadığının ve hangi faktörlere bağlı olduğunun araştırılması bir problem olarak düşünülmüştür.

4.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılı sonunda Türkçe ve Matematik derslerinde sahip oldukları bilgilerinde, üç aylık yaz tatili sonunda bir kayıp olup olmadığını ve öğrenme kaybında etkili olan faktörleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaca ulaşabilmek için, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin;

- Türkçe
- Matematik

derslerinde üç aylık yaz tatili sonunda anlamlı bir öğrenme kaybı var mıdır?

2. Öğrencinin kişisel bilgileri;

- cinsiyeti
- ailenin sahip olduğu sosyo ekonomik düzeyi (üst-orta-alt)

- baba öğrenim durumu
- anne öğrenim durumu
- öğrenim görülen okul türü (özel veya devlet okulu)

ile Türkçe ve Matematik derslerindeki öğrenme kaybı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğrencinin sahip olduğu olanaklar;

- evde bilgisayarın olması
- evde VCD veya DVD olması
- tatil süresince eve günlük gazete alınması
- tatil süresince takip edilen çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir derginin olması
- evde kitaplık veya kaynak kitapların olması
- kendisinin veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir oda olması

ile Türkçe ve Matematik derslerindeki öğrenme kaybı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğrencinin yaz tatilini nasıl geçirdiği;

- dershaneye gitmek ve/veya özel ders almak
- oyun, eğlence, spor içerikli ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmak
- tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmak
- tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışmak
- anne babanın tatil süresince çocuğunu günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesi, takip etmesi, ilgilenmesi
- tatilde günde ortalama televizyon seyrettiği süre

ile Türkçe ve Matematik derslerindeki öğrenme kaybı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim yılı sonunda üç aylık bir yaz tatili vardır. Her öğretim yılı bir öncekinden tamamen bağımsız değildir. Bir önceki öğretim yılında öğrenilen bilgiler, yeni öğrenilecek bilgilerin ön öğrenmelerinin (giriş davranışlarının) bir kısmını ya da çoğunluğunu oluşturur. Yeni öğrenimlerin kazanılmasında, ön öğrenmelerin önemi aşikardır. Bu nedenle, yapılan araştırmayla yaz tatilindeki öğrenme kaybının varlığının ve varsa bunda etkili olan faktörlerin tespiti, yeni eğitim öğretim yılının verimliliğini artırmada katkı sağlayacağı umulur.

Öğrenme kaybı ile öğrencinin sahip olduğu olanaklar ve yaz tatilini nasıl geçirdiği arasındaki ilişkinin tespit edilmesi, ailelere, çocuklarının eğitim öğretimlerine daha iyi nasıl katkı sağlayacaklarında yardımcı olması beklenir.

Yaz tatilinden, eğitim öğretime katkı sağlamanın öneminin ortaya konmasıyla öğretmen, okul idaresi ve hatta bakanlık görevlilerine bu konuda yapacakları çalışmalarda ışık tutacağına inanılır.

Araştırmanın, öğrencilere yaz tatillerini kendileri için en etkili nasıl geçirmelerinde ve bu konuyla ilgili yeni araştırmalar yapacak araştırmacılara rehberlik etmesi beklenir.

6.Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma, 2003-2004 eğitim öğretim yılı sonunda (haziran ayında) ön test ve 2004-2005 eğitim öğretim yılı başında da (eylül ayında) son test yapılmıştır.

Araştırma için Ankara İli, dört merkez ilçelerinden dört özel ilköğretim okulu ve onbir devlet ilköğretim okulu seçilmiştir. Araştırma için öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerinin de etkili olması, özel okul öğrencilerinin çoğunluğunun üst

sosyo ekonomik düzey olmasından dolayı özel okul ve devlet okulları eşit sayılarda alınamamıştır.

Testler ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanacaktır. Bu kararın alınmasında, araştırmacının 3.5 yıllık öğretmenlik süresi içerisinde toplam 2.5 yıl dördüncü sınıfları okutması, dolayısıyla da dördüncü sınıf öğrencilerini ve bu sınıf derslerini daha iyi tanıyor olması etkili olmuştur.

Araştırmaya getireceği aşırı yük göz önüne alınarak dördüncü sınıf derslerinin tümü araştırma kapsamına alınamamış, sadece Türkçe ve Matematik mihver dersleri araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca bu iki dersin belirlenmesinde, Amerika’da yapılan birçok araştırmada, yaz dönüşü öğrencilerde meydana gelen unutmanın çoğunlukla bu derslerde olduğunun tespit edilmesi etkili olmuştur.

6.Tanımlar

Ders Yılı: Derslerin başladığı günden, derslerin kesildiği güne kadar geçen ve iki kanaat dönemini kapsayan süredir (MEB, 1997:2).

Geri Getirme (Hatırlama): Bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe getirilmesidir.

Öğretim Yılı: Ders yılının başladığı tarihten ertesi ders yılının başladığı tarihe kadar geçen süredir (MEB, 1997:2).

Unutma (Geri Getirmede Başarısızlık): Bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe getirilmesinde başarısız olunmasıdır.

Yaz Tatili Öğrenme Kaybı: Öğrencilerin yaz tatili öncesi (eğitim öğretim yılı sonu) sahip oldukları bilgiler ile tatil dönüşü (yeni dönem başı) sahip oldukları bilgiler arasındaki fark.

7.Kısaltmalar

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

SED : Sosyo ekonomik düzey



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

1.Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama (ilişkisel tarama) modeli ile yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1995:77-81). Araştırma ile, değişkenler arasındaki bir ilişkinin varlığının olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.Evren ve Örneklem

Araştırma, ilköğretim okulları dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinin merkez ilçelerinde yer alan özel ve devlet ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde tabakalı örneklem yoluyla örneklem alınmıştır.

Tabakalı örneklem alma yöntemi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve özellikle homojen olmayan evrenlerde uygundur. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin alt gruplarındaki eleman sayılarının evrenin bütünündeki eleman sayısına oranları hesaplanarak örneklem seçme yoluna gidilir (Baykul, 1999:259-261).

Tablo 1’de araştırma evrenini oluşturan Ankara merkez ilçelerindeki özel ve devlet okulları ile öğrenci sayıları verilmektedir.

Tablo 1. Ankara Merkez İlçelerdeki İlköğretim Okulu Öğrenci Sayıları

İlçe	Devlet Okulları				Özel Okullar			
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı		
		Erkek	Kız	Toplam		Erkek	Kız	Toplam
Altındağ	71	31542	29530	61072	1	63	44	107
Çankaya	104	43156	39704	82860	28	6413	5582	11995
Etimesgut	27	14794	13918	28712	2	131	121	252
Gölbaşı	32	4689	4399	9088	3	335	284	619
Keçiören	82	52714	49557	102271	9	1087	942	2029
Mamak	88	31815	29684	61499	1	183	161	344
Sincan	38	27204	25737	52941	1	261	184	445
Yenimahalle	82	34968	32783	67751	3	506	440	946
Toplam	524	240882	225312	466194	48	8979	7758	16737

Araştırmanın örnekleme için, Ankara 8 merkez ilçeden dört tanesi kura ile belirlenmiştir. Bu dört ilçeden, buradaki okulları tanıyan bir müfettiş ve bir il teftiş kurulu başkan yardımcısı yardımıyla araştırmanın alt problemlerine cevap verebilecek özellikteki okullar gruplandırılmış ve bu okullardan da örneklem grubunu oluşturan ilköğretim okulları kura ile seçilmiştir.

Evren büyüklüğü	%95 Güven düzeyi ile örneklem büyüklüğü
100.000	382
1.000.000	384

Yukarıdaki çizelgede görüldüğü üzere Balcı (2001:107), 100.000 ile 1.000.000 kişilik evreni olan araştırma için 382-384 kişilik bir örneklem büyüklüğünün yeterli olacağını belirtmiştir. Bu nedenle, araştırma evrenini oluşturan Ankara sekiz merkez ilçede özel okullarla birlikte toplam ilköğretim öğrenci sayısı

482.931 olduğundan bu evreni 382 ile 384 kişi arasında bir örneklem büyüklüğünün temsil edebileceği anlaşılmaktadır. Ancak, unutmayı sağlıklı ölçebilmek için ön-test başarı testinde 10 sorunun altında yapanların elenecek olması ve son-testte aynı öğrencilerin bulunamama ihtimalinin olmasından dolayı ön-test uygulanmadan önce örneklem 1176 kişilik büyüklükte belirlenmiştir.

Tablo 2’de örneklem olarak alınan okullar ve bu okulların öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 2.İlköğretim Okulları ve Öğrenci Sayıları

İlçe	Okul Adı	Öğrenci Sayısı		
		Erkek	Kız	Toplam
Altındağ	Ali Ersoy İ. O.	587	585	1172
Altındağ	Telsizler İ. O.	766	649	1415
Altındağ	Yenidoğan İ. O.	1048	991	2039
Altındağ	Atilla İ. O.	571	521	1092
Çankaya	Alparslan İ. O.	394	380	774
Çankaya	Çankaya İ. O.	943	774	1717
Çankaya	Mohaç İ. O.	383	352	735
Çankaya	Seyranbağları İ. O.	510	486	996
Yenimahalle	Abdi İpekçi İ. O.	982	951	1933
Yenimahalle	Atatürk İ. O.	971	819	1790
Yenimahalle	Şentepe İ. O.	794	733	1527
Özel	Arı İ. O.	190	156	346
Özel	Ayşe Abla İ. O.	415	402	817
Özel	Hayat 2000 İ. O.	91	73	164
Özel	Etlik Bilgi İ. O.	59	50	109
Toplam		8704	7922	16626

Ön-test, 11 devlet ve 4 özel olmak üzere toplam 15 ilköğretim okulunda, 43 sınıfta 1176 dördüncü sınıf öğrencisine (23 Mayıs-08 Haziran 2004 tarihlerinde) uygulandı. Türkçe ve matematik başarı testlerinden ikisinden ya da birinden 10 doğrunun altındaki öğrencilerin kağıtları ayrılarak geriye kalanlardan 820 kişilik ön-test öğrenci grubu elde edilmiştir. 10 doğrunun altında kalanların elenmesinde temel alınan düşünce, öğrenme kaybının (unutmanın) sağlıklı ölçülebilmesi için öğrencilerde belirli bir düzeyde bilginin aranmasıdır.

Son-test, yine aynı okullarda, aynı sınıflarda ve ön-testin uygulandığı aynı öğrencilere olmak üzere, 43 sınıfta 704 öğrenciye (12-23 Eylül 2004 tarihlerinde) uygulandı. Uygulamanın yapıldığı gün sınıfında olmayan öğrencilere son-testin yapılamaması, ön-testteki 820 öğrencinin 704'e düşmesine sebep olmuştur. Uygulamalara başlanmadan önce bu durumların yaşanacağı dikkate alınarak ilk uygulama için öğrenci sayısı, örneklem için yeter sayının üstüne çıkılarak ön-test 1176 öğrenciye uygulanmıştır.

Sonuçta araştırmanın örneklemi, 2003-2004 öğretim yılında dört özel ve onbir devlet toplam 15 ilköğretim okulundaki 704 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma sürecinde veri toplamak için şu ölçme araçları kullanılacaktır;

Ön test: Eğitim öğretim yılı sonunda Türkçe ve Matematik derslerinde öğrencilerin seviyelerini ölçen test.

Son Test: Yaz tatili dönüşünde Türkçe ve Matematik derslerinde öğrencilerin seviyelerini ölçen test.

Kişisel bilgi formu: Öğrencilere ait kişisel bilgilerini, sahip olduğu olanakları ve yaz tatilini nasıl geçirdiklerini tespit eden kişisel bilgi formu.

Başarı testlerinde öğrencilerin kişisel bilgilerinin yanında (cinsiyet, okul türü vb.) sahip oldukları olanaklara (evde bilgisayarın olup olmaması vb.) ve yaz tatilini nasıl geçirdiklerine (dershaneye gitme, özel ders alma vb.) ilişkin bilgilerin de yer aldığı bir bilgi formu sunulmuştur. Bilgi formu oluşturulurken alan uzmanlarıyla görüşülmüş, ilgili literatür tarandıktan sonra gerekli bilgiler bu forma alınmıştır.

Türkçe, Matematik Başarı Testlerinin Hazırlanması ve Geliştirilmesi

Türkçe ve matematik başarı testleri, 2003-2004 ilköğretim programındaki (Vural, 2003) hedefleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Hedeflerin çok ve uzun olması belirtke tablosunun mevcut sayfa düzeninde hazırlanmasını güçleştirdiğinden EK 1’de hedefler numaralandırılmış ve bu numaralar referans gösterilerek belirtke tabloları hazırlanarak, Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Testi Belirtke Tablosu (Test Maddeleri ile Amaçlar İlişkisi)

Madde No	Amaç No
1	Anlama 1
2	Yazılı Anlatım 2, Sözlü 7
3	Sözlü 5
4	Anlama 4
5	Anlama 2, Yazılı Anlatım 4, Sözlü Anlatım 11
6	Dil Bilgisi 1
7	Dil Bilgisi 1 ve 14, Yazılı Anlatım 8
8	Dil Bilgisi 3
9	Okuma Tekniği 3 ve 4
10	Dil Bilgisi 11
11	Dil Bilgisi 2
12	Dil Bilgisi 7
13	Dil Bilgisi 8 ve 9
14	Dil Bilgisi 5
15	Dil Bilgisi 4 ve 13
16	Dil Bilgisi 14 ve 16, Yazı 12, Yazılı Anlatım 8
17	Dil Bilgisi 17, Yazı 12, Yazılı Anlatım 8
18	Dil Bilgisi 12
19	Anlama 5
20	Dil Bilgisi 10
21	Dil Bilgisi 12
22	Sözlü Anlatım 9
23	Yazılı Anlatım 6
24	Yazı 1, 2, 3, 4
25	Yazı 1, 8, 9, 10

Tablo 4. Matematik Testi Belirtke Tablosu (Test Maddeleri ile Amaçlar İlişkisi)

Madde No	Amaç No
1	Kümeler 1
2	Kümeler 2
3	Doğal Sayılar 3
4	Doğal Sayılar 2
5	Doğal Sayılar 4
6	Kesirler 3
7	Kesirler 1
8	Kesirler 2 ve 4
9	Ondalık Kesirler 1
10	Ondalık Kesirler 2
11	Toplama İşlemi 3
12	Toplama İşlemi 4
13	Çıkarma İşlemi 3
14	Çıkarma İşlemi 4
15	Çarpma İşlemi 4
16	Çarpma İşlemi 3
17	Çarpma İşlemi 1
18	Bölme İşlemi 1
19	Bölme İşlemi 3
20	Bölme İşlemi 2 ve 3
21	Ölçüler 1 ve 2
22	Ölçüler 5
23	Ölçüler 2, 5 ve 7
24	Ölçüler 4, 6 ve 7
25	Grafikler 1

Örneklem olarak belirlenen ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri için hazırlanan Türkçe ve Matematik derslerine ait başarı testleri, programa uygun ve bir ders yılı konularını içerecek şekilde oluşturulmuştur. Her biri 25'er sorudan oluşan Türkçe ve matematik testleri geliştirilirken kapsam geçerliliği için beş uzman görüşüne başvurulmuş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Tablo 5. Türkçe ve Matematik Test Maddeleri Güçlük İle Ayırt Edicilikleri

Madde NO	Türkçe		Matematik	
	Güçlük	Ayırt Edicilik	Güçlük	Ayırt Edicilik
1	0.96	0.08	0.73	0.54
2	0.58	0.53	0.50	0.08
3	0.58	0.69	0.15	0.15
4	0.62	0.77	0.88	0.23
5	0.58	0.69	0.69	0.62
6	0.88	0.23	0.69	0.62
7	0.77	0.46	0.69	0.46
8	0.77	0.31	0.65	0.54
9	0.54	0.46	0.69	0.46
10	0.58	0.38	0.50	0.54
11	0.92	0.15	0.77	0.46
12	0.69	0.15	0.31	0.15
13	0.88	0.23	0.62	0.62
14	0.96	0.08	0.27	0.38
15	0.62	0.77	0.46	0.62
16	0.81	0.38	0.73	0.54
17	0.38	0.46	0.54	0.77
18	0.62	0.62	0.65	0.54
19	0.65	0.23	0.54	0.62
20	0.77	0.15	0.54	0.77
21	0.69	0.62	0.38	0.46
22	0.62	0.77	0.65	0.54
23	0.58	0.85	0.54	0.15
24	0.73	0.54	0.50	0.69
25	0.62	0.62	0.81	0.38

Hazırlanan Türkçe ve matematik başarı testlerinin, üç sınıfta toplam 50 öğrenciye ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonunda madde analizi yapılarak her maddenin güçlük derecesi ve ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Ayırt ediciliği düşük çıkan Türkçe testindeki üç soru (1, 11 ve 12. maddeler) ile matematik testindeki dört

soru (2, 3, 12 ve 23. maddeler) değiştirilerek testlerin son şekli verilmiştir. Türkçe ve matematik testlerinin güçlük ve ayırt edicilikleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 6.Ön Uygulama İstatistikleri

İstatistiksel İşlem	Türkçe Testi	Matematik Testi
Aritmetik Ortalama	17.97	14.84
Standart Sapma	4.5	4.6
Veri Aralığı	7 - 24	5 - 23
K-R20 Güvenirlik	0.81	0.80

25 maddelik başarı testinin iç tutarlılığı (güvenirliliği) K-R20 yöntemiyle belirlenmiş ve Türkçe testi için 0.81’lik, Matematik testi için de 0.80’lik bir katsayı bulunmuştur. Bu katsayılara bakarak ölçeğin güvenirliliğinin oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Türkçe ve matematik testlerinin ön uygulamasından elde edilen istatistiksel veriler Tablo 6’da verilmiştir.

4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Başarı testleri, dördüncü sınıf öğrencilerine 2003-2004 ders yılı sonunda ön-test olarak, aynı başarı testleri 2004-2005 ders yılı başında aynı öğrencilere (artık beşinci sınıflar) tekrar son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmacı toplanan verilerin geçerliliğini artırmak amacıyla uygulama sırasında sınıfta bulunmuş ve öğrencilerin sorulara cevap verebilmeleri için gerekli zaman sağlanmıştır. Böylece, erişilemeyen soru kalmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından dağıtılan başarı testleri yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS bilgisayar programı kullanılmıştır. Ön test sonucunda elde edilen başarı puanları ile son test başarı puanları karşılaştırılarak

hangi derste öğrencilerin başarılarında ne düzeyde düşmenin-artmanın olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ön test ile son test arasındaki başarı puanları belirlenerek her öğrenciye ait (öğrencinin başarısında artışı ya da azalmayı gösterebilir) bir fark puanı bulunmuştur. Daha sonraki karşılaştırmalar bu fark puanı üzerinden yapılarak, öğrencilerin dönem sonu başarılarındaki azalma ya da artmanın cinsiyet, anne/baba öğrenim durumu ve okul türü gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeylerini belirlemek için, son-testten ön-test puanları çıkarılmıştır. Burada “son-test”-“ön-test” farklarının negatif olması öğrenmede kaybın (unutma) olduğunu göstermektedir. Grup karşılaştırması yapılırken (örneğin sosyo ekonomik düzey) “son-test”-“ön-test” farkı mutlak değeri hangi grupta fazla ise o grupta unutma oranının fazla olduğu söylenebilir. Örneğin, Türkçe dersinde SED’e göre öğrenme kaybı alt grup için -1.32, orta grup için -0.92, üst grup için ise -0.75 olduğu düşünülürse bu durumda mutlak değer olarak alt grubun daha fazla öğrenme kaybı yaşadığı belirtilebilir.

Cinsiyet (kız-erkek), ve okul türü (özel-devlet) gibi iki alt kategorili bağımsız değişkenlerde t-testi, öğrenim durumu gibi üç ve daha fazla alt kategorisi olan değişkenlerde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılarak anlamlı farklılıklar araştırılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Verilerin analizinde ayrıca öğrencilerin tatillerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin olarak dershaneye gitme, özel ders alma ve eğitici eğlendirici kursa katılma vb. durumlarının öğrenme kayıplarında düzeltici bir etkiye sahip olup olmadığı incelenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

1.Derslere Ait Öğrenme Kaybı Bulguları

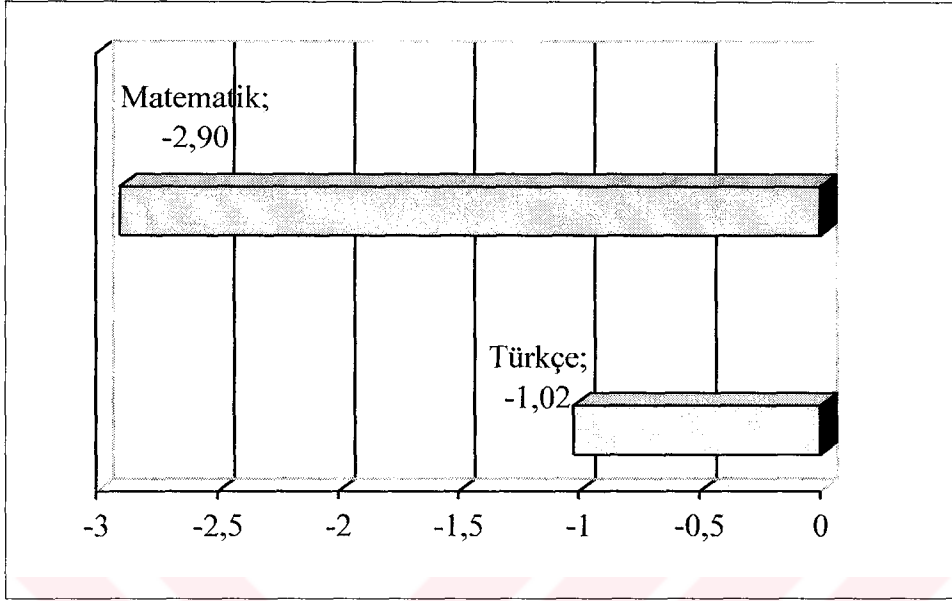
Türkçe ve matematik derslerinde oluşan öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 7’de ve Grafik 1’de verilmektedir.

Tablo 7.Türkçe ve Matematik “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımlı “t” Testi Sonuçları

Dersler	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
Türkçe “Son-test”–“Ön-test” Farkları	704	-1,02	3,87	10,604	703	,000
Matematik “Son-test”–“Ön-test” Farkları	704	-2,90	3,76			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri, derslere (Türkçe ve matematik derslerine) göre anlamlı bir fark göstermiştir [$t_{(703)} = 10,604$, $p < 0,05$]. Öğrencilerin Türkçe dersinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,02 iken, matematik dersinde öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -2,90 olmuştur. Öğrencilerin Türkçe ile matematik derslerindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Grafik 1. Türkçe ve Matematik Derslerindeki Öğrenme Kaybı



İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerinde meydana gelen öğrenme kaybı puanlarının ortalamalarına bakıldığında, Türkçe dersinde -1,02 olan öğrenme kaybının matematik dersinde -2,90 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, matematik dersinde, Türkçe dersinde oluşandan yaklaşık üç kat daha fazla yaz tatili öğrenme kaybının olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle matematik dersinde daha fazla (Türkçe dersinin yaklaşık üç katı) unutma olmuştur.

Öğrencilerin yaz tatilinde, Türkçe dersine ait uygulama imkanlarını (kitap, gazete, dergi okumak gibi) günlük yaşamlarında matematikten daha fazla bulmaları, Türkçe dersindeki öğrenme kaybı düzeyinin daha az olmasında etkili olduğu söylenebilir. Şöyle ki, öğrenciler yaz tatilinde en azından hikaye kitabı, roman, dergi, gazete vb. okuyarak Türkçe dersine ait konularla daha fazla karşılaşmakta ve bunları hatırlama ve tekrarlama fırsatını bulmaktadırlar. Öğrenciler, okuyabilecekleri materyallerle günlük yaşamlarında daha sık karşılaşabilmektedirler. Ayrıca öğrencilere, yaz tatilinde kitap, dergi, gazete vb. okumak, matematik çalışmaktan

daha az sıkıcı gelebilmekte ve öğrenciler kitap okumaya daha hevesli olabilmektedirler.

Bir de aileler, çocuklarının yaz tatilinde matematik işlemleri yapmalarını veya matematik dersine ait konuları çalışmalarını teşvikten çok, onların bir şeyler okumalarını isterler. Onlar için hikaye kitapları, romanlar, çocuk dergileri, bilimsel dergiler, eve her gün gazete alırlar. Anne babalar, çocuklarının en azından her gün bir şeyler okumalarını isterler. Ailelerin çocuklarının bir şeyler okuduğunu görmek istemeleri de, Türkçe dersinde daha az öğrenme kaybı düzeyinin oluşmasında etkili olabilmektedir.

2.Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Öğrenme Kaybı Bulguları

Öğrencilerin cinsiyetine, sosyo ekonomik düzeyine, baba öğrenim durumuna, anne öğrenim durumuna ve öğrenim gördüğü okul türüne (özel/devlet) dayalı bulgular aşağıda verilmektedir.

2.1.Öğrenci Cinsiyetine Dayalı Bulgular

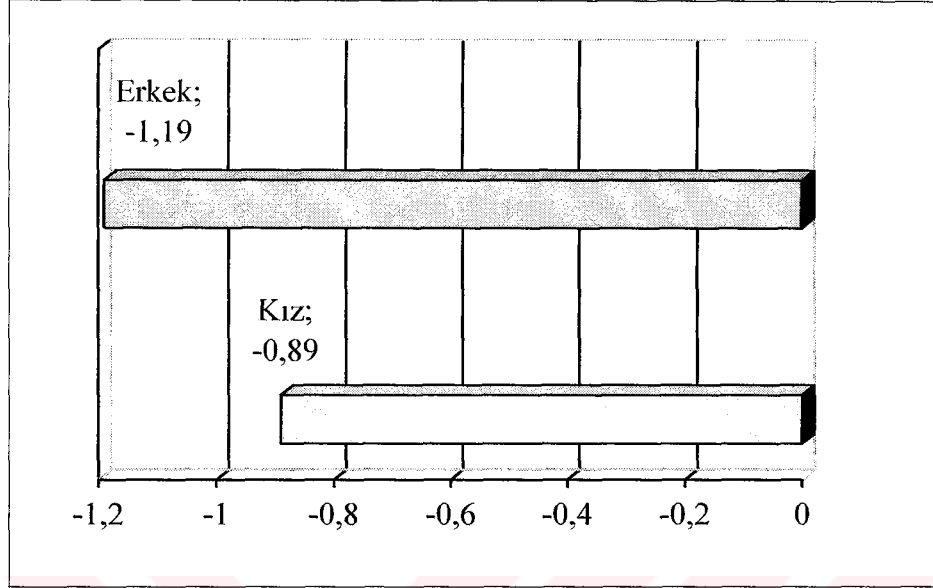
Öğrencilerin cinsiyetine göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10 ile Grafik 2 ve Grafik 3'te verilmektedir.

**Tablo 8.Öğrenci Cinsiyetine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test”
Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Kız	384	-,89	3,74	1,041	702	,298
Erkek	320	-1,19	4,01			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, kız öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları ile erkek öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(702)} = 1,041$, $p>0,05$]. Türkçe dersinde kız öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -0,89 ve erkek öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,19 bulunmuştur. Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 2.Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



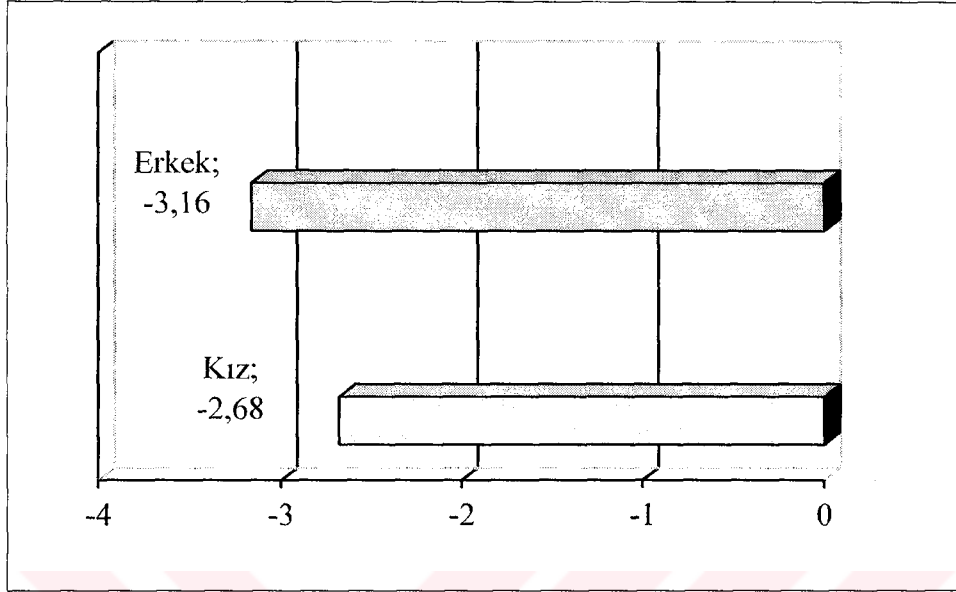
Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe dersinde meydana gelen öğrenme kaybı ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerde -0,89 olan öğrenme kaybının erkek öğrencilerde -1,19 olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin Türkçe dersinde oluşan öğrenme kaybı puanlarının ortalaması, erkek öğrencilerinkinden biraz daha az gerçekleşmiştir. Erkek çocukların genellikle oyuna kızlardan daha düşkün olmaları, erkek öğrencilerdeki bu oranın yüksek çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 9.Öğrenci Cinsiyetine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Kız	384	-2,68	3,75	1,708702		,088
Erkek	320	-3,16	3,76			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin cinsiyetleri ile matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, kız öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları ile erkek öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(702)} = 1,708$, $p > 0,05$]. Matematik dersinde kız öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -2,68 ve erkek öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -3,16 bulunmuştur. Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 3.Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik dersinde meydana gelen öğrenme kaybı ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerde -2,68 olan öğrenme kaybının erkek öğrencilerde -3,16 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin Türkçe dersinde de olduğu gibi matematik dersinde oluşan öğrenme kaybı puanlarının ortalaması, kız öğrencilerinkinden biraz daha fazla gerçekleşmiştir. Yine burada da erkek çocukların genellikle oyuna kızlardan daha düşkün olmaları, erkek öğrencilerdeki bu oranın yüksek çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 10.Öğrenci Cinsiyetine Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kız	384	-,89	3,74	-2,68	3,75
Erkek	320	-1,19	4,01	-3,16	3,76
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 10 incelendiğinde, kız öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, erkek öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha az olduğu görülmektedir. Bu durumda, kız çocukların yaz tatilinde kitap, dergi, gazete vb. okumaya daha istekli oldukları, daha fazla zaman ayırdıkları söylenebilir. Kız çocukların okumaya daha fazla zaman ayırmalarında, genellikle erkek çocukların oyuna kız çocuklardan daha fazla meraklı olmaları, kız çocukların daha çok evde kalmayı, erkek çocukların ise dışarı çıkmayı tercih etmeleri gösterilebilir.

Kız çocukların okumaya daha fazla zaman ayırmalarında, anne babaların çocuklarına karşı kız veya erkek olmalarına göre farklılaşan tutumlarının da etkili olduğu söylenebilir. Çünkü, erkek çocukların yaz tatillerinde genellikle babalarıyla işe götürülmeleri ya da bir meslek öğrenmesi için (çırak olarak) çalıştırılması, onların gün boyu bir şeyler okuma fırsatlarını azaltmakta ve akşamları da yorgun olmalarına sebep olarak okuma isteklerini kırabilmektedir. Kız çocukların ise genellikle evde olmaları, onlara okumak için zaman ayırmalarına zemin hazırlayabilmektedir.

2.2.Öğrencinin Sahip Olduğu Sosyo Ekonomik Düzeye Dayalı Bulgular

Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine (SED) göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15 ile Grafik 4 ve Grafik 5’te verilmektedir.

Tablo 11.Öğrenci SED’ine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	120,180	2	60,090	4,053	,018	1-3
Gruplar içi	10392,501	701	14,825			
Toplam	10512,680	703				

Tablo 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2-701)} = 4,053$, $p < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Türkçe dersinde, üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi ile alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

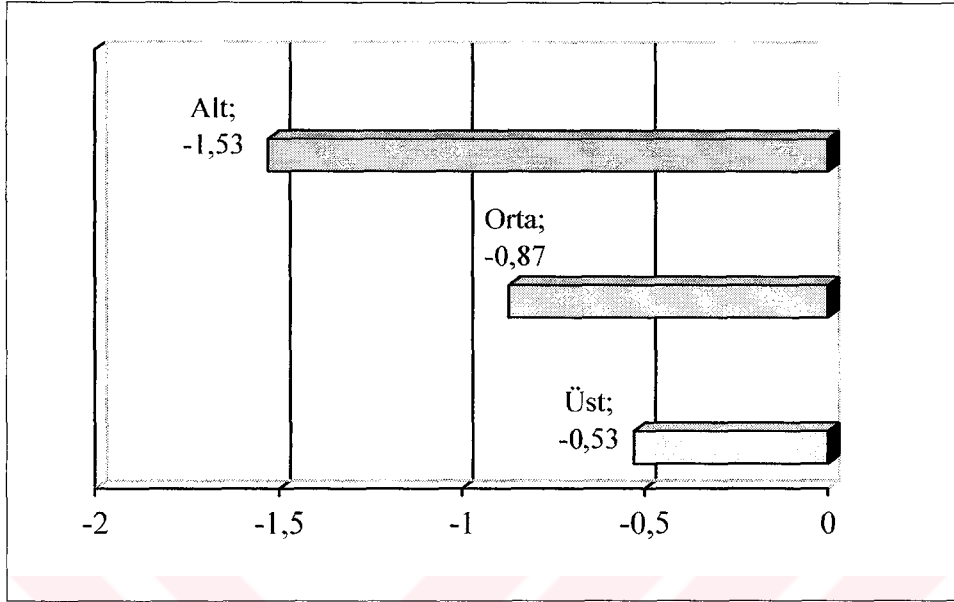
**Tablo 12.Öğrenci SED'ine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test”
Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

SED	N	$\bar{X}$	Ss
Üst	193	-,53	3,78
Orta	252	-,87	3,60
Alt	259	-1,53	4,13
Toplam	704	-1,02	3,87

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinde yaz tatili öğrenme kayıpları üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerde -0,53 puan, orta olanlarda -0,87 puan, alt olanlarda -1,53 puan olduğu ve öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri üst SED'den alt SED'e doğru inildikçe, Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri yükseldikçe Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri düşmektedir.

Üst ile orta sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin Türkçe dersindeki öğrenme kayıpları arasında -0,34 puan, orta ile alt SED öğrencilerde bu fark -0,66 puan ve üst ile alt SED öğrenciler arasındaki fark ise -1 puandır. Görüldüğü gibi, üst ile orta sosyo ekonomik düzey öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında çok fazla bir fark olmamasına karşın, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin öğrenme kaybı düzeyleri, orta SED öğrencilerden özellikle de üst SED öğrencilerden oldukça fazla gerçekleşmiştir

Grafik 4.Öğrencilerin SED'ine Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri üst SED'den alt SED'e doğru inildikçe, Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin arttığı (SED yükseldikçe öğrenme kaybı düzeyinin düştüğü) görülmektedir. Öyle ki, orta ile üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin Türkçe dersindeki öğrenme kayıpları arasında bir miktar fark oluşurken, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin öğrenme kaybı düzeyleri, üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerin düzeylerinin yaklaşık üç katı fark oluşmuştur. Bu oldukça fazladır.

Bu sonucun çıkmasında, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin diğer akranlarına göre, kendisine sağlanan öğrenme ortamı ve öğrenme materyalleri gibi imkanlara daha az sahip olmaları gösterilebilir. Çalışma odası ve çalışma masasına sahip olma, hoşlandığı hikaye kitabı veya romanı alabilme, çocuk dergisi ve/veya bilimsel dergi takip edebilme, evde günlük gazete bulabilme gibi imkanlara ne kadar çok ulaşabilirse, öğrencinin okumaya olan motivasyonunda bir artış olabileceği aşikardır. Bu gibi imkanlara sahip olabilmede de, üst sosyo ekonomik düzey öğrenciler, akranları olan alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerden daha avantajlı durumdadırlar.

**Tablo 13.Öğrenci SED'ine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test”
Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	104,031	2	52,016	3,709	,025	2-3
Gruplar içi	9830,605	701	14,024			
Toplam	9934,636	703				

Tablo 13'te verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeylerinin, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-701)} = 3,709$, $p < 0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, orta SED ile alt SED arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır. Bulgulara göre matematik dersinde, orta sosyo ekonomik düzey öğrencilerinde, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerinden daha az yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi bulunmuştur.

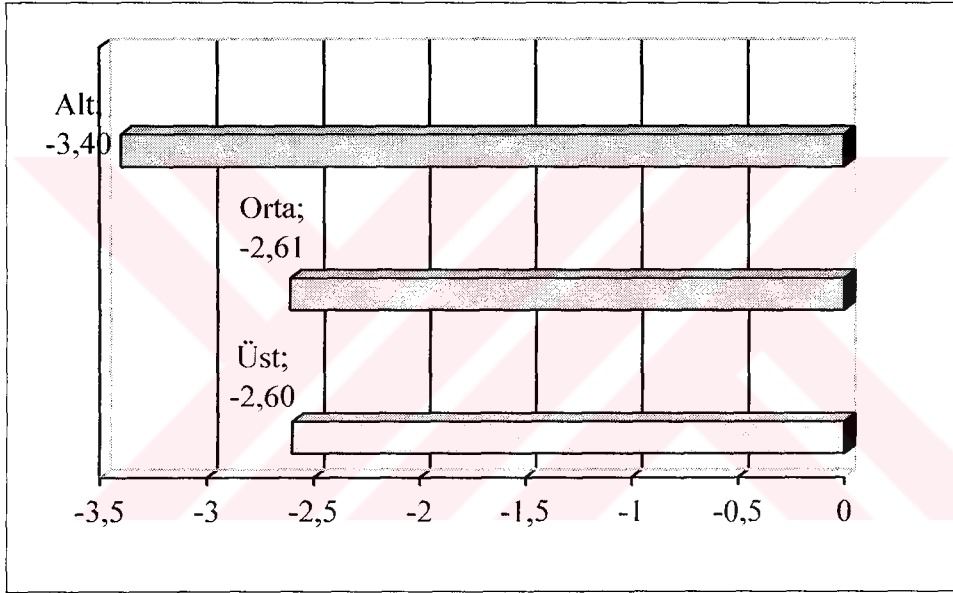
**Tablo 14.Öğrenci SED'ine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test”
Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

SED	N	$\bar{X}$	Ss
Üst	193	-2,60	3,69
Orta	252	-2,61	3,78
Alt	259	-3,40	3,75
Toplam	704	-2,90	3,76

Tablo 14'te görüldüğü gibi, öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, sosyo ekonomik düzeyleri üst olan öğrencilerde -2,60 puan ve orta olan öğrencilerde -2,61 puan olup, aralarında yok denecek kadar az bir

fark oluşmuştur. Alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ise -3,40 puan olup, üst ve orta SED öğrencilerinkinden oldukça fazladır. Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri üst ve orta SED'den alt SED'e inildiğinde matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri artmaktadır. Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri, matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olmuştur.

Grafik 5.Öğrencilerin SED'ine Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 5 incelendiğinde, orta ve üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme kayıpları (-2,61 ve -2,60) arasında neredeyse hiç fark yokken, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin öğrenme kaybı düzeylerinin (-3,40) diğer ikisinden daha fazla olduğu görülmektedir. Alt ile üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin matematik dersinde gerçekleşen öğrenme kaybı düzeyleri arasındaki fark, Türkçe dersindeki kadar fazla değildir. Öğrencilerin matematik becerilerini sınıf ortamı dışında uygulama imkanlarının çok az olması, matematik dersinde yaz tatili öğrenme kaybının daha fazla yaşanmasına ve öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre öğrenme kaybı düzeyleri arasında daha az fark oluşmasına neden olmuştur. Matematik dersinde yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinin, alt SED

öğrencilerde orta ve üst SED öğrencilerinden daha yüksek çıkmasında, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin diğer akranlarına göre, kendisine sağlanan öğrenme ortamı ve öğrenme materyalleri gibi imkanlara daha az sahip olmaları gösterilebilir.

Tablo 15.Öğrenci Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
SED	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Üst	193	-,53	3,78	-2,60	3,69
Orta	252	-,87	3,60	-2,61	3,78
Alt	259	-1,53	4,13	-3,40	3,75
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kayıpları orta SED ve üst SED öğrencilerinkinden daha fazla olmuştur. Her iki derste de en az öğrenme kaybının üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerde gerçekleşmiştir. Tablo 15'te görüldüğü gibi, Türkçe ve matematik derslerinin ikisinde de gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinde, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri etkili olmuştur. Öğrencilere sağlanan eğitim ortamı ve diğer imkanlar, sosyo ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Alt sosyo ekonomik düzey öğrenciler, bu fırsatlara sahip olmada, diğer orta ve özellikle üst sosyo ekonomik düzey akran öğrencilere göre daha az avantajlı durumdadırlar. Öğrencilere sunulan eğitim olanakları, öğrenci başarısında etkili olduğu gibi öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde de etkili olabilmektedir. Hatta, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerin yaz tatillerinde iş öğreysin veya para kazansın diye bir işte çalıştırılmaları ya da ailelerine yardımcı olmaları, onların okumak için zaman ayırmalarında bile etkili olabilmektedir.

2.3.Öğrencinin Babasının Öğrenim Durumuna Dayalı Bulgular

Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20 ile Grafik 6 ve Grafik 7’de verilmektedir.

Tablo 16.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	156,936	3	52,312	3,536	,015	1-3, 2-3
Gruplar içi	10355,745	700	14,794			
Toplam	10512,680	703				

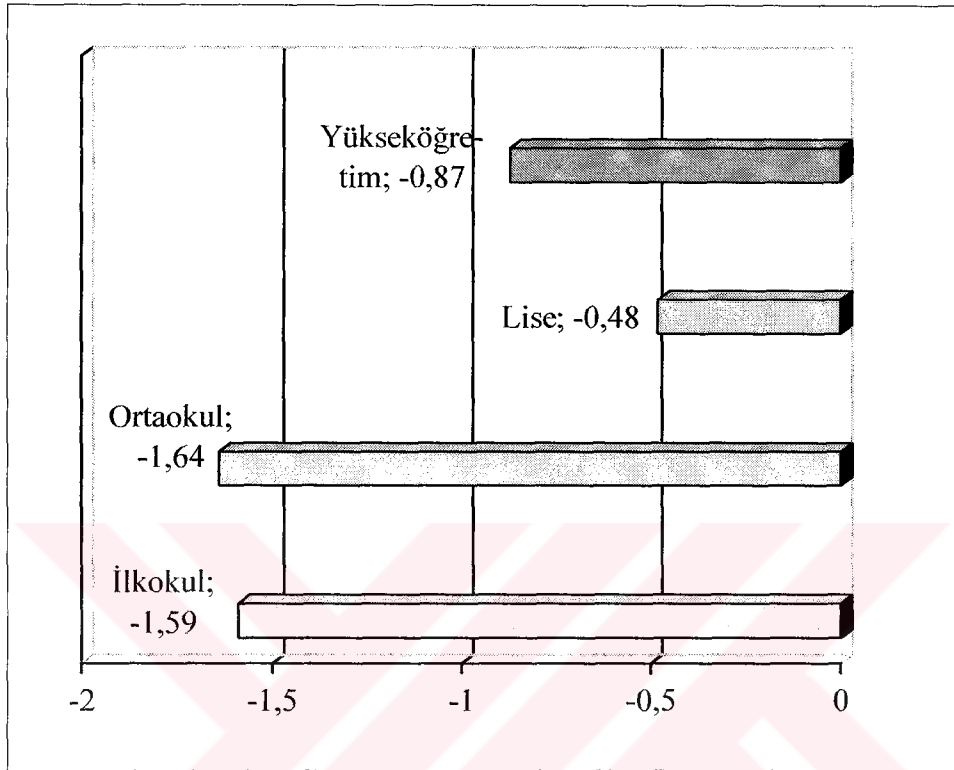
Tablo 16’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri, öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-700)} = 3,536$, $p < 0.05$]. Türkçe dersindeki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, baba öğrenim durumu “ilkokul, ortaokul ve lise” olan öğrenciler (ilkokul-lise ve ortaokul-lise) arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır. Elde edilen bulgularda, baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerde baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerinden daha az yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi olduğu görülmüştür.

**Tablo 17.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test”
– “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	136	-1,59	4,20
Ortaokul	119	-1,64	3,47
Lise	213	-,48	3,72
Yükseköğretim	236	-,87	3,93
Toplam	704	-1,02	3,87

Tablo 17 incelendiğinde görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kayıpları, baba öğrenim durumları ilkokul olan öğrencilerde -1,59 puan ve ortaokul olan öğrencilerde -1,64 puan olup bir birine yakındır. Yaz tatili öğrenme kaybı, baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerde -0,48 puan ve yükseköğretim olan öğrencilerde -0,87 puan olup, bunlar da bir birine biraz yakındır. Baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, baba öğrenim durumu lise ve yükseköğretim olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin baba öğrenim durumlarının, Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğu söylenebilir.

Grafik 6.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 6’da görüldüğü gibi, baba öğrenim durumları lise olan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri en az, ortaokul ve ilkokul olan öğrencilerin düzeyleri ise en fazladır. Baba öğrenim durumları ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri birbirlerine yakın olup lise olan öğrencilerin düzeylerinin üç katından da fazladır. Baba öğrenim durumu yükseköğrenim olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri, lise olanlardan biraz fazla olsa da diğerlerinin neredeyse yarısı kadardır.

Baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinin diğerlerinden fazla olmasına, babaların çocuklarına yeterli öğrenme ortamı hazırlama ve yardımda daha zayıf kalmış olabileceği gösterilebilir. Çünkü, ailelerin eğitim düzeyi, çocuğun eğitiminde ona yeterli yardım ve iyi bir eğitim ortamı sunma imkan ve anlayışında etkili olabilmektedir.

Tablo 18.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	120,017	3	40,006	2,853	,037	1-4
Gruplar içi	9814,620	700	14,021			
Toplam	9934,636	703				

Tablo 18’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri, öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-700)} = 2,853$, $p < 0.05$]. Matematik dersindeki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, baba öğrenim durumu ilkökul ile yükseköğrenim olan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa ve baba öğrenim durumu yükseköğrenim olan öğrencilerde ilkökul olan öğrencilerinden daha az yaz tatili öğrenme kaybı düzeyine rastlanmıştır.

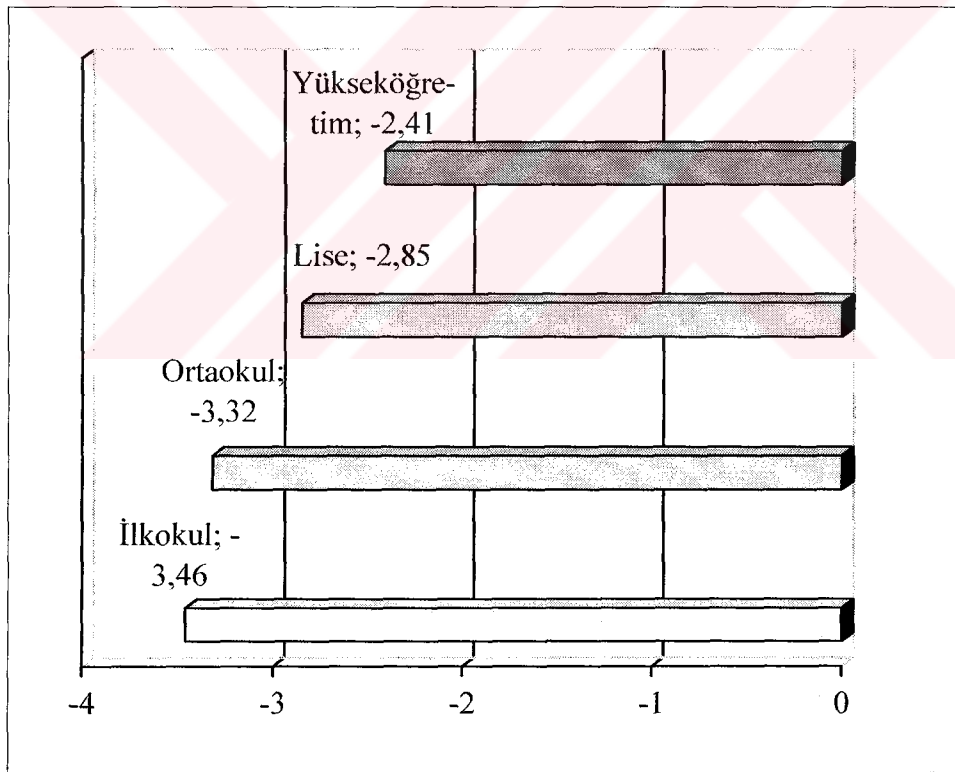
Tablo 19.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	136	-3,46	3,83
Ortaokul	119	-3,32	3,49
Lise	213	-2,85	3,60
Yükseköğretim	236	-2,41	3,94
Toplam	704	-2,90	3,76

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kayıpları baba öğrenim durumları ilkökul olan öğrencilerde -3,46 puan, orta

okul olan öğrencilerde -3,32 puan, lise olan öğrencilerde -2,85 puan ve yükseköğretim olan öğrencilerde -2,41 puan olduğu görülmektedir. En fazla yaz tatili öğrenme kaybı, baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrenciler olup, en az öğrenme kaybı olan öğrenciler ise baba öğrenim durumu yükseköğretim olan öğrencilerdir. Öğrencilerin matematik dersi yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, baba öğrenim durumu ilkokuldan yükseköğretime doğru yükseldikçe azalmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin baba öğrenim durumlarının, matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğu söylenebilir.

Grafik 7.Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 7’de baba öğrenim durumunun yükseldikçe, öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Baba öğrenim durumları yükseköğretim olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı (-2,41) en az, baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin ise (-3,46) en fazladır. Baba

öğrenim durumunun yükselmesiyle öğrenme kaybının azalmasına, yükseköğretime sahip babaların, çocuklarına yeterli öğrenme ortamı hazırlamada, çocuklarının eğitimine bakışlarında (yaklaşımlarında), çocuklarına dersleriyle ilgili yardım ve destekte daha başarılı, baba öğrenim durumunun ilköğretime doğru düşmesiyle çocuklarına sundukları bu fırsat, yardım ve destekte daha zayıf kalmış olabilecekleri gösterilebilir.

Tablo 20. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	136	-1,59	4,20	-3,46	3,83
Ortaokul	119	-1,64	3,47	-3,32	3,49
Lise	213	-,48	3,72	-2,85	3,60
Yükseköğretim	236	-,87	3,93	-2,41	3,94
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 20’de Türkçe ve matematik derslerinin her ikisinde de gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinde, öğrencilerin baba öğrenim durumlarının etkili olduğu görülmektedir. Baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, baba öğrenim durumu lise ve yükseköğretim olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha fazladır.

Baba öğrenim durumunun yüksek olması, çocuğun yaz tatili öğrenme kaybını azaltmıştır. Yaz tatilinde çocuğa evde sunulan öğrenme ortamı, yardım, rehberlik ve destek, babanın öğrenim durumuna bağlı olarak, öğrenim durumu yükseldikçe daha başarılı ya da öğrenim durumu azaldıkça daha zayıf olabilmektedir. Bu durum da, baba öğrenim durumu, öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinin her ikisinde de

meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinin miktarında (unutmanın azlık veya çokluğunda) etkili olabilmektedir.

2.4.Öğrencinin Annesinin Öğrenim Durumuna Dayalı Bulgular

Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25 ile Grafik 8 ve Grafik 9’da verilmektedir.

Tablo 21.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	97,120	3	32,373	2,176	,090	
Gruplar içi	10415,560	700	14,879			
Toplam	10512,680	703				

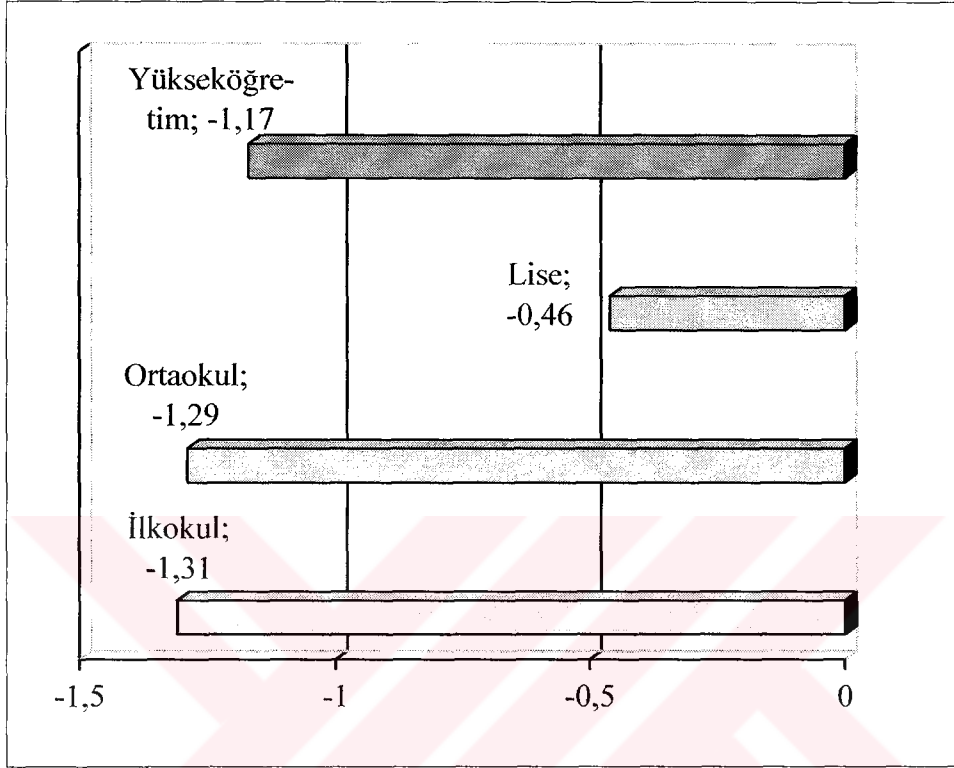
Tablo 21’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeylerinde, öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklığa rastlanmamıştır [$F_{(3-700)} = 2,176, p > 0.05$]. Diğer bir ifadeyle, anne öğrenim durumlarına göre öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 22.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi
“Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri**

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	229	-1,31	3,96
Ortaokul	104	-1,29	3,71
Lise	211	-,46	3,72
Yükseköğretim	160	-1,17	3,98
Toplam	704	-1,02	3,87

Öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerde -1,31 puan olduğu ve en fazla öğrenme kaybının bu öğrencilerde meydana geldiği Tablo 22’de görülmektedir. Anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerde öğrenme kaybı -1,29 puan olup anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyine çok yakındır. Anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerde öğrenme kaybı -0,46 puan, öğrenim durumu yükseköğretim olan öğrencilerde -1,17 puan olarak gerçekleşmiştir. Anne öğrenim düzeyi yükseköğretim olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri, öğrenim durumu lise olan öğrencilerin düzeylerinden oldukça yüksek, anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olanların düzeylerinden biraz düşüktür. En az yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerde görülmekte ve anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri bunun yaklaşık üç katı kadardır.

Grafik 8.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 8’de, yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerde en fazla ve anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerde en az olduğu görülmektedir. Anne öğrenim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri, ilkokul ve ortaokul olanlardan biraz daha düşük lise olanlardan yüksektir. Anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin diğerlerinden yüksek olmasına, bu annelerin çocuklarına yeterli öğrenme ortamı hazırlama ve yardımda daha zayıf kalmış olabileceği; öğrenim durumu yükseköğretim olanların öğrenme kaybı düzeyinin lise olanlardan daha fazla çıkmasına ise öğrenim durumu yükseköğretim olan annelerin büyük olasılıkla çalışıyor olmalarından dolayı çocuklarına yeterince zaman ayıramayıp yeterli ilgi gösteremiyor olabileceği gösterilebilir.

Tablo 23.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	39,600	3	13,200	,934	,424	
Gruplar içi	9895,037	700	14,136			
Toplam	9934,636	703				

Tablo 23’te, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeylerinde, öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$F_{(3-700)} = 0,934$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, anne öğrenim durumlarına göre öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

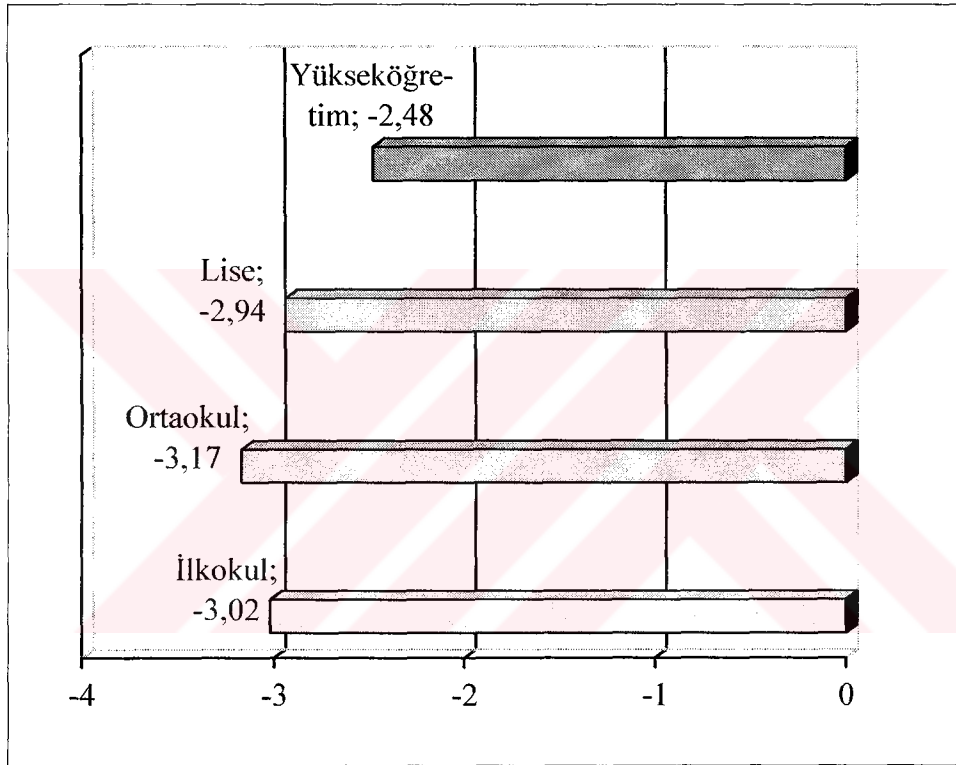
Tablo 24.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	229	-3,02	3,81
Ortaokul	104	-3,17	3,66
Lise	211	-2,94	3,77
Yükseköğretim	160	-2,48	3,74
Toplam	704	-2,90	3,76

Tablo 24 incelendiğinde anne öğrenim durumlarına göre öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmasa da, anne öğrenim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinin en az olduğu (-2,48 puan) görülmektedir. Anne öğrenim durumları ilkokul (-3,02 puan), ortaokul (-3,17 puan) ve lise (-2,94 puan) olan öğrencilerin yaz

tatili öğrenme kaybı puanları arasında çok fazla bir fark görülmemektedir. Bununla birlikte, yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi en fazla olan öğrenciler ise, anne öğrenim durumu ilkököl ve ortaoköl olan öğrencilerdir.

Grafik 9.Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 9’da, anne öğrenim durumu yükseldikçe matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinin düştüğü ve ayrıca, anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında Türkçe dersinde oluşan büyük farklılıkların da burada oluşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, Türkçe dersinde olduğu gibi burada yine en yüksek öğrenme kaybı düzeyine anne öğrenim durumu ilkököl ve ortaoköl olan öğrencilerde rastlanılmıştır.

Matematik dersinde, Türkçe dersinden farklı olarak öğrenci başarısı için daha fazla öğrenci çabasının yanında, yaz tatilinde ailenin daha fazla ilgisine, yardımına

ve desteğine ihtiyaç duyulabilir. Öğrenim durumları ilkokul ve ortaokul olan anneler bunu çocuklarına yeterince vermekte yetersiz kalabildikleri söylenebilir.

Tablo 25. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	229	-1,31	3,96	-3,02	3,81
Ortaokul	104	-1,29	3,71	-3,17	3,66
Lise	211	-,46	3,72	-2,94	3,77
Yükseköğretim	160	-1,17	3,98	-2,48	3,74
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 25 incelendiğinde, anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin lise ve yükseköğretim olanlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne öğrenim durumları, Türkçe ve matematik derslerinin her ikisinde de gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinde etkili olduğu söylenebilir.

Çocukların başarısında olduğu gibi yaz tatili öğrenme kaybının daha az gerçekleşmesinde, anne ve baba öğrenim durumlarının ne kadar etkili olduğu ortadadır. Çocuğa yeterli öğrenme ortamı, yardım, destek ve ilgi sunulması, anne ve babanın öğrenim durumu ile paralellik (öğrenim durumu yükseldikçe artan) göstermektedir. Öğrenim durumu yükseldikçe aileler, çocuklarının öğretimi konusunda daha bilinçli, çocuklarıyla ve onların eğitimiyle genellikle daha çok ilgili olmaktadır. Bu da çocukların derslerine başarı ve daha az öğrenme kaybı olarak yansıyabilmektedir.

2.5.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Dayalı Bulgular

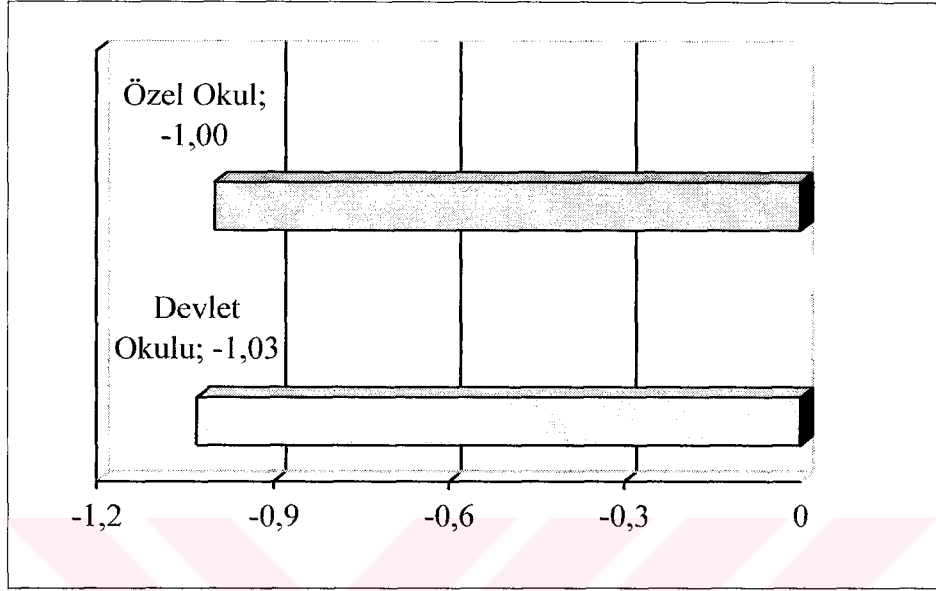
Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne (özel/devlet) göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 26, Tablo 27 ve Tablo 28 ile Grafik 10 ve Grafik 11’de verilmektedir.

Tablo 26.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Devlet Okulu	600	-1,03	3,75	-,054	702	,957
Özel Okul	104	-1,00	4,48			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türü (özel/devlet) ile Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile özel okulda öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(702)} = -0,054$, $p>0,05$]. Türkçe dersinde devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,03 ve özel okulda öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,00 bulunmuştur. Dolayısıyla, devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler ile özel okulda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 10.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



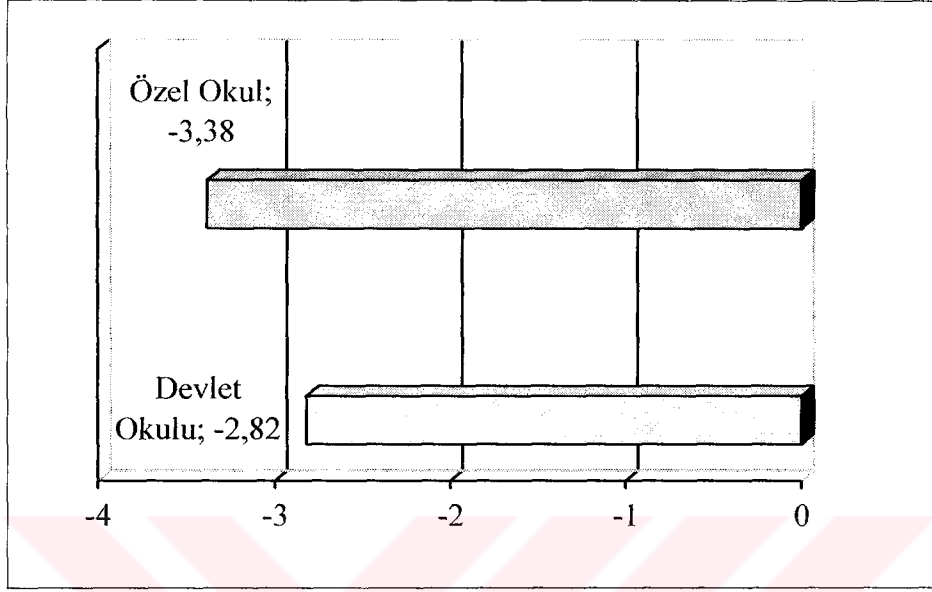
Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne (özel/devlet) göre Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerine bakıldığında, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerde -1,03 puan olan öğrenme kaybının özel okulda öğrenim gören öğrencilerde -1,00 puan olduğu Grafik 10'da görülmektedir. Her iki okul türünde de meydana gelen öğrencilerin öğrenme kayıpları hemen hemen aynı düzeydedir. Öğrenim görülen okul türü (özel/devlet), öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olmamıştır.

Tablo 27.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Devlet Okulu	600	-2,82	3,76	1,403702		,161
Özel Okul	104	-3,38	3,71			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 27 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türü (özel/devlet) ile matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = 1,403$, $p > 0,05$]. Matematik dersinde devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -2,82 ve özel okulda öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -3,38 bulunmuştur.

Grafik 11.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, öğrenim gördüğü okul türü devlet okulu olan öğrencilerde -2,82 ve öğrenim gördüğü okul türü özel okul olan öğrencilerde -3,38 olduğu Grafik 11’de görülmektedir. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha fazla olmuştur. Tablo 14’de üst sosyo ekonomik düzey (193 kişi) öğrencilerinin -2,60 olan öğrenme kaybı düzeyi, burada SED’i üst olan özel okul öğrencilerinde yüksek (-3,38) çıkmıştır. Bu durum, devlet okulunda okuyan üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin (193-104=89 kişi) matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin, özel okulda öğrenim gören üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğunu göstermektedir.

Tablo 28.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Devlet Okulu	600	-1,03	3,75	-2,82	3,76
Özel Okul	104	-1,00	4,48	-3,38	3,71
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Türkçe dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri her iki okul türünde de birbirine çok yakınken, matematik dersinde ise durum farklıdır. Tablo 28’de matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, öğrenim gördüğü okul türü özel okul olan öğrencilerde devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Grafik 10’da da açıklandığı gibi bu durum, devlet okulunda okuyan üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin, özel okulda öğrenim gören üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğunu göstermektedir. Özel okulda öğrenim görmek, öğrencinin yaz tatili öğrenme kaybını azaltmamıştır. Dolayısıyla, öğrencinin özel okulda ya da devlet okulunda öğrenim görmesinin, Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybında (daha az veya daha fazla olmasında) etkili olmadığını söyleyebiliriz.

3.Öğrencilerin Sahip Oldukları Olanaklara İlişkin Öğrenme Kaybı Bulguları

Öğrencilerin evde bilgisayarı olmasına, evde VCD veya DVD olmasına, evde kitaplık veya kaynak kitapların olmasına, kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odanın olmasına, tatil süresince öğrencinin evine günlük gazete alınmasına, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilisel dergi veya başka bir derginin olmasına dayalı bulgular aşağıda verilmektedir.

3.1.Öğrencinin Evde Bilgisayarı Olmasına Dayalı Bulgular

Öğrencilerin evde bilgisayarı olmasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31 ile Grafik 12 ve Grafik 13’de verilmektedir.

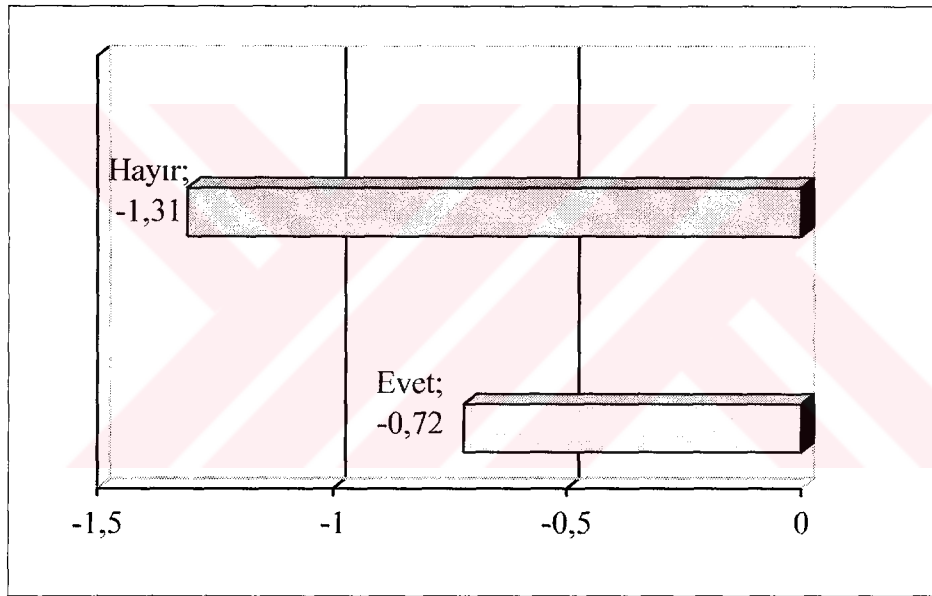
Tablo 29.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Evde Bilgisayar Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	342	-,72	3,95	2,019	702	,044
Hayır	362	-1,31	3,77			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğrencilerin evde bilgisayarı olma durumu ile Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, evde bilgisayarı olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile bilgisayarı

olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(702)} = 2,019$, $p < 0,05$]. Türkçe dersinde öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması evde bilgisayarı olan öğrencilerde -0,72 ve evde bilgisayarı olmayan öğrencilerde -1,31 bulunmuştur. Evde bilgisayarı olan öğrenciler ile evde bilgisayar olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Grafik 12.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 12’de, öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde bilgisayarı olan öğrencilerde -0,72 ve evde bilgisayarı olmayan öğrencilerde -1,31 olduğu görülmektedir. Evde bilgisayarı olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, bilgisayarı olmayan öğrencilerin yaklaşık yarısı kadar gerçekleşmiştir. Bilgisayarda oyun oynarken, bir şeyler yazarken, okurken, seyrederken, kısaca bilgisayar kullanırken zihinsel işlemler yapmakta ve bu da Türkçe konularını hatırlamada, tekrarlamada etkili olabilmektedir. Bireyler bilgisayar kullanırken, bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrenme, öğrendiklerini hatırlama, tekrarlamada, pekiştirme gerçekleşmektedir. Diğer bir ifadeyle, kişiler bilgisayar

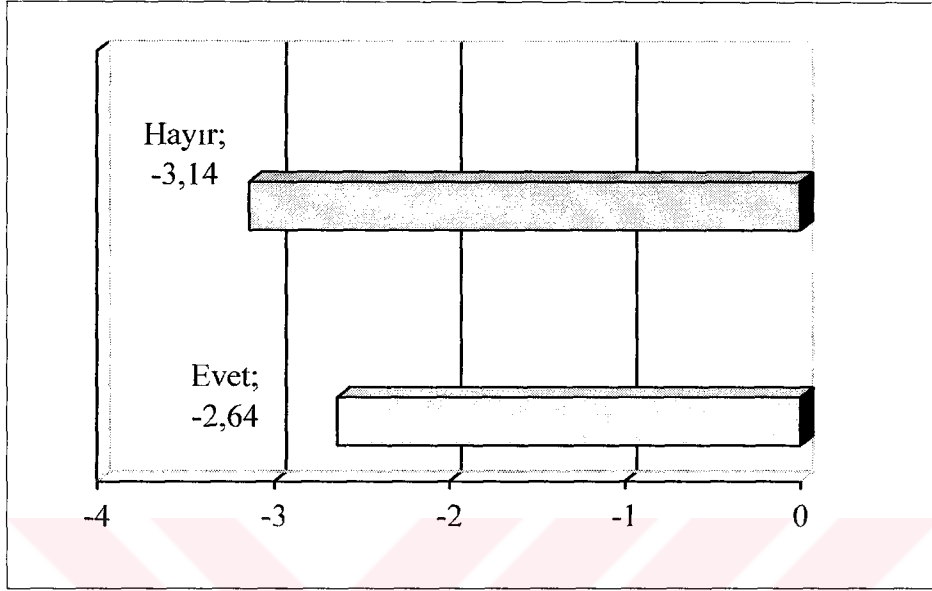
kullanırken (farkında olmadan da olsa) öğrenme süreci işlemektedir. Çocuklar bilgisayar kullanmayı, oyun ve eğlence olarak görseler de, bu öğrenme sürecini yaşamaktadırlar. Grafikten de görüldüğü gibi, bilgisayar kullanan öğrencilerde yaz tatili öğrenme kaybı daha az gerçekleşmiştir. Dolayısıyla burada, evde bilgisayar olmasının çocuğun Türkçe dersinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

Tablo 30.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Evde Bilgisayar Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	342	-2,64	3,80	1,789	702	,074
Hayır	362	-3,14	3,79			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 30 incelendiğinde, evde bilgisayarı olan öğrenciler ile bilgisayarı olmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = 1,789$, $p>0,05$]. Matematik dersinde öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması evde bilgisayarı olan öğrencilerde -2,64 ve bilgisayarı olmayan öğrencilerde -3,14 bulunmuş olup, evde bilgisayarı olan öğrenciler ile bilgisayarı olmayan öğrencilerin matematik dersindeki bu yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 13.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde bilgisayarı olan öğrencilerde -2,64 ve evde bilgisayarı olmayan öğrencilerde -3,14 olduğu Grafik 13'de görülmektedir. Evde bilgisayarı olmayan öğrencilerde yaz tatili öğrenme kaybı, bilgisayarı olan öğrencilerden daha fazladır. Evde bilgisayarı olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında çok fazla olmasa da bir fark oluşmuştur. Bilgisayar kullanırken öğrenme sürecinin gerçekleşiyor (kişi farkında olmadan da olabilir) olması, öğrenciye matematik konularını hatırlama, tekrarlama imkanı verebilmektedir. Bu durumda, çocuğun bilgisayar kullanmasının matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

Tablo 31.Öğrencilerin Evde Bilgisayarı Olma Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Evde Bilgisayar Olması	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	342	-,72	3,95	-2,64	3,80
Hayır	362	-1,31	3,77	-3,14	3,79
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 31 incelendiğinde, evde bilgisayarı olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, bilgisayarı olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Bu durumda, evde bilgisayarın olmasının, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinin her ikisinde de gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

Bilgisayar kullanırken birey, zihinsel işlemler yapmaktadır. Öğrenme süreci işlemektedir. Daha önce öğrendiği bilgi ve becerileri kullanmakta, öğrendiklerini hatırlamakta, tekrarlamakta, hatta yeni bilgiler ve beceriler öğrenmektedir. Yaz tatilinde öğrenci bilgisayar kullanırken, ders yılında öğrendiği Türkçe ve matematik konularını hatırlama, tekrarlama imkanı bulabilmekte ve öğrenme kaybı daha az gerçekleşmektedir.

3.2.Öğrencinin Evde VCD veya DVD Olmasına Dayalı Bulgular

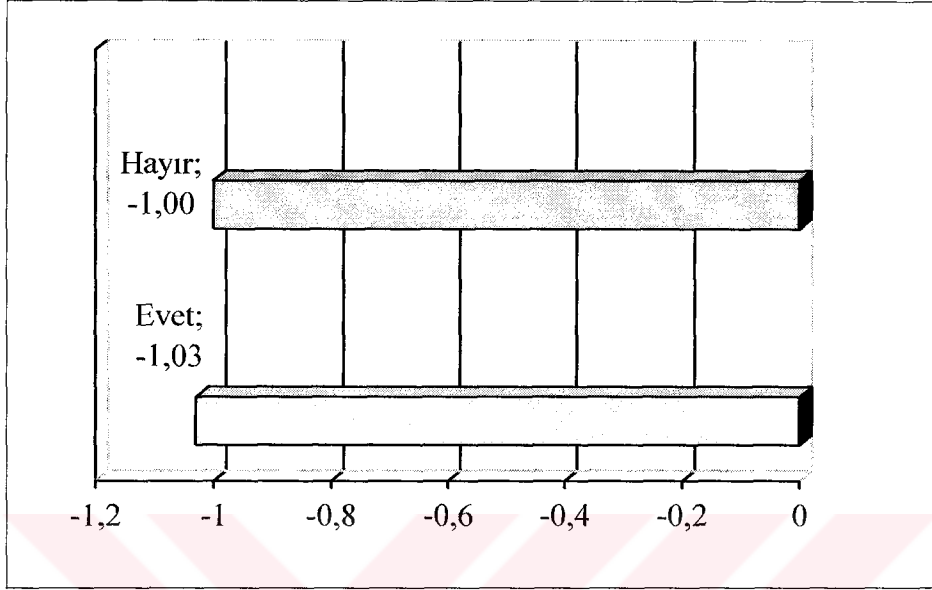
Öğrencilerin evde VCD veya DVD olmasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34 ile Grafik 14 ve Grafik 15’te verilmektedir.

Tablo 32.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Evde VCD veya DVD Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	479	-1,03	3,75	-,121	702	,904
Hayır	225	-1,00	4,12			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 32’de görüldüğü gibi, evde VCD veya DVD olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(702)} = -0,121$, $p>0,05$]. Evde VCD veya DVD olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,03 ve evde VCD veya DVD olmayan öğrencilerin ise yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,00 bulunmuştur. Evde VCD veya DVD olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 14.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



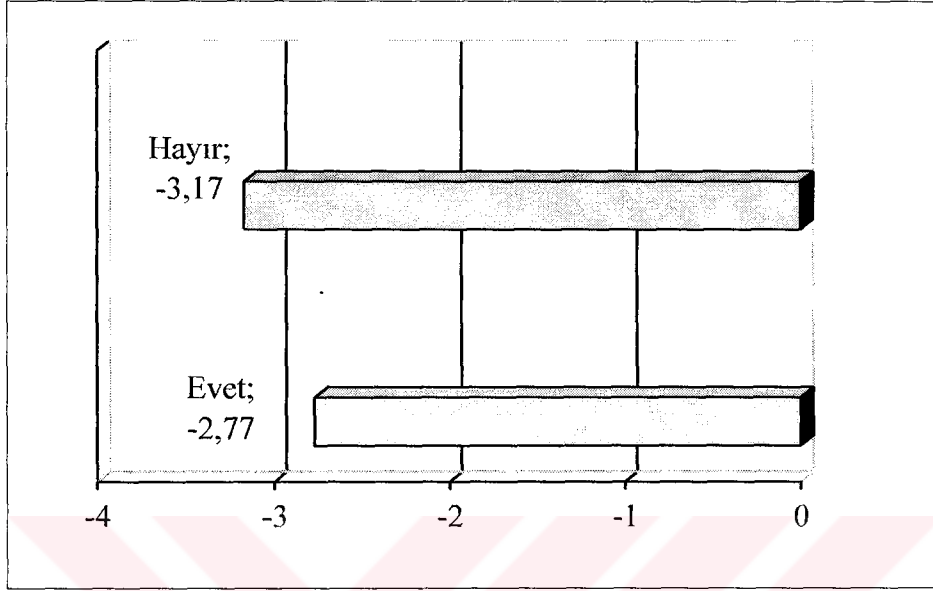
Grafik 14'te, öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde VCD veya DVD olan öğrencilerde -1,03 ve evde VCD veya DVD olmayan öğrencilerde -1,00 olduğu görülmektedir. Evde VCD veya DVD olan ve olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında neredeyse hiçbir fark oluşmamıştır. Bu durumda, evde VCD veya DVD'nin olmasının, öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 33.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Evde VCD veya DVD Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	479	-2,77	3,71	1,312	702	,190
Hayır	225	-3,17	3,85			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 33’te görüldüğü gibi, öğrencilerin evde VCD veya DVD olma durumu ile matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, evde VCD veya DVD olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(702)} = 1,312$, $p>0,05$]. Matematik dersinde, öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması evde VCD veya DVD olan öğrencilerde -2,77 ve evde VCD veya DVD olmayan öğrencilerde -3,17 bulunmuş olup, evde VCD veya DVD olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 15.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde VCD veya DVD olan öğrencilerde -2,77 ve evde VCD veya DVD olmayan öğrencilerde -3,17 olduğu Grafik 15'te görülmektedir. Evde VCD veya DVD olmayan öğrencilerde yaz tatili öğrenme kaybı, evde VCD veya DVD olan öğrencilerden daha fazladır. Evde VCD veya DVD olmasının, öğrencinin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini etkilediği, hatta bir miktar da olsa azalttığı söylenebilir.

Tablo 34.Öğrencilerin Evde VCD veya DVD Olma Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Evde VCD/DVD Olması	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	479	-1,03	3,75	-2,77	3,71
Hayır	225	-1,00	4,12	-3,17	3,85
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 34 incelendiğinde, evde VCD veya DVD olmasının öğrencinin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini etkilemezken, matematik dersindeki öğrenme kaybı düzeyini etkilediği görülmektedir. Bu durumda, evde VCD veya DVD olmasının, öğrencinin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını kısmen azalttığı söylenebilir.

Günümüzde, dersler için (derslerin konularına uygun olarak) hazırlanmış VCD veya DVD programları mevcuttur. Öğrenci, televizyonda herhangi bir programı seyrediyor gibi bunları sıkılmadan izleyebilmektedir. Ancak bunların bilinçli kullanımları yaygın değildir. VCD veya DVD’ler genellikle sinema filmlerini veya çizgi filmleri izlemek için kullanılmaktadır. VCD ve DVD ile çocuklar için, sıkılmadan ve eğlenerek hatta yazları tatil atmosferinden uzaklaşmadan öğrenme ortamı hazırlanabilir. Ders yılında öğrendikleri konulara uygun hazırlanmış VCD veya DVD ile çocuklar, yaz tatillerinde haftanın bazı günlerinde bunlar sıkılmayacakları bir saat dilimi içerisinde izlettirilerek, öğrendiklerini hatırlama, tekrarlama imkanı bulabilirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından da fazlasında VCD veya DVD’nin olduğu grafikte görülmektedir. VCD ve DVD’ler öğrenme amaçlı kullanılmış olabilseydi, olan öğrencilerde öğrenme kaybı biraz daha düşük çıkabilirdi.

3.3.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapların Olmasına Dayalı Bulgular

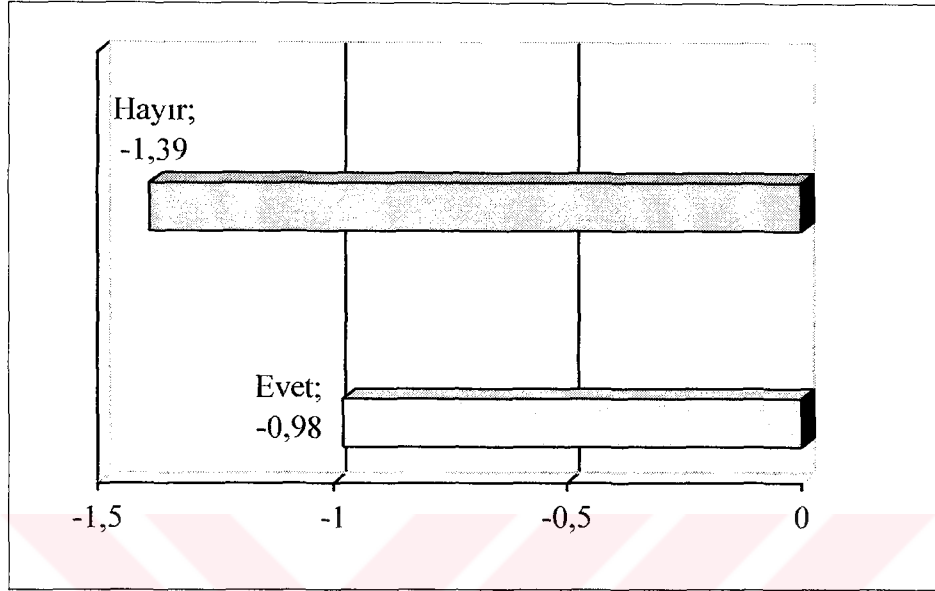
Öğrencilerin evde kitaplık veya kaynak kitapların olmasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 35, Tablo 36 ve Tablo 37 ile Grafik 16 ve Grafik 17’de verilmektedir.

Tablo 35.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Kitaplık/Kaynak Kitaplar Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	622	-,98	3,80	,919	702	,358
Hayır	82	-1,39	4,36			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 35 incelendiğinde, evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = 0,919$, $p>0,05$]. Evde kitaplık veya kaynak kitaplar olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -0,98 ve kitaplık veya kaynak kitaplar olmayan öğrencilerin ise yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,39 bulunmuştur. Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 16.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



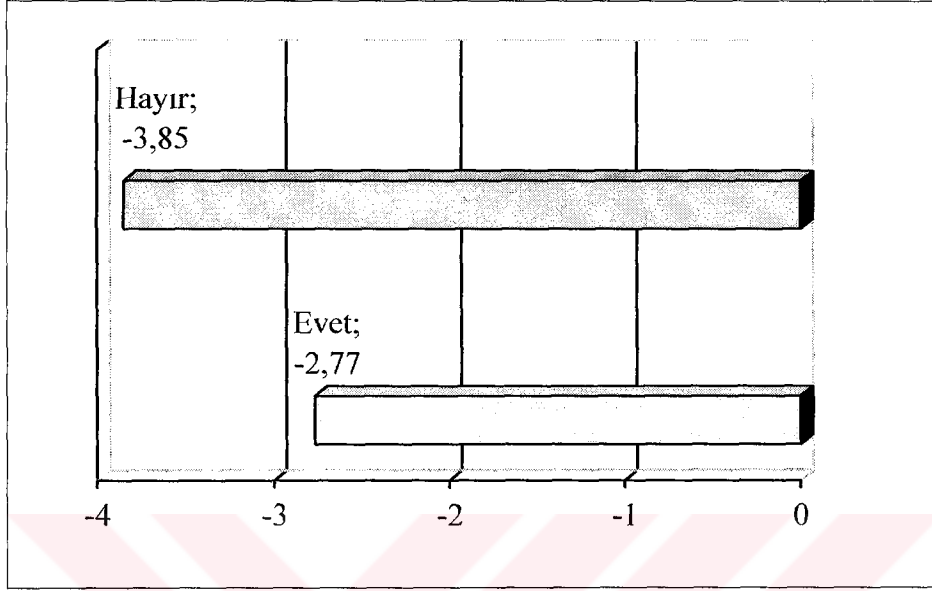
Grafik 16’da, öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde kitaplık veya kaynak kitaplar olan öğrencilerde -0,98 ve evde kitaplık veya kaynak kitaplar olmayan öğrencilerde -1,39 olduğu görülmektedir. Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerinkinden daha az gerçekleşmiştir. Bu durumda, öğrencilerin evde kitaplık veya kaynak kitaplarının olmasının, öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğu söylenebilir. Evde ders kitabı dışında başka kitapların olması, öğrenciye okumak için motivasyon verebilmektedir. Bu kitapları ara sıra da olsa karıştırmaları, konu taraması yapmaları, öğrendiklerini hatırlama ve tekrarlama imkanı verebilmektedir.

Tablo 36.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Kitaplık/Kaynak Kitaplar Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	622	-2,77	3,77	2,459	702	,014
Hayır	82	-3,85	3,54			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 36’da görüldüğü gibi, öğrencilerin evde kitaplık veya kaynak kitapları olma durumu ile matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(702)} = 2,459$, $p < 0,05$]. Matematik dersinde öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerde -2,77 ve evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerde -3,85 bulunmuştur. Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Grafik 17.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde kitaplık veya kaynak kitaplar olmayan öğrencilerde -3,85 ve evde kitaplık veya kaynak kitaplar olan öğrencilerde -2,77 olduğu Grafik 17’de görülmektedir. Evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha yüksek olup, ikisi arasında bir puandan da fazla fark oluşmuştur. Dolayısıyla diyebiliriz ki, öğrencilerin evde kitaplık veya kaynak kitaplarının olmasının, öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen öğrenme kaybı düzeylerinde etkili bir faktördür. Ders kitapları dışında kitapların evde olması öğrenciye, bu kitapları arada bir de olsa incelemesi, konu araştırması, okuması ile ders yılında öğrendiklerini hatırlama ve tekrarlama imkanı verebilmektedir.

Tablo 37.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapları Olma Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Kitaplık/Kaynak Kitaplar Olması	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	622	-,98	3,80	-2,77	3,77
Hayır	82	-1,39	4,36	-3,85	3,54
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 37 incelendiğinde, evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Bu durumda da, evde kitaplık veya kaynak kitapların olmasının, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

Öğrenciden, yaz tatili boyunca ders kitaplarına çalışmasını istemenin doğru olmadığı ortadadır. Çünkü öğrenci, tatil atmosferine giremeyip dinlenemeyecek, öğrenmeye karşı bıkkınlık ve yorgunluk hissedecektir. Ancak, öğrencinin kendi isteyerek, konu taraması yapması ve öğrenmeye çalışması farklıdır. Evde ders kitaplarının dışında okumak ve araştırmak için çocuğa uygun kitapların olması, öğrencide öğrenmeye karşı isteklilik uyandırabilmektedir. Bu durum hem ders yılı süresince öğrenci başarısında hem de tatilde oluşan öğrenme kaybı azlığında etkili olabilmektedir. Öğrencinin yaz tatilinde evdeki kitapları okuyarak ya da inceleyerek kullanması, ders yılında öğrendiklerini hatırlama ve tekrarlama imkanı verebilmektedir.

3.4.Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olmasına Dayalı Bulgular

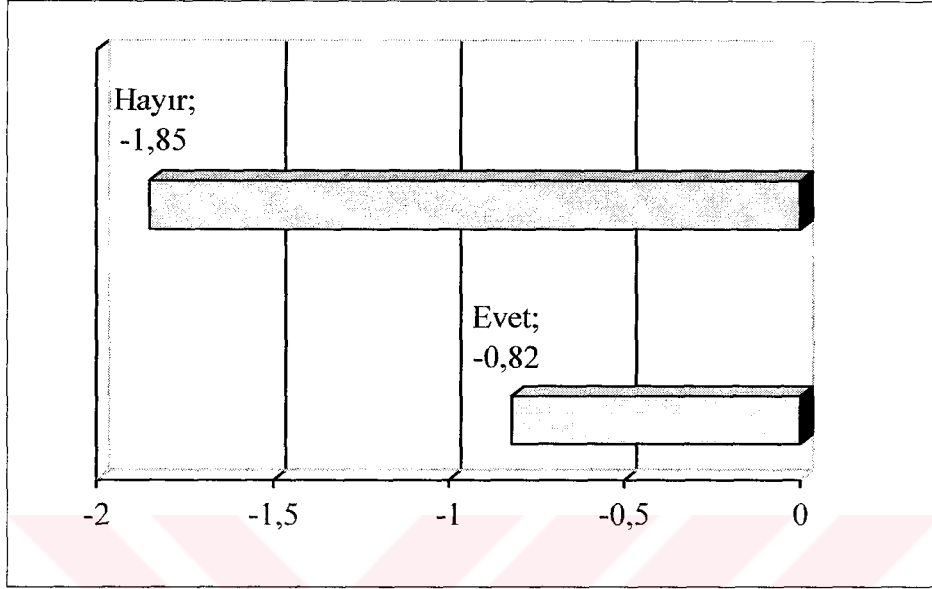
Öğrencinin kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odanın olmasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 38, Tablo 39 ve Tablo 40 ile Grafik 18 ve Grafik 19’da verilmektedir.

Tablo 38.Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Kendine Ait veya Kardeşiyle Paylaştığı Bir Oda Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	568	-,82	3,78	2,806	702	,005
Hayır	136	-1,85	4,11			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 38’de görüldüğü gibi, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrenciler ile odası olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(702)} = 2,806$, $p < 0,05$]. Evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -0,82 ve odası olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -1,85 bulunmuştur. Kısaca diyebiliriz ki, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Grafik 18.Öğrencilerin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



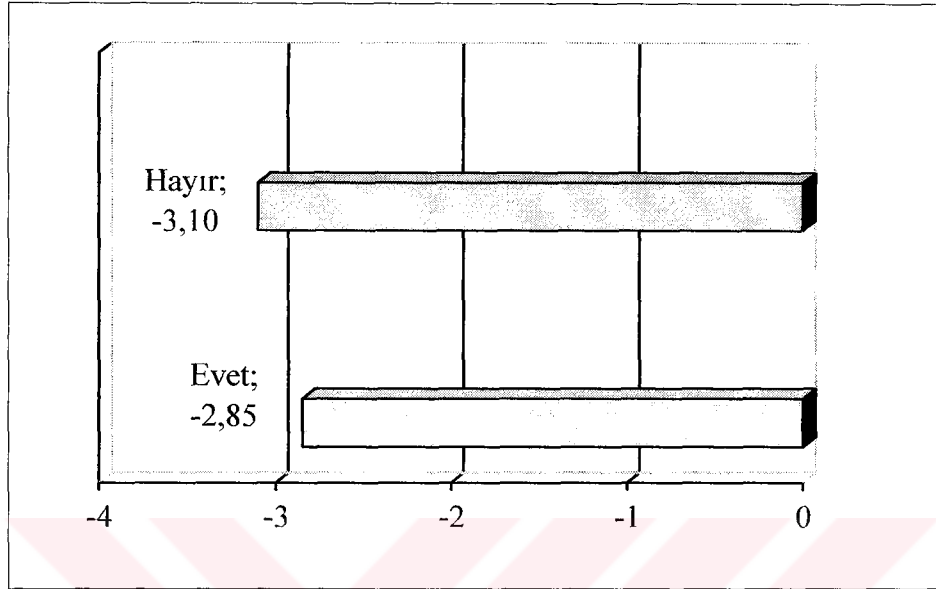
Grafik 18 incelendiğinde, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin -1,85 ve olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinin -0,82 olduğu görülmektedir. Evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, olmayan öğrencilerden daha az gerçekleşmiş olup, aradaki fark iki katından da fazladır. Bu durumda, öğrencilerin evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir oda olmasının, öğrenciye daha verimli çalışma ortamı sağlayarak öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 39.Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Kendine Ait veya Kardeşiyle Paylaştığı Bir Oda Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	568	-2,85	3,75	,683	702	,495
Hayır	136	-3,10	3,81			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 39’da, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrenciler ile odası olmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = 0,683$, $p>0,05$]. Evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -2,85 ve odası olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -3,10 bulunmuştur. Her iki ortalama arasında çok fazla olmayan bir fark olup, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 19.Öğrencilerin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrenciler (-2,85) ile olmayan öğrenciler (-3,10) arasında çok fazla olmasa da bir fark olduğu Grafik 19'da görülmektedir. Evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, olmayan öğrencilerden daha az gerçekleşmiştir. Bu durumda, öğrencilerin evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir oda olmasının, öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen öğrenme kaybı düzeylerinde kısmen etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 40. Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olma Durumuna Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Kendine Ait veya Kardeşiyle Paylaştığı Bir Oda Olması	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	568	-,82	3,78	-2,85	3,75
Hayır	136	-1,85	4,11	-3,10	3,81
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 40 incelendiğinde, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, odası olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da, evde kendine ait veya kardeşi ile paylaştığı bir odanın olması, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

Öğrenci başarısında, çocuğun evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odanın olması, çalışma ortamı hazırladığından çok önemlidir. Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında ve daha verimli çalışmasında bu önemli bir yer taşımaktadır. Kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir oda olması, özellikle yaz tatilinde öğrencinin okumaya, öğrenmeye karşı istekliliğinin sağlanmasında önem kazanmaktadır. Bu nedenle, evde öğrencinin kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir oda olması, daha az öğrenme kaybıyla yaz tatilini geçirmesinde etkili olabilecektir.

3.5.Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınmasına Dayalı Bulgular

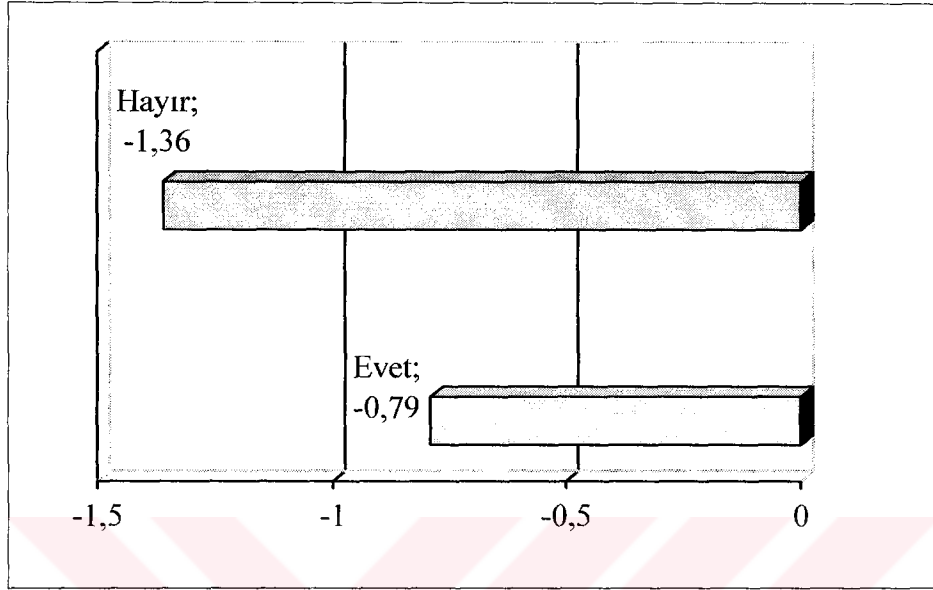
Tatil süresince öğrencinin evine günlük gazete alınmasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 41, Tablo 42 ve Tablo 43 ile Grafik 20 ve Grafik 21’de verilmektedir.

Tablo 41.Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Eve Her Gün Gazete Alınması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	424	-,79	3,74	1,976	702	,049
Hayır	280	-1,36	4,04			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 41’de görüldüğü gibi, tatil süresince öğrencinin evine günlük gazete alınma durumu ile Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile alınmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(702)} = 1,976$, $p < 0,05$]. Türkçe dersinde öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerde -0,79 ve evine gazete alınmayan öğrencilerde -1,36 bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrenciler ile evine gazete alınmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Grafik 20. Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



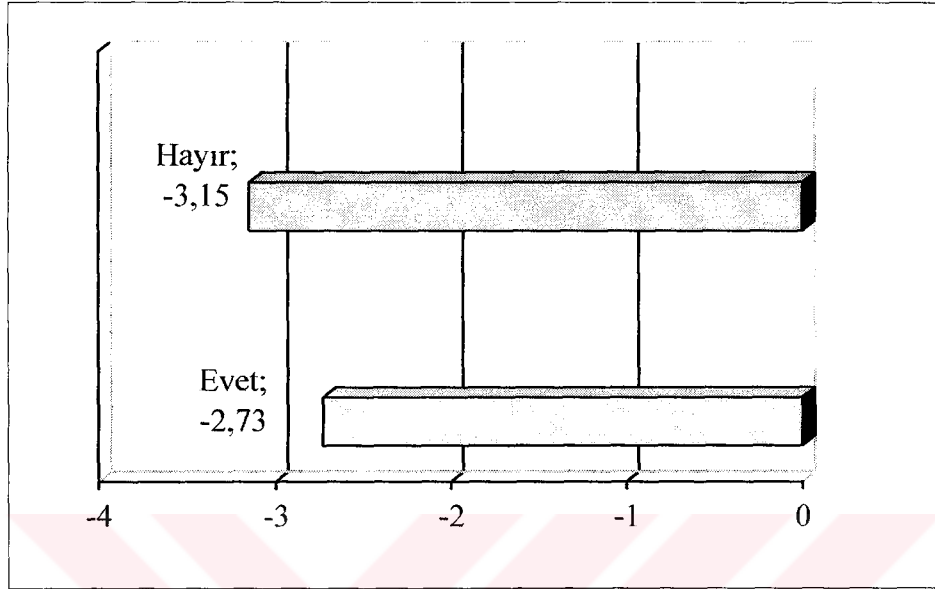
Grafik 20’de öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerde -0,79 ve evine gazete alınmayan öğrencilerde -1,36 olduğu görülmektedir. Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evine gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha az olup yaklaşık yarısı kadardır. Dolayısıyla diyebiliriz ki, tatil süresince öğrencinin evine günlük gazete alınması, öğrencilere okuma fırsatı vererek öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olmuştur.

Tablo 42.Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Eve Her Gün Gazete Alınması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	424	-2,73	3,76	1,448	702	,148
Hayır	280	-3,15	3,76			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 42’de, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrenciler ile gazete alınmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = 1,448$, $p > 0,05$]. Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -2,73 ve günlük gazete alınmayan öğrencilerin ise yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -3,15 bulunmuştur. Her iki ortalama arasında bir fark olsa da, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrenciler ile alınmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 21. Tatil Süresince Öğrencilerin Evine Günlük Gazete Alınma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrenciler (-2,73) ile gazete alınmayan öğrenciler (-3,15) arasında bir miktar (-0,42) fark olduğu Grafik 21’de görülmektedir. Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, gazete alınmayan öğrencilerden daha az gerçekleşmiştir. Bu durumda, tatil süresince öğrencilerin evine günlük gazete alınmasının, öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen öğrenme kaybı düzeylerinde kısmen etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 43. Tatil Süresince Öğrencilerin Evine Günlük Gazete Alınmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Eve Her Gün Gazete Alınması	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	424	-,79	3,74	-2,73	3,76
Hayır	280	-1,36	4,04	-3,15	3,76
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 43 incelendiğinde, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak da, tatil süresince öğrencinin evine günlük gazete alınmasının, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

Gazeteler renkli görünüşleri ve her gün farklı konularla okuyucu karşısına çıkması ile çocukların okumak için ilgilerini çekebilmektedir. Gazeteler çocuklara, kitap okumaktan daha eğlenceli gelebilmekte ve çocukların okumaya karşı isteklerini artırabilmektedir. Çocuklar gazetelerin haberlerini, fıkralarını, çizgi romanlarını, karikatürlerini okurken ve bilmece, bulmacalarını çözerken de ders yılında öğrendiklerini hatırlama, tekrarlama imkanı bulabilmektedirler. Dolayısıyla, eve günlük gazete alınması, öğrencinin yaz tatili öğrenme kaybının daha az gerçekleşmesinde etkili olabilmektedir.

3.6.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olmasına Dayalı Bulgular

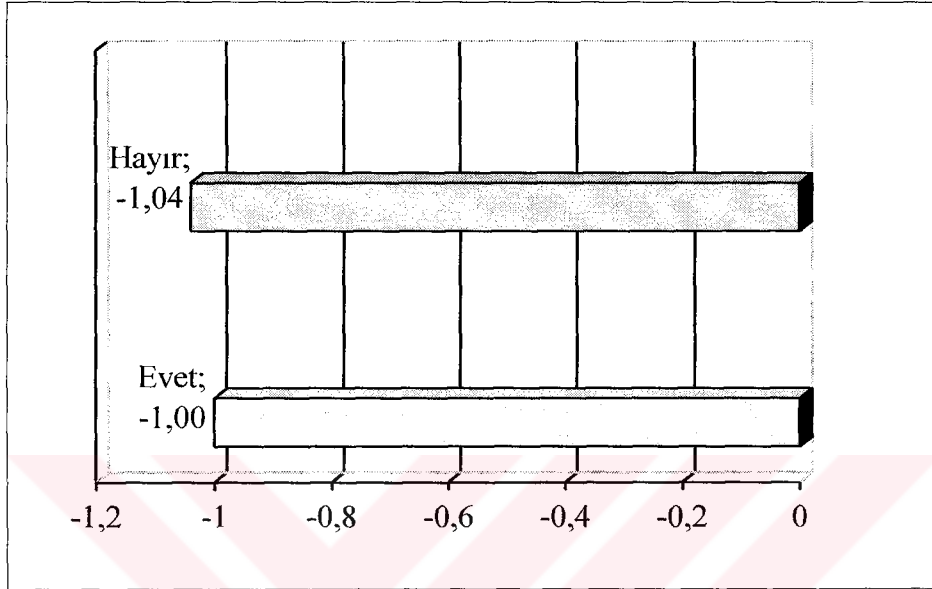
Öğrencinin tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir derginin olmasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 44, Tablo 45 ve Tablo 46 ile Grafik 22 ve Grafik 23’te verilmektedir.

Tablo 44.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Takip Edilen Bir Dergi Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	322	-1,00	3,98	,154	702	,878
Hayır	382	-1,04	3,78			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 44’te, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrenciler ile takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = 0,154$, $p > 0,05$]. Tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,00 ve takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -1,04 bulunmuştur. Her iki ortalama bir birine çok yakın olup, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 22.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Dergi Olma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



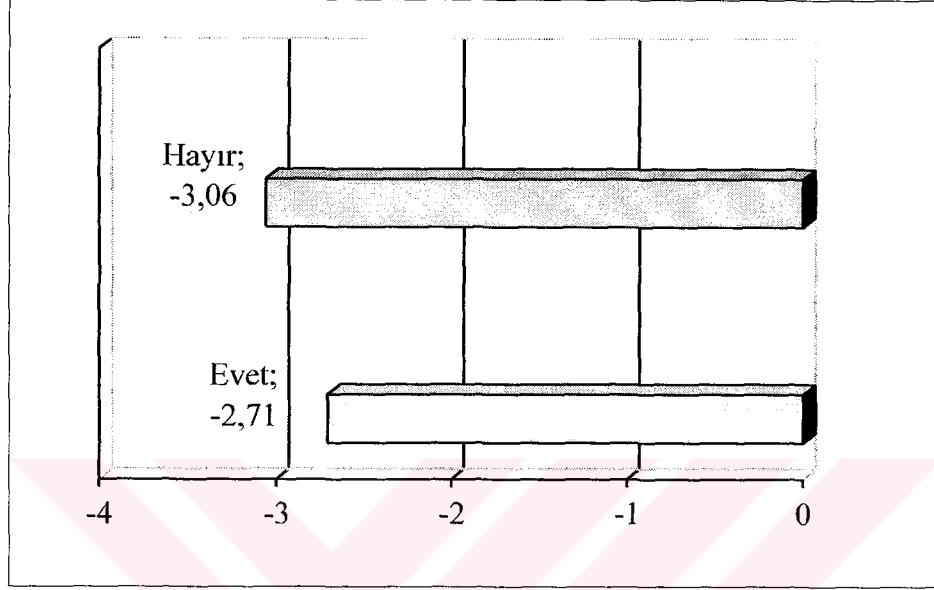
Grafik 22 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrencilerde -1,00 ve takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerde -1,04 olduğu görülmektedir. Tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasındaki fark yok denecek kadar azdır. Bu durumda, öğrencinin tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olmasının, öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğunu söyleyemeyiz.

Tablo 45.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Takip Edilen Bir Dergi Olması	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	322	-2,71	4,06	1,193	702	,233
Hayır	382	-3,06	3,47			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 45’te görüldüğü gibi, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrenciler ile takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(702)} = 1,193$, $p > 0,05$]. Tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -2,71 ve takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -3,06 bulunmuştur. Her iki ortalama arasında çok fazla bir fark olmayıp, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 23.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Dergi Olma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 23'te, öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrencilerde -2,71 ve takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerde -3,06 olduğu görülmektedir. Tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında bir miktar fark olup, bu fark iki ortalama arasında -0,35 puandır. Öğrencilerin tatil süresince çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi takip etmeleri, onların bu dergileri okurken, göz atarken, bulmaca ve/veya alıştırmalarını çözerken matematik konularını tekrarlamalarına, hatırlamalarına yol açarak, öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde kısmen etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 46. Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Takip Edilen Bir Dergi Olması	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	322	-1,00	3,98	-2,71	4,06
Hayır	382	-1,04	3,78	-3,06	3,47
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 46 incelendiğinde, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olmasının öğrencinin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini etkilemezken, matematik dersindeki öğrenme kaybı düzeyini bir miktar (ortalamalar arasında -0,35 puan farkla) etkilediği görülmektedir. Bu durumda, öğrencinin tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olmasının, öğrencinin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını kısmen azalttığı söylenebilir.

Dergiler genellikle, çocuklar için ilgi çekici ve eğlenceli gelebilmektedir. Çocuklara uygun dergiler, çocukları sıkmadan, tatil atmosferinden uzaklaştırmadan bir şeyler okumalarını sağlamada özellikle yaz tatillerinde etkili olabilir. Öğrencinin tatil süresince çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi takip etmesi de, bu dergi veya dergileri okurken ya da bulmaca, alıştırma çözerken öğrenciye ders yılında öğrendiği konuları hatırlama, tekrarlama fırsatı verebilmektedir.

Ancak tabloda da görüldüğü gibi, bu tür dergileri öğrencinin yaz tatilinde takip etmesinin, onların Türkçe ve matematik dersinde oluşan öğrenme kaybı düzeylerini çok fazla etkilemediği görülmektedir. Tatil süresince dergi okuyanların öğrenme kaybının çok daha az olması beklenebilir. Fakat bu gerçekleşmemiştir. Bu durumda, çocuk dergilerinin, bilimsel dergilerin veya başka dergilerin, öğretim amaçlı kullanılmadıklarını, hatta çocukların sadece resimlerine bakıp geçiyor

olduklarını, bunlardan yeterince istifade edemediklerini söyleyebiliriz. Bu konuda çocuklara rehberlik edilmeli, öğretmenler ve anne babalar onların sadece dergi veya dergileri takip etmeleriyle yetinmemelidir.

4.Öğrencilerin Yaz Tatilini Nasıl Geçirdiğine İlişkin Öğrenme Kaybı Bulguları

Öğrencilerin yaz tatilinde dershaneye gitmesine ve/veya özel ders almasına; yaz tatilinde oyun, eğlence, spor içerikli ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmasına; tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmasına; tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışmasına; anne babanın tatil süresince çocuğunu günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesi, takip etmesi, ilgilenmesine; yaz tatilinde günde ortalama kaç saat televizyon seyretmesine dayalı bulgular aşağıda verilmektedir.

4.1.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitmesi ve/veya Özel Ders Almasına Dayalı Bulgular

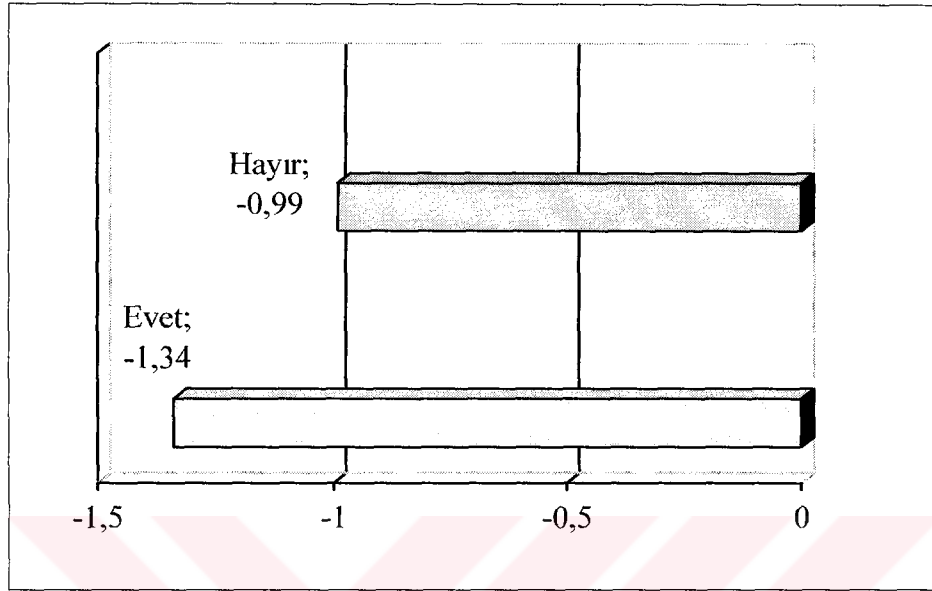
Öğrencinin yaz tatilinde dershaneye gitmesi ve/veya özel ders almasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 47, Tablo 48 ve Tablo 49 ile Grafik 24 ve Grafik 25’te verilmektedir.

Tablo 47.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Tatilde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	68	-1,34	4,55	-,711	702	,477
Hayır	636	-,99	3,79			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 47’de, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrenciler ile dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = -0,711$, $p>0,05$]. Ancak, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,34 ve dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -0,99 bulunmuştur. Yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin puanlarının ortalaması daha yüksek çıksa da, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrenciler ile dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 24.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



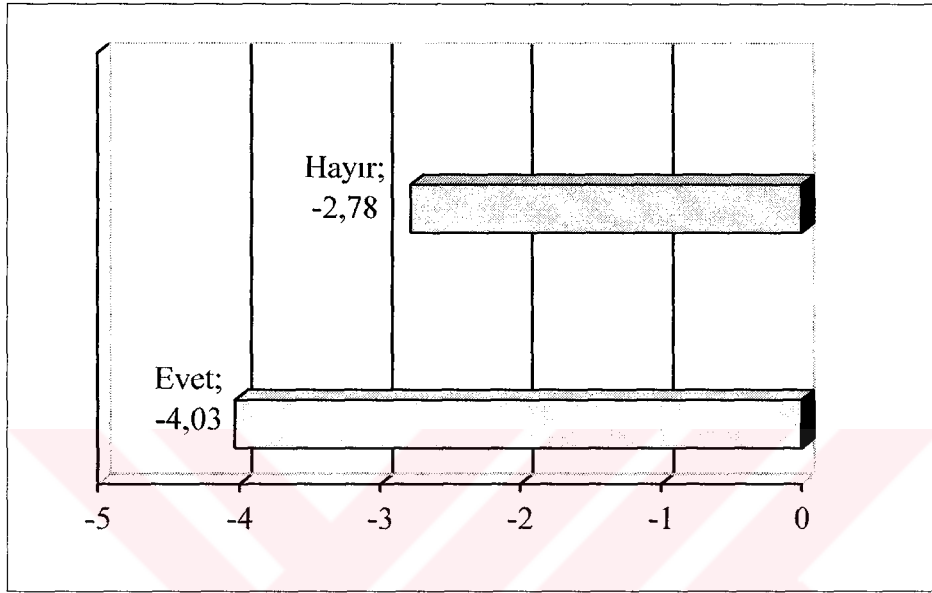
Öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerde -1,34 ve yaz tatilinde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerde -0,99 olduğu Grafik 24'te görülmektedir. Dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin, öğrendiklerini tekrarlama, hatırlama imkanı bularak daha az unutma yaşayacakları düşünülebilir. Ancak burada, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, yaz tatilinde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha fazla olmuştur. Bu durumda, üzerlerinde araştırma yapılan bu öğrencilerin yaz tatilinde dershaneye gitmesinin ve/veya özel ders almasının, bu öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde olumlu bir etki gösterdiğini söyleyemeyiz.

Tablo 48.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Tatilde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	68	-4,03	4,00	-2,623	702	,009
Hayır	636	-2,78	3,72			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 48’de görüldüğü gibi, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrenciler ile tatilde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(702)} = -2,623$, $p < 0,05$]. Yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -4,03 ve dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -2,78 bulunmuştur. Her iki ortalama arasında -1,25 puan fark olup, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrenciler ile dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Grafik 25.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 25 incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerde (-4,03), yaz tatilinde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerden (-2,78) daha fazla olduğu görülmektedir. Yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile yaz tatilinde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında -1,25 puan fark olmuştur. Öğrencilerin dershaneye gitmelerinde veya özel ders almalarında, onların derslerinde bir iyileşme sağlamak amaçlanmaktadır. Ancak burada durum farklılık göstererek, dershaneye giden veya özel ders alan öğrencilerin matematik puanlarında daha fazla düşüş gerçekleşmiştir. Dolayısıyla da, araştırmaya katılan öğrencilerin yaz tatilinde dershaneye gitmesinin ve/veya özel ders almasının, bu öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde olumlu bir etki gösterdiğini söyleyemeyiz.

Tablo 49. Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitmesine ve/veya Özel Ders Almasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Tatilde Dershaneye Gitme ve/veya Özel Ders Alma	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	68	-1,34	4,55	-4,03	4,00
Hayır	636	-,99	3,79	-2,78	3,72
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 49 incelendiğinde, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, yaz tatilinde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha fazla olduğu görülmektedir. Yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin, öğrendiklerini tekrarlayıp hatırlamaları, iyileşme sağlamaları, hatta yeni bilgiler öğrenerek ilerleme kaydetmeleri beklenir. Fakat bu, beklenenin aksine bir durum göstermektedir. Dolayısıyla da, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan bu az miktardaki öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde daha zayıf olduklarını, dershaneden ve/veya özel derslerden bir kazanç sağlayamadıklarını ve dolayısıyla da bu öğrencilerin dershaneye gitmesinin ve/veya özel ders almasının yaz tatili öğrenme kaybını azaltmadığını söyleyebiliriz. Öğrenciler tatilde, okula gider gibi dershaneye gitmeyi, özel ders almayı sıkıcı bularak gerekli ilgi ve dikkat göstermeyip, dershanede ve/veya özel derslerde bilgilerini tekrarlama, hatırlama imkanı bulamamış olabilirler.

4.2.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılmasına Dayalı Bulgular

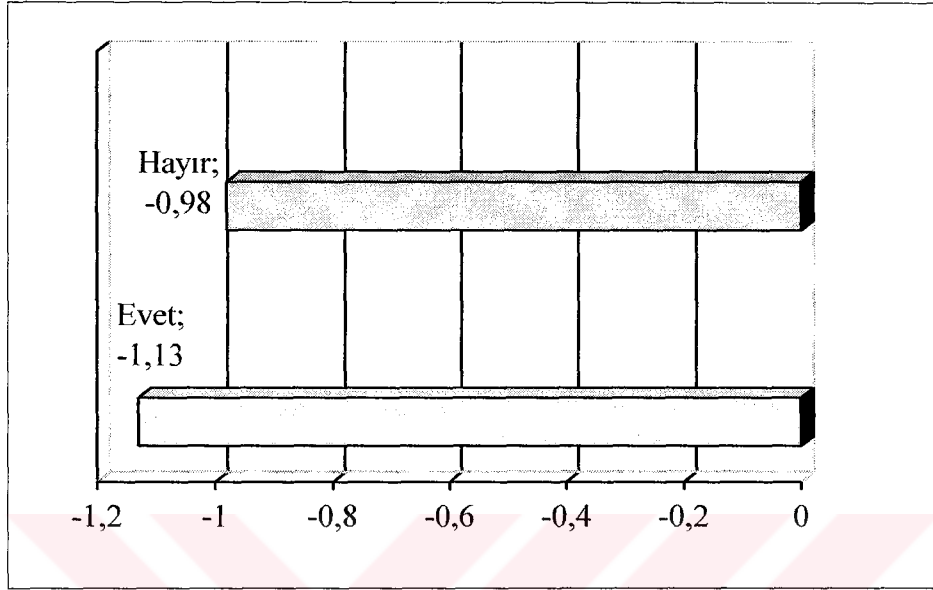
Öğrencinin yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 50, Tablo 51 ve Tablo 52 ile Grafik 26 ve Grafik 27’de verilmektedir.

Tablo 50.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Tatilde Eğitici, Eğlendirici Kampa veya Kursu Katılma	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	197	-1,13	4,21	-,451	702	,652
Hayır	507	-,98	3,73			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 50’de görüldüğü gibi, öğrencinin yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılma durumu ile Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile yaz tatilinde kampa veya kursa katılmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(702)} = -0,451$, $p>0,05$]. Türkçe dersinde öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerde -1,13 ve kampa veya kursa katılmayan öğrencilerde -0,98 bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 26.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



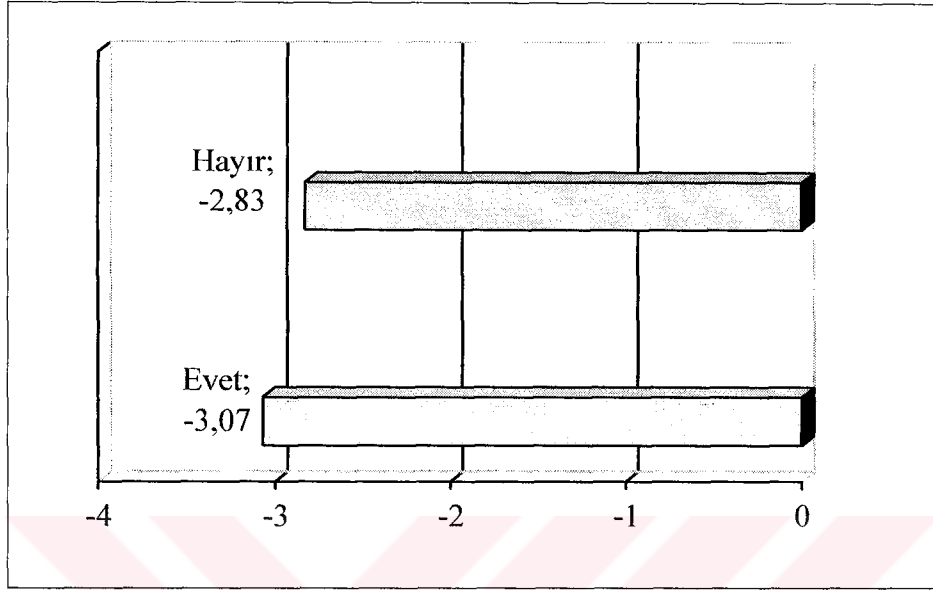
Grafik 26’da öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerde -1,13 ve yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmayan öğrencilerde -0,98 olduğu görülmektedir. Yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile katılmayanların yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri birbirine yakındır. Fakat, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri, katılmayanların düzeyinden bir miktar da olsa fazla olmuştur. Bu durumda, öğrencinin yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmasının, öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde olumlu bir etki gösterdiğini söyleyemeyiz.

Tablo 51.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Tatilde Eğitici, Eğlendirici Kampa veya Kursu Katılma	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	197	-3,07	4,01	-,762	702	,446
Hayır	507	-2,83	3,66			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 51’de, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrenciler ile kampa veya kursa katılmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = -0,762$, $p>0,05$]. Yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -3,07 ve kampa veya kursa katılmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -2,83 bulunmuştur. Yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerin puanlarının ortalaması katılmayan öğrencilerinkinden biraz daha yüksek çıksa da, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrenciler ile kampa veya kursa katılmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 27.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerde -3,07, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmayan öğrencilerde -2,83 olduğu Grafik 27’de görülmektedir. Yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrenciler ile kampa veya kursa katılmayan öğrencilerin öğrenme kaybı puanlarının ortalamaları arasında çok fazla bir fark (-0,21 puan) oluşmamıştır. Dolayısıyla da, öğrencinin yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmasının, öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde olumlu bir etki gösterdiğini söyleyemeyiz.

Tablo 52. Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Tatilde Eğitici, Eğlendirici Kampa veya Kursu Katılma	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	197	-1,13	4,21	-3,07	4,01
Hayır	507	-,98	3,73	-2,83	3,66
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 52 incelendiğinde, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden kısmen de olsa fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmaları, onların Türkçe ve matematik derslerinde olumlu bir katkı sağlamamıştır. Bu durumda, öğrencilerin yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmasının, öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybını azaltmadığını söyleyebiliriz. Kamp ve kurslar, öğrenciyi yaz tatilinde dinlendirmeye yönelik olduklarından, öğrencilerin kamp ve kurslarda ders çalışmaları da beklenemez. Ancak, öğrenciyi tatil atmosferinden uzaklaştırmadan okuma etkinlikleri, öğretici bulmaca çözümlemeleri, öğretici VCD/DVD programları izlemeleri, öğretici bilgisayar oyunları/programları ile öğrencilere dinlenirken ve eğlenirken öğrendiklerini hatırlama ve tekrarlama imkanı verilebilir.

4.3.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete gibi) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırmasına Dayalı Bulgular

Öğrencinin tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 53, Tablo 54 ve Tablo 55 ile Grafik 28 ve Grafik 29’da verilmektedir.

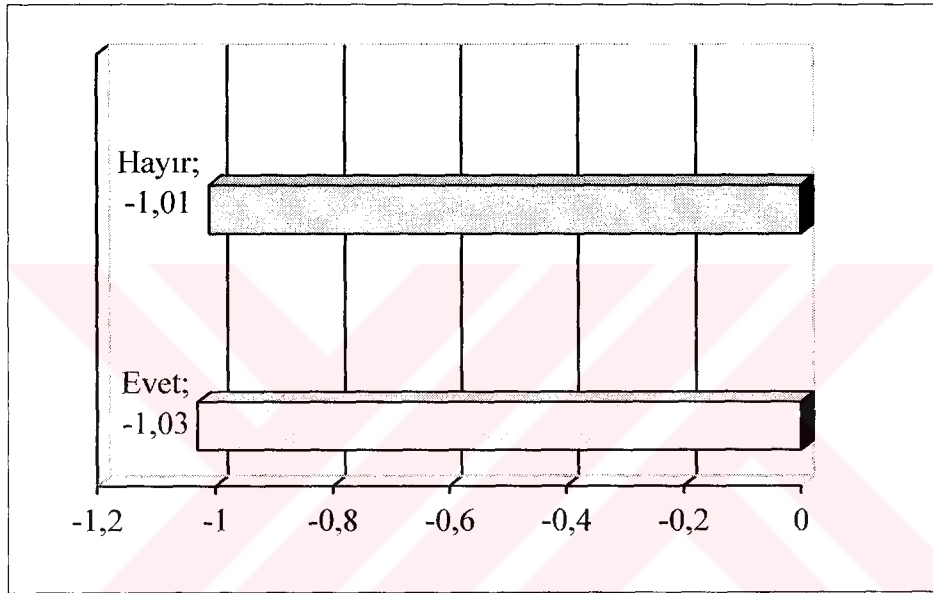
Tablo 53.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Okumak İçin Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Evet	546	-1,03	3,95	-,055	702	,956
Hayır	158	-1,01	3,59			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 53’te, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrenciler ile okumak için düzenli olarak belirli bir süre ayırmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = -0,055$, $p>0,05$]. Tatil süresince (kitap, dergi, gazete gibi) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -1,03 ve okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -1,01 bulunmuştur. Her iki ortalama bir birine çok yakın olup, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrenciler ile okumak için düzenli olarak günlük veya

haftalık belirli bir süre ayırmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 28.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 28 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerde -1,03 ve okumak için düzenli olarak belirli bir süre ayırmayan öğrencilerde -1,01 olduğu görülmektedir. Tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile ayırmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasındaki fark yok denecek kadar azdır. Bu durumda, öğrencinin tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmasının, öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğunu söyleyemeyiz.

Ancak, tatil süresince düzenli olarak kitap, dergi, gazete vb. okuyan öğrencilerin ders yılında öğrendiği konuları hatırlama, tekrarlama imkanı bularak, daha az öğrenme kaybı yaşamaları beklenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte üçünden fazlası (546 öğrenci) tatil süresince okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırdığını belirtmiştir. Okumak için belirli bir süre ayıran öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinin düşük çıkmamasında, ya öğrencinin faydalı şeyler okumamış olması, ya da okuyor görünmek için okumuş olması etkili olmuş olabilir.

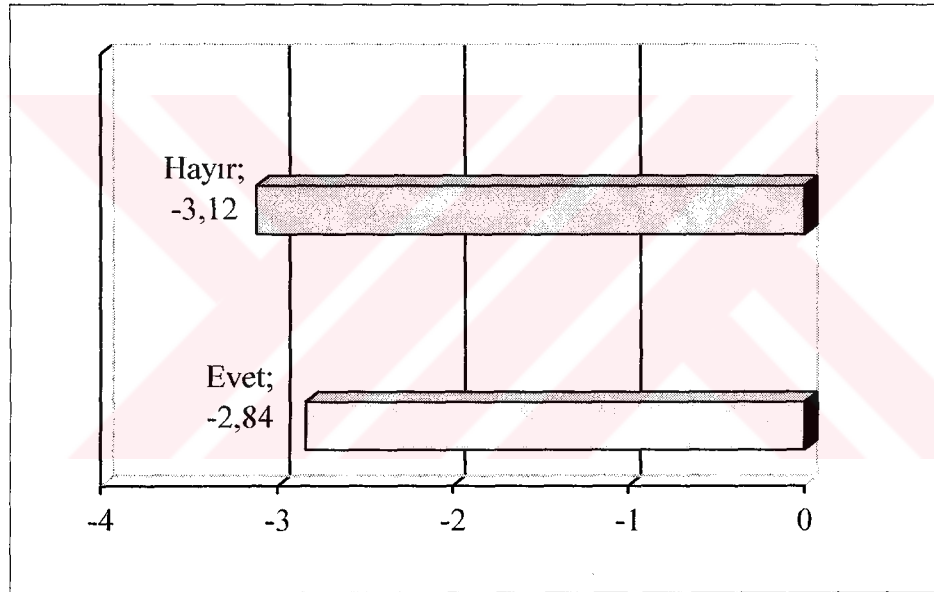
Tablo 54.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Okumak İçin Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Evet	546	-2,84	3,77	,821	702	,412
Hayır	158	-3,12	3,72			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 54’te görüldüğü gibi, öğrencinin tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırma durumu ile matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile okumak için belirli bir süre ayırmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(702)} = 0,821$, $p > 0,05$]. Matematik dersinde öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerde -2,84 ve okumak için belirli bir süre

ayırmayan öğrencilerde -3,12 bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrenciler ile okumak için düzenli olarak belirli bir süre ayırmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 29.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 29’da, öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerde -2,84 ve okumak için düzenli olarak belirli bir süre ayırmayan öğrencilerde -3,12 olduğu görülmektedir. Tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile okumak için düzenli olarak belirli bir süre ayırmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında -0,28 puan fark oluşmuştur. Öğrencilerin tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık

belirli bir süre ayırmalarının, öğrencilerin okurken matematik konularını az da olsa hatırlamasına katkı sağladığını ve dolayısıyla da öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde kısmen etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 55. Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete vb.) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Okumak İçin Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırma	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	546	-1,03	3,95	-2,84	3,77
Hayır	158	-1,01	3,59	-3,12	3,72
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 55 incelendiğinde, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmasının öğrencinin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini etkilemezken, matematik dersindeki öğrenme kaybı düzeyini bir miktar (ortalamalar arasında -0,28 puan farkla) etkilediği görülmektedir. Öğrencinin tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırması ona, kitap, dergi, gazete vb. okurken ya da bulmaca, alıştırma çözerken öğrenciye matematik konularını tekrarlama, hatırlama fırsatı verebilmektedir. Bu durumda, öğrencinin tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmasının, öğrencinin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını kısmen azalttığı söylenebilir.

4.4.Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışmasına Dayalı Bulgular

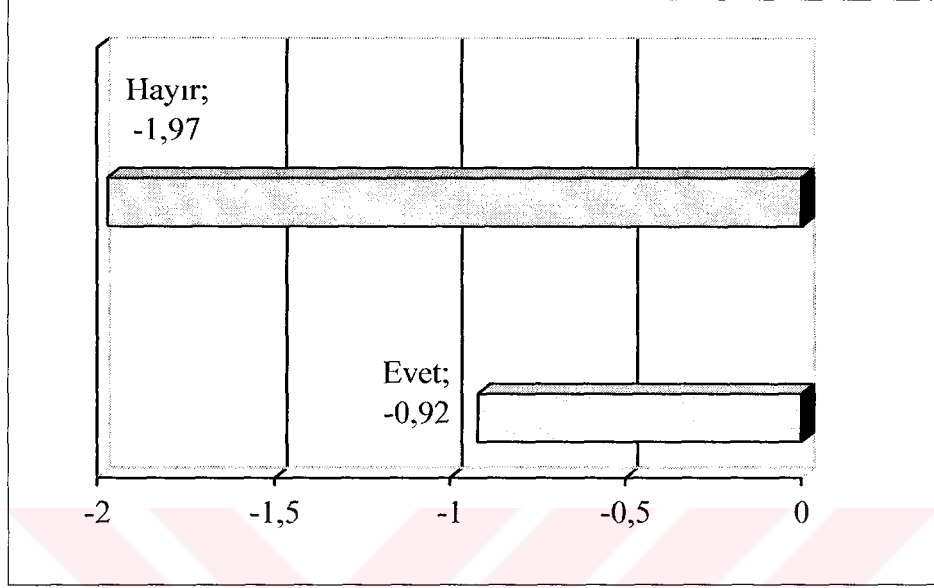
Öğrencinin tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışmasına göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 56, Tablo 57 ve Tablo 58 ile Grafik 30 ve Grafik 31’de verilmektedir.

Tablo 56.Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışma Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Tatilde Tatil Kitabı veya Benzeri Bir Kitabı Okuyup Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	638	-,92	3,81	2,098	702	,036
Hayır	66	-1,97	4,33			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 56’da görüldüğü gibi, tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrenciler ile tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(702)} = 2,098$, $p < 0,05$]. Tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -0,92 ve “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -1,97 bulunmuştur. Her iki ortalama arasında yaklaşık iki kat fark olup, tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrenciler ile “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Grafik 30.Öğrencinin “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışma Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



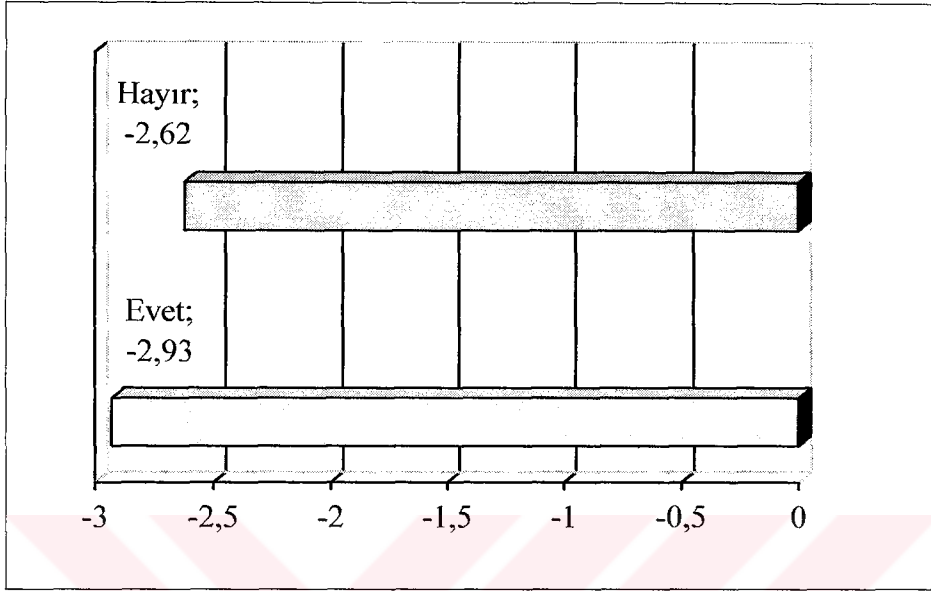
Grafik 30 incelendiğinde, tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri (-0,92), “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinin (-1,97) yarısından daha az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuması, bunların alıştırmalarını, testlerini, bulmacalarını çözmesi, onlara Türkçe dersi konularını tekrarlama, hatırlama imkanı sağlayabilmektedir. Böylelikle bu konuların unutulma oranı da azalmaktadır. Bu durumda, öğrencinin tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışmasının, öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 57.Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışma Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Tatilde Tatil Kitabı veya Benzeri Bir Kitabı Okuyup Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Evet	638	-2,93	3,71	-,627	702	,531
Hayır	66	-2,62	4,25			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Tablo 57’de, tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrenciler ile tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir [$t_{(702)} = -0,627$, $p>0,05$]. Tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -2,93 ve “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -2,62 bulunmuştur. Her iki ortalama arasında çok fazla fark olmayıp (aradaki fark -0,31 puan), tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrenciler ile “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 31.Öğrencinin “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışma Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 31’de, öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrencilerde -2,93 ve “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerde -2,62 olduğu görülmektedir. Tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden biraz daha fazla (-0,31 puan farkla) oluşmuştur. Bu durumda, öğrencinin tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışmasının, matematik dersi konularını hatırlattığını ve öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde olumlu bir etki sağladığını söyleyemeyiz.

Tatil kitabı veya benzeri kitaplar, öğrencilerin ders konularına uygun biçimde hazırlandığı ve bunların hazırlanış amaçlarının öğrencilere tatilde sıkılmadan konu tekrarı yaptırarak öğrenilenlerin unutulmalarını önlemek olduğu düşünüldüğünde, bu kitaplara çalışanların matematik dersinde daha az öğrenme kaybı yaşayacaklarını düşünmek mümkündür. Ancak bu gerçekleşmemiştir. Öğrencilere genellikle bu tür

kitapların matematik ile ilgili kısımlarını okumaları, ilgili alıştırmaları ve problemleri çözmeleri, kitabın diğer kısımlarını okumaktan daha sıkıcı gelebilmekte ve matematik ile ilgili yerleri atlanabilmekte veya yüzeysel geçilebilmektedir. Bunun sonucunda da öğrenci, matematik konularını hatırlama, tekrarlama imkanı bulamamaktadır.

Tablo 58. Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışmasına Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Tatilde Tatil Kitabı veya Benzeri Bir Kitabı Okuyup Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	638	-,92	3,81	-2,93	3,71
Hayır	66	-1,97	4,33	-2,62	4,25
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 58 incelendiğinde, tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışmasının öğrencinin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini azaltıcı yönde etkilemezken, Türkçe dersindeki öğrenme kaybı düzeyini oldukça fazla etkilediği görülmektedir. Öğrencinin tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışması, okurken, alıştırmaları çözerken, çalışırken öğrenciye Türkçe konularını tekrarlama, hatırlama fırsatı verebilmektedir. Aynı durumun matematik dersi için de olması beklenebilir. Ancak, bu tür kitapları okuyan öğrencilerde matematik dersi için olumlu bir etki gerçekleşmemiştir. Hatta tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrencilerde matematik dersinde oluşan öğrenme kaybı bir miktar daha fazla oluşmuştur. Bu durumda, öğrencinin tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışırken, matematik ile ilgili kısımları atlamış ya da yüzeysel olarak geçmiş olabileceği söylenebilir.

4.5. Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etmesi, Takip Etmesi, İlgilenmesine Dayalı Bulgular

Anne babanın tatil süresince çocuğunu günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesine, takip etmesine, ilgilenmesine göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 59, Tablo 60 ve Tablo 61 ile Grafik 32 ve Grafik 33'te verilmektedir.

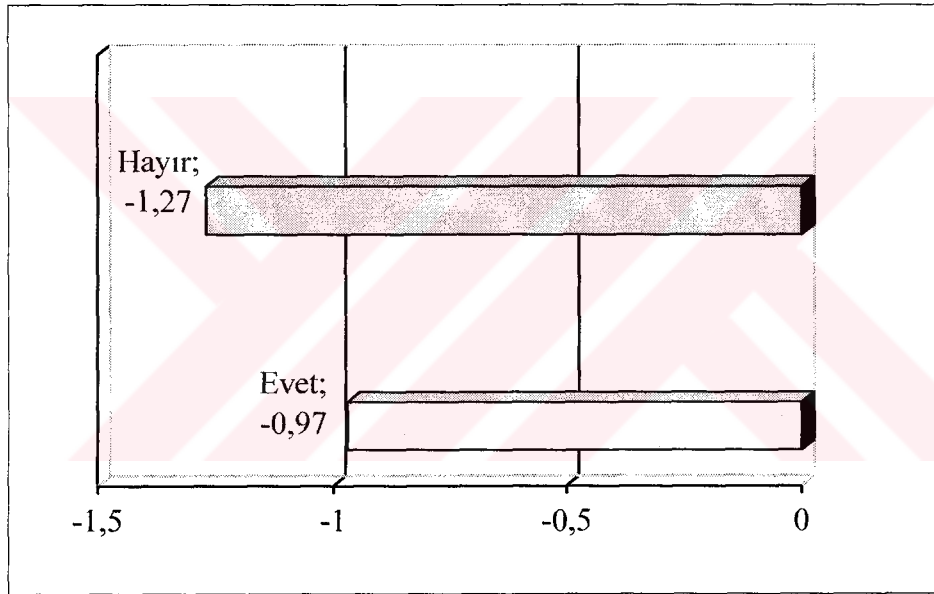
Tablo 59. Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etme, Takip Etme, İlgilenme Durumuna Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Anne Babanın Tatil Süresince Günlük Kitap-Dergi Okumak İçin Teşvik Etmesi/İlgilenmesi	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	585	-,97	3,83	,766	702	,444
Hayır	119	-1,27	4,03			
Toplam	704	-1,02	3,87			

Tablo 59’da görüldüğü gibi, anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrenciler ile anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(702)} = 0,766$, $p > 0,05$]. Anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -0,97 ve anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -1,27 bulunmuştur. Yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı

bir farklılık olmasa da, her iki ortalama arasında -0,30 puan fark oluşmuştur. Anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrenciler ile anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Grafik 32. Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etme, Takip Etme, İlgilenme Durumuna Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 32 incelendiğinde, anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri (-0,97), anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden (-1,27) daha az olduğu görülmektedir. Tatilde öğrencilerin bir şeyler okuması ya da çalışması, onların ders yılında öğrendiklerini hatırlatması doğaldır. Burada, anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin öğrenme kaybının yüksek çıkması, onların kendi istekleri ile daha az kitap okuduklarını veya ders çalıştıklarını gösterebilir. Dolayısıyla, anne babanın tatil

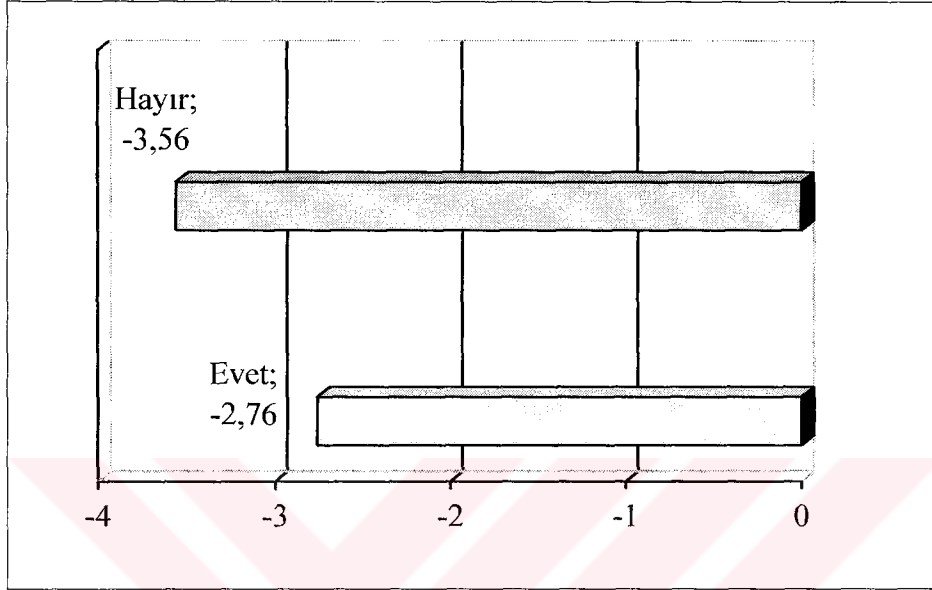
süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesinin, takip etmesinin, ilgilenmesinin, öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 60. Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etme, Takip Etme, İlgilenme Durumuna Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Anne Babanın Tatil Süresince Günlük Kitap-Dergi Okumak İçin Teşvik Etmesi/İlgilenmesi	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Evet	585	-2,76	3,78	2,123	702	,034
Hayır	119	-3,56	3,63			
Toplam	704	-2,90	3,76			

Anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrenciler ile anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlandığı Tablo 60'ta görülmektedir [$t_{(702)} = 2,123$, $p < 0,05$]. Anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması -2,76 ve anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalaması ise -3,56 bulunmuştur. Burada, öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında -0,80 puan fark olup, anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrenciler ile anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Grafik 33. Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etme, Takip Etme, İlgilenme Durumuna Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 33'te, matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerde -2,76 ve anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerde -3,56 olduğu görülmektedir. Anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerde, öğrenme kaybı -0,80 puan daha az gerçekleşmiştir. Öğrenciler anne babalarının teşviki ve ilgilenmesi ile de olsa yaz tatilinde bir şeyler okumuş ve/veya çalışmış, böylece de ders yılı boyunca öğrendiklerini tekrar etme, hatırlama olanağı bulabilmişlerdir. Görüldüğü gibi, anne babaların çocuklarını yaz tatilinde başıboş bırakmayarak, onların tatil atmosferini bozmadan ilgilenmeleri gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, anne babanın tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesinin, takip etmesinin, ilgilenmesinin, öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 61. Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etmesine, Takip Etmesine, İlgilenmesine Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Anne Babanın Tatil Süresince Günlük Kitap-Dergi Okumak İçin Teşvik Etmesi/İlgilenmesi	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	585	-,97	3,83	-2,76	3,78
Hayır	119	-1,27	4,03	-3,56	3,63
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 61’de, anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Yaz tatilinde öğrenciler, tatil atmosferinin verdiği rahatlıkla kitap okumaktan uzaklaşabilmektedirler. Anne babanın tatil süresince çocuğunu günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesi, onunla tatilde ilgilenmesi, öğrencinin tatil atmosferini bozmadığı müddetçe isten bir durumdur. Anne babasının teşvik etmesi, takip etmesi, ilgilenmesi ile kitap-dergi okuyan veya ders çalışan öğrenci, ders yılında öğrendiklerini tekrarlama, hatırlama imkanı bulabilmektedir. Dolayısıyla, öğrencinin yaz tatilini en az öğrenme kaybıyla geçirebilmesinde, anne baba ilgisi önem taşımaktadır. Bu durumda da, anne babanın tatil süresince çocuğunu günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesinin, takip etmesinin, ilgilenmesinin, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

4.6.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Dayalı Bulgular

Öğrencinin yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyretme süresine göre Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybına ilişkin istatistikler Tablo 62, Tablo 63, Tablo 64, Tablo 65 ve Tablo 66 ile Grafik 34 ve Grafik 35’te verilmektedir.

Tablo 62.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	56,271	2	28,135	1,886	,152	
Gruplar içi	10456,410	701	14,916			
Toplam	10512,680	703				

Tablo 62’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeylerinde, öğrencinin yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyrettiği süreye göre anlamlı bir farklığa rastlanmamıştır [$F_{(2-701)} = 1,886$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyrettiği süreye göre öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

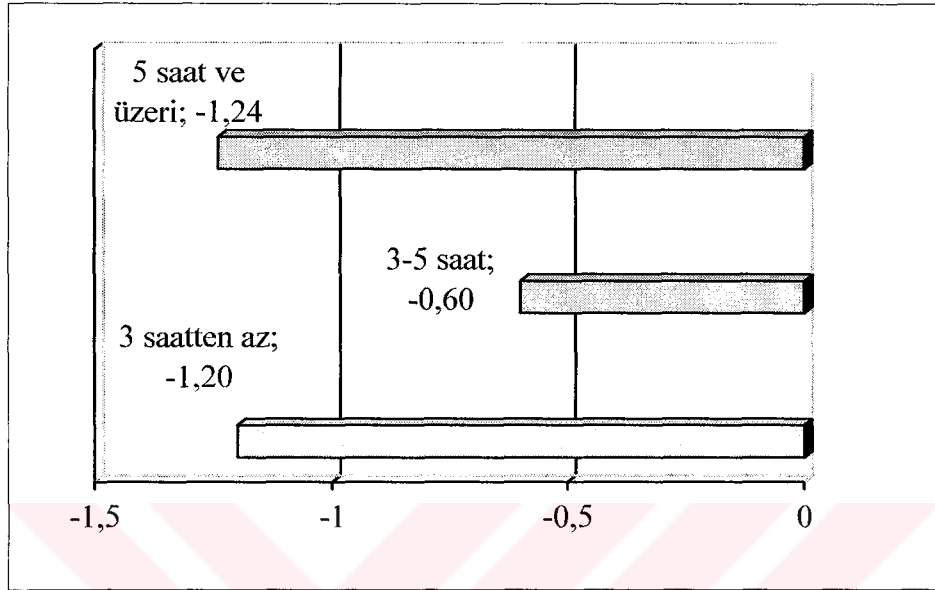
Tablo 63.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Türkçe Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri

Seyredilen TV Saati	N	$\bar{X}$	Ss
3 saatten az	379	-1,20	4,07
3-5 saat	215	-,60	3,57
5 saat ve üzeri	110	-1,24	3,68
Toplam	704	-1,02	3,87

Tablo 63 incelendiğinde, yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyrettiği süreye göre öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmasa da, günlük ortalama 3-5 saat televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinin en az, 5 saat ve üzeri televizyon seyredenlerin öğrenme kaybı düzeyinin de en fazla olduğu görülmektedir.

Ayrıca Tablo 63’de, öğrencilerin çoğunluğunun (379 öğrenci) yaz tatilinde 3 saatten az televizyon seyrettikleri görülmektedir. Tatilde 5 saat ve üzeri televizyon seyrederek zamanının çoğunluğunu TV karşısında geçirenlerin oranı yaklaşık yedide bir (110 öğrenci) kadardır.

Grafik 34. Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Türkçe Dersindeki Öğrenme Kaybı



Grafik 34'te, yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyretme süresine göre öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, 3-5 saat olanlarda -0,60 puan, 3 saatten az olanlarda -1,20 puan ve 5 saat ve üzeri olanlarda -1,24 puan olduğu görülmektedir. Yaz tatilinde günlük ortalama 3-5 saat televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı, diğerlerinin yarısı kadar gerçekleşmiştir. 3 saatten az ve 5 saat ve üzeri (en az ve en çok) televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında fark yok denecek kadar azdır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin televizyon seyrettikleri saatin azlık ya da çokluğuna göre öğrenme kaybı düzeylerinde yükselme veya azalma görülmemektedir. Bu durumda, öğrencinin yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyrettiği sürenin, Türkçe dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğunu söyleyemeyiz.

Tablo 64.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	65,924	2	32,962	2,341	,097	
Gruplar içi	9868,712	701	14,078			
Toplam	9934,636	703				

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersi yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeylerinde, öğrencinin yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyrettiği süreye göre anlamlı bir farklığa rastlanmadığı Tablo 64’te görülmektedir [$F_{(2-701)} = 2,341$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyrettiği süreye göre öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

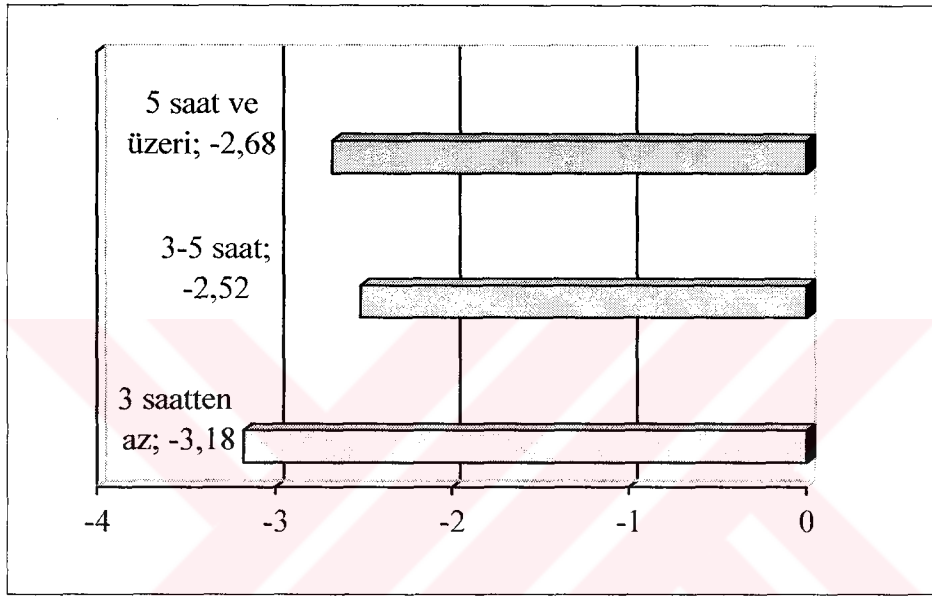
Tablo 65.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Matematik Dersi “Son-test” – “Ön-test” Farklarına İlişkin Dağılımın Nitelikleri

Seyredilen TV Saati	N	$\bar{X}$	Ss
3 saatten az	379	-3,18	3,89
3-5 saat	215	-2,52	3,61
5 saat ve üzeri	110	-2,68	3,53
Toplam	704	-2,90	3,76

Tablo 65 incelendiğinde, yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyretme sürelerine göre öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmasa da, günlük ortalama 3-5 saat televizyon seyreden

öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinin en az, 3 saatten az televizyon seyredenlerin öğrenme kaybı düzeyinin de en fazla olduğu görülmektedir.

Grafik 35. Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Matematik Dersindeki Öğrenme Kaybı



Yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyretme sürelerine göre öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, 3-5 saat olanlarda -2,52 puan, 5 saat ve üzeri olanlarda -2,68 puan ve 3 saatten az olanlarda -3,18 puan olduğu Grafik 35'te görülmektedir. Yaz tatilinde günlük ortalama 3-5 saat televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı, diğerlerinden daha azdır. En yüksek öğrenme kaybı 3 saatten az televizyon seyreden öğrencilerde gerçekleşmiştir. 5 saat ve üzeri (en çok) televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri orta seviyede olmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin televizyon seyrettikleri saatin azlık ya da çokluğuna göre öğrenme kaybı düzeylerinde yükselme veya azalma görülmemektedir. Bu durumda, öğrencinin yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyrettiği sürenin, matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olduğunu söyleyemeyiz.

Tablo 66.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine Göre Türkçe ve Matematik Derslerinde Meydana Gelen Öğrenme Kaybı Puanlarının Ortalamaları

Dersler		Türkçe		Matematik	
Seyredilen TV Saati	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
3 saatten az	379	-1,20	4,07	-3,18	3,89
3-5 saat	215	-,60	3,57	-2,52	3,61
5 saat ve üzeri	110	-1,24	3,68	-2,68	3,53
Toplam	704	-1,02	3,87	-2,90	3,76

Tablo 65’de, yaz tatilinde günlük ortalama 3-5 saat televizyon seyreden öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, 3 saatten az ve 5 saat ve üzeri televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Ancak, öğrencilerin yaz tatilinde ortalama televizyon seyrettikleri saatin azlık veya çokluğuna göre yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde bir yükselme ya da azalma oluşmamıştır. Bu durumda, öğrencilerin yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyrettikleri sürenin, Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı ya da yükselttiği söylenemez.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI

Derslere ait sonuçlar, öğrencilerin kişisel bilgilerine dayalı sonuçlar, öğrencilerin sahip oldukları olanaklara dayalı sonuçlar, öğrencilerin yaz tatilini nasıl geçirdiğine ilişkin sonuçlar aşağıda bu başlıklar altında verilmektedir.

1.Derslere İlişkin Sonuçlar

İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri, derslere (Türkçe ve matematik derslerine) göre anlamlı bir fark göstermiştir. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerinde meydana gelen öğrenme kaybı puanlarının ortalamasına bakıldığında, matematik dersinde, Türkçe dersinde oluşandan yaklaşık üç kat daha fazla yaz tatili öğrenme kaybı gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle, matematik dersinde Türkçe dersinden daha fazla (yaklaşık üç katı) unutma olmuştur.

2.Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin cinsiyetine, sosyo ekonomik düzeyine, baba öğrenim düzeyine, anne öğrenim düzeyine ve öğrenim gördüğü okul türüne (özel/devlet) ilişkin sonuçlar aşağıda verilmektedir.

2.1.Öğrenci Cinsiyetine İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersinde meydana gelen kız öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları ile erkek öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı puanlarının ortalamasına bakıldığında, kız öğrencilerin öğrenme kaybı puanlarının ortalaması, erkek öğrencilerinkinden biraz daha az olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığına bakıldığında ise, burada da kız öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları ile erkek öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat, erkek öğrencilerin Türkçe dersinde olduğu gibi matematik dersinde de oluşan öğrenme kaybı puanlarının ortalaması, kız öğrencilerinkinden biraz daha fazla gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle, kız öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, erkek öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha az olduğu görülmektedir.

2.2.Öğrencinin Sahip Olduğu Sosyo Ekonomik Düzeye İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri üst SED'den alt SED'e doğru inildikçe, Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin arttığı (öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri yükseldikçe öğrenme kaybı düzeyinin düştüğü) görülmektedir. Üst ile orta sosyo ekonomik düzey öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında bir miktar fark oluşurken, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin öğrenme kaybı düzeyleri, orta SED

öğrencilerden özellikle de üst SED öğrencilerden oldukça fazla (yaklaşık üç katı) gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin matematik dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Orta ve üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme kayıpları arasındaki fark neredeyse hiç yok denecek kadar azken, alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin öğrenme kaybı düzeylerinin diğer ikisinden daha fazla olduğu görülmektedir. Alt ile üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin matematik dersinde gerçekleşen öğrenme kaybı düzeyleri arasındaki fark, Türkçe dersindeki kadar fazla değildir.

Kısaca, Türkçe ve matematik derslerinin ikisinde de gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinde, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri etkili olmuştur. Alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kayıpları orta SED ve alt SED öğrencilerinkinden daha fazla olmuş ve her iki derste de en az öğrenme kaybı üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerde gerçekleşmiştir. Türkçe ve matematik derslerinin ikisinde de gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinde, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri etkili olmuştur.

2.3.Öğrencinin Babasının Öğrenim Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri, öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Baba öğrenim durumları ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri birbirlerine yakın olup lise olan öğrencilerin düzeylerinin üç katından da fazladır. Baba öğrenim durumu yükseköğrenim olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri, lise olanlardan biraz fazla olsa da diğerlerinin neredeyse yarısı kadardır.

Öğrencilerin matematik dersinde de yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri, öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Baba öğrenim durumları yükseköğretim olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı en az, baba öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerin öğrenme kaybı ise en fazla olup, öğrencilerin matematik dersi yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, baba öğrenim durumu ilkokuldan yükseköğretime doğru yükseldikçe azalmaktadır.

Baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, baba öğrenim durumu lise ve yükseköğretim olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha fazladır. Baba öğrenim durumu, öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinin her ikisinde de meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinin miktarında (unutmanın azlık veya çokluğunda) etkili olabilmektedir.

2.4.Öğrencinin Annesinin Öğrenim Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeylerinde, öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilerde en fazla ve anne öğrenim durumu lise olan öğrencilerde en az olup, ilkokul ve ortaokul olanların öğrenme kaybı düzeyleri lise olanların yaklaşık üç katıdır.

Öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre, matematik dersinde de yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat, anne öğrenim durumu yükseldikçe (ortaokul ve ilkokuldan sonra) matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi düşmekte olup, öğrenme kaybı en az anne öğrenim durumu yükseköğretim olan öğrencilerde ve en fazla öğrenme kaybı öğrenim durumları ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerde gerçekleşmiştir.

Anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin lise ve yükseköğretim olanlardan daha fazladır. Öğrencilerin anne öğrenim durumları, Türkçe ve matematik derslerinin her ikisinde de gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinde etkili olduğu söylenebilir.

2.5.Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne (Özel/Devlet) İlişkin Sonuçlar

Devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile özel okulda öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Her iki okul türünde de meydana gelen öğrencilerin öğrenme kayıpları hemen hemen aynı düzeyde olup, öğrenim görülen okul türü (özel/devlet), öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen öğrenme kaybı düzeylerinde etkili olmamıştır.

Matematik dersinde de, devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha fazla oluşmuştur. Bu durum, devlet okulunda okuyan üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinin, özel okulda öğrenim gören üst sosyo ekonomik düzey öğrencilerinin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğunu da göstermektedir. Özel okulda öğrenim görmek, öğrencinin yaz tatili öğrenme kaybını azaltmamıştır. Öğrencinin özel okulda ya da devlet okulunda öğrenim görmesinin, Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybında (daha az veya daha fazla olmasında) etkili olmadığını söyleyebiliriz.

3.Öğrencilerin Sahip Oldukları Olanaklara İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin evde bilgisayarı olmasına, evde VCD veya DVD olmasına, evde kitaplık veya kaynak kitapların olmasına, kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odanın olmasına, tatil süresince öğrencinin evine günlük gazete alınmasına, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilisel dergi veya başka bir derginin olmasına ilişkin sonuçlar aşağıda verilmektedir.

3.1.Öğrencinin Evde Bilgisayarı Olmasına İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersinde, evde bilgisayarı olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile bilgisayarı olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Evde bilgisayarı olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, bilgisayarı olmayan öğrencilerin öğrenme kaybının yaklaşık yarısı kadar gerçekleşmiştir.

Matematik dersinde ise, evde bilgisayarı olan öğrenciler ile bilgisayarı olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak matematik dersinde de, evde bilgisayarı olmayan öğrencilerde yaz tatili öğrenme kaybı, bilgisayarı olan öğrencilerin öğrenme kaybından daha fazladır.

Evde bilgisayarı olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, bilgisayarı olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az gerçekleşmiştir. Bu durumda, evde bilgisayarın olmasının, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinin her ikisinde de gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

3.2.Öğrencinin Evde VCD veya DVD Olmasına İlişkin Sonuçlar

Evde VCD veya DVD olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmayıp, evde VCD veya DVD olan ve olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında neredeyse hiçbir fark oluşmamıştır.

Matematik dersinde de, evde VCD veya DVD olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, evde VCD veya DVD olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, olan öğrencilerin öğrenme kaybından daha fazladır.

Evde VCD veya DVD olmasının öğrencinin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini etkilemezken, matematik dersindeki öğrenme kaybı düzeyini kısmen etkilediği (azalttığı) söylenebilir.

3.3.Öğrencilerin Evde Kitaplık veya Kaynak Kitapların Olmasına İlişkin Sonuçlar

Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamış olsa da, evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerinkinden daha az gerçekleşmiştir.

Matematik dersinde ise, evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme

kaybı düzeyleri, evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha yüksek gerçekleşmiştir.

Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Bu durumda da, evde kitaplık veya kaynak kitapların olmasının, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

3.4.Öğrencinin Kendine Ait veya Kardeşi İle Birlikte Paylaştığı Bir Odanın Olmasına İlişkin Sonuçlar

Evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrenciler ile odası olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, odası olmayan öğrencilerden daha az gerçekleşmiş olup, aradaki fark iki katından da fazladır.

Matematik dersinde ise, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, olmayan öğrencilerden daha az gerçekleşmiştir.

Evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, odası olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da, evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir

odanın olması, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

3.5.Tatil Süresince Öğrencinin Evine Günlük Gazete Alınmasına İlişkin Sonuçlar

Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, evine gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybından daha az olup, yaklaşık yarısı kadardır.

Matematik dersinde ise, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrenciler ile gazete alınmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat burada da, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, gazete alınmayan öğrencilerden daha az gerçekleşmiştir.

Tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, evine günlük gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az gerçekleştiğinden, tatil süresince öğrencinin evine günlük gazete alınmasının, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde (her ikisinde) gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

3.6.Öğrencinin Tatil Süresince Takip Ettiği Çocuk Dergisi, Bilimsel Dergi veya Başka Bir Derginin Olmasına İlişkin Sonuçlar

Tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrenciler ile takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı ile takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı arasındaki fark yok denecek kadar azdır.

Matematik dersinde de, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrenciler ile takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, her ikisi arasında çok fazla bir fark olmasa da, tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, takip ettiği bir dergi olmayan öğrencilerin öğrenme kaybından bir miktar daha az gerçekleşmiştir.

Tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olmasının öğrencinin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini etkilemezken, matematik dersindeki öğrenme kaybı düzeyini bir miktar etkilemiştir. Bu durumda, öğrencinin tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olmasının, öğrencinin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını kısmen azalttığı söylenebilir.

4.Öğrencilerin Yaz Tatilini Nasıl Geçirdiğine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin yaz tatilinde dershaneye gitmesine ve/veya özel ders almasına; yaz tatilinde oyun, eğlence, spor içerikli ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmasına; tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak

günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmasına; tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışmasına; anne babanın tatil süresince çocuğunu günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesi, takip etmesi, ilgilenmesine; yaz tatilinde günde ortalama kaç saat televizyon seyretmesine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmektedir.

4.1.Öğrencinin Yaz Tatilinde Dershaneye Gitmesi ve/veya Özel Ders Almasına İlişkin Sonuçlar

Yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrenciler ile dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin öğrenme kaybından daha fazla olmuştur.

Matematik dersinde ise, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrenciler ile tatilde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Burada da, öğrencilerde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerde, yaz tatilinde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerden daha fazla gerçekleşmiştir.

Yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, yaz tatilinde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha fazla olup, bu durumda da, yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan bu öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde daha zayıf olduklarını, yaz tatilinde dershaneden ve/veya özel derslerden bir kazanç

sağlayamadıklarını ve dolayısıyla da bu az miktardaki öğrencinin dershaneye gitmesinin ve/veya özel ders almasının, onların gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde olumlu bir etki göstermediğini söyleyebiliriz.

4.2.Öğrencinin Yaz Tatilinde Oyun, Eğlence, Spor ve/veya Eğitici Kampa veya Kursu Katılmasına İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersinde, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile yaz tatilinde kampa veya kursa katılmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile katılmayanların yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri birbirine yakındır.

Yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrencilerin puanlarının ortalaması katılmayan öğrencilerinkinden biraz daha yüksek çıksa da, yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılan öğrenciler ile kampa veya kursa katılmayan öğrencilerin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında da anlamlı bir fark yoktur.

Öğrencilerin yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmaları, onların Türkçe ve matematik derslerinde olumlu bir katkı sağlamamıştır. Bu durumda, öğrencilerin yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmasının, öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde oluşan yaz tatili öğrenme kaybını azaltmadığı söylenebilir.

4.3.Öğrencinin Tatil Süresince (Kitap, Dergi, Gazete gibi) Okumak İçin Düzenli Olarak Günlük veya Haftalık Belirli Bir Süre Ayırmasına İlişkin Sonuçlar

Tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrenciler ile okumak için düzenli olarak belirli bir süre ayırmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı ile ayırmayan öğrencilerin öğrenme kaybı arasındaki fark yok denecek kadar azdır.

Matematik dersinde de, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri ile okumak için belirli bir süre ayırmayan öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, öğrencilerin matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayıran öğrencilerde, okumak için düzenli olarak belirli bir süre ayırmayan öğrencilerden biraz daha az gerçekleşmiştir.

Tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmasının öğrencinin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini etkilemezken, matematik dersindeki öğrenme kaybı düzeyini bir miktar etkilemiştir. Bu durumda, öğrencinin tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmasının, öğrencinin matematik dersinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını kısmen azalttığı söylenebilir.

4.4.Öğrencinin Tatilde “Tatil Kitabı veya Benzeri Kitaplar” Okuyup Çalışmasına İlişkin Sonuçlar

Tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrenciler ile tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrencilerin Türkçe dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı, “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin öğrenme kaybının yarısından da daha az gerçekleşmiştir.

Matematik dersinde ise, tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışan öğrenciler ile tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okumayan (çalışmayan) öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ve her ikisi arasında çok fazla bir fark olmamıştır.

Tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışmasının öğrencinin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini azaltıcı yönde etkilemezken, Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini oldukça fazla etkilediği görülmektedir.

4.5.Anne Babanın Tatil Süresince Çocuğunu Günlük Kitap-Dergi Okuması veya Ders Çalışması İçin Teşvik Etmesi, Takip Etmesi, İlgilenmesine İlişkin Sonuçlar

Anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrenciler ile anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, anne babası

tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin öğrenme kaybından daha az gerçekleşmiştir.

Matematik dersinde ise, anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrenciler ile anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı (unutma) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı, anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerde, anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerden daha azdır.

Görüldüğü gibi, anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, anne babası teşvik etmeyen, takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olmuştur. Bu durumda da, anne babanın tatil süresince çocuğunu günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesinin, takip etmesinin, ilgilenmesinin, öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir.

4.6.Öğrencinin Yaz Tatilinde Günde Ortalama Televizyon Seyretme Süresine İlişkin Sonuçlar

Yaz tatilinde günlük ortalama televizyon seyretme süresine göre öğrencilerin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmasa da, günlük ortalama 3-5 saat televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı en az, 5 saat ve üzeri televizyon seyredenlerin öğrenme kaybı da en fazla

gerçekleşmiştir. Yaz tatilinde günlük ortalama 3-5 saat televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı, diğerlerinin yarısı kadar olup, 3 saatten az ve 5 saat ve üzeri (en az ve en çok) televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri arasında fark da yok denecek kadar azdır.

Matematik dersinde de, yaz tatilinde günlük ortalama kaç saat televizyon seyretme durumlarına göre öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Günlük ortalama 3-5 saat televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinin en az, 3 saatten az televizyon seyredenlerin öğrenme kaybı düzeyinin de en fazla olmuştur. 5 saat ve üzeri (en çok) televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyleri orta seviyede olmuştur.

Yaz tatilinde günlük ortalama 3-5 saat televizyon seyreden öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, 3 saatten az ve 5 saat ve üzeri televizyon seyreden öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az oluşmuştur. Ancak, öğrencilerin yaz tatilinde ortalama televizyon seyrettikleri saatin azlık veya çokluğuna göre yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde bir yükselme ya da azalma oluşmamıştır. Bu durumda da, öğrencilerin yaz tatilinde günlük ortalama kaç saat televizyon seyrettiklerinin, Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı ya da yükselttiği söylenemez.

Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğunun yaz tatilinde 3 saatten az televizyon seyrettikleri görülmektedir. Tatilde 5 saat ve üzeri televizyon seyrederek zamanının çoğunluğunu TV karşısında geçirenlerin oranı yaklaşık yedide bir kadardır.

2.ÖNERİLER

Öğrencilerin yaz tatilinde, Türkçe dersine ait uygulama imkanlarını (kitap, gazete, dergi okumak gibi) günlük yaşamlarında matematikten daha fazla bulmaları, Türkçe dersindeki öğrenme kaybı düzeyinin daha az olmasında etkili olduğu düşünüldüğünde, öğrencilere matematik konularını içeren materyallerle günlük yaşamlarında daha sık karşılaşmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere, yaz tatilinde matematik çalışmak daha sıkıcı geldiğinden, öğrenciler bu konuda teşvik edilmeli, özendirilmelidir. Aileler, bilgisayar paket programları, dersle ilgili oyunlardan oluşan programlar, çeşitli dergiler, bulmacalı alıştırma çözümleri gibi sıkıcı olmayan materyallerle çocuklarını daha istekli hale getirmeye çalışmalıdır. Anne babalar, çocuklarının en azından her gün bir şeyler okumalarını istedikleri gibi, okunanlar arasında matematik konularının da yer almasına özen göstermelidir.

Kız öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyleri, erkek öğrencilerin öğrenme kaybı düzeylerinden daha az olduğundan, erkek çocukların yaz tatilinde kitap, dergi, gazete vb. okumaya daha istekli hale getirilmesine ve daha fazla zaman ayırmalarına özen gösterilmelidir. Erkek çocukların yaz tatillerinde genellikle babalarıyla işe götürülmeleri ya da bir meslek öğrenmesi için (çırak olarak) çalıştırılması, onların gün boyu bir şeyler okuma fırsatlarını azaltmakta ve akşamları da yorgun olmalarına sebep olarak okuma isteklerini kırabildiğinden, anne babalar buna da dikkat etmelidir.

Alt sosyo ekonomik düzey öğrencilerde yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, kendilerinden daha avantajlı durumda olan akranları orta ve üst SED öğrencilerinden daha yüksek çıktığından, alt SED öğrencilerine daha iyi eğitim olanakları (çalışma masası, bilgisayar, isteyerek okuyabileceği kitaplar, kaynak kitaplar, çocuk dergisi ve/veya bilimsel dergi, günlük gazete gibi eğitim materyalleri) sunularak bu öğrenciler desteklenmelidir. Alt sosyo ekonomik düzey ailelerin yaşadığı yerlerde

kütüphaneler açılmalı, olanlar zenginleştirilmeli ve öğrencilerin bu kütüphaneleri kullanmaları özendirilmelidir.

Öğrencilerin anne ve baba öğrenim durumları, Türkçe ve matematik derslerinin her ikisinde de gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyinde etkili olmuş, öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olan anne babalarda öğrenme kaybı daha fazla yaşanmıştır. Çocuğa yeterli öğrenme ortamı, yardım, destek ve ilgi sunulması, anne ve babanın öğrenim durumu ile paralellik (öğrenim durumu yükseldikçe artan) göstermektedir. Öğrenim durumu yükseldikçe aileler, çocuklarının öğretimi konusunda daha bilinçli, çocuklarıyla ve onların eğitimiyle genellikle daha çok ilgili olmaları, çocukların derslerine başarı ve daha az öğrenme kaybı olarak yansıyabilmektedir. Bu nedenle, Milli Eğitim Müdürlükleri (özellikle öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olan) anne babalara, bu konuda rehberlik sağlayacak kurs programları düzenlemelidir. Anne babalara, çocuklarının yaz tatilini en verimli şekilde nasıl geçirebilecekleri konusunda bilgilendirmeye yönelik rehberlik sağlanmalıdır.

Bireyler bilgisayar kullanırken, bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrenme, öğrendiklerini hatırlama, tekrarlama, pekiştirme gerçekleşmektedir. Daha önce öğrendiği bilgi ve becerileri kullanmakta, öğrendiklerini hatırlamakta, tekrarlamakta, hatta yeni bilgiler ve beceriler öğrenmektedir. Çocuklar bilgisayar kullanmayı, oyun ve eğlence olarak görseler de, bu öğrenme sürecini yaşamaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin yaz tatilini en az öğrenme kaybıyla geçirmesinde, bilgisayarlar ve eğitici eğlendirici programlar kullanılmalıdır.

Günümüzde, birçok evde VCD veya DVD mevcuttur. Ancak bunların bilinçli kullanımları yaygın değildir. VCD ve DVD'ler öğrenme amaçlı kullanılmış olabilseydi, olan öğrencilerde öğrenme kaybı biraz daha düşük çıkabilirdi. Ders yılında öğrendikleri konulara uygun hazırlanmış VCD ve DVD diskleri ile çocuklar için, sıkılmadan ve eğlenerek hatta yazları tatil atmosferinden uzaklaşmadan öğrenme ortamı hazırlanabilir. Bu amaçla yaz tatillerinde, haftanın bazı günlerinde

bu VCD veya DVD diskleri öğrencilerin sıkılmayacakları bir periyotla izlettirilerek, öğrendiklerini hatırlama, tekrarlama imkanı sunulmalıdır.

Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı, evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin öğrenme kaybından daha az gerçekleştiğinden, evde kitaplık veya kaynak kitapların olması öğrenme kaybı düzeyinin daha az olmasında etkili bir faktördür. Bu nedenle aileler, evde ders kitaplarının dışında okumak ve araştırmak için çocuğa uygun kitapları bulundurmmalıdır. Hatta yapabiliyorlarsa, çocuklarını okumaya ve araştırmaya özendirmede katkı sağlayabileceğinden evde bir kitaplık düzenlemelidirler.

Evde kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, odası olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğundan, evde kendine ait veya kardeşi ile paylaştığı bir odanın olması, yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir. Çocuğa ya da çocuklara ait odanın olması, öğrenci motivasyonunun sağlanmasında ve öğrencinin daha verimli çalışmasında önemli bir yer taşımaktadır. Bu nedenle, evde öğrencinin kendine ait veya kardeşi ile birlikte paylaştığı bir odası olmalıdır.

Gazeteler renkli görünüşleri ve her gün farklı konuları ile çocukların okumak için ilgilerini çekebilme, okumaya karşı isteklerini artırabilmekte ve çocuklara kitap okumaktan daha eğlenceli gelebilmektedir. Çocuklar gazetelerin haberlerini, fıkralarını, çizgi romanlarını, karikatürlerini okurken ve bilmece, bulmacalarını çözerken ders yılında öğrendiklerini hatırlama, tekrarlama imkanı bulabilmektedirler. Araştırmada da, tatil süresince evine günlük gazete alınan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı, gazete alınmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, yaz tatili öğrenme kaybının daha az olması için aileler evlerine günlük gazete almalıdır.

Tatil süresince takip ettiği çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi olmasının öğrencinin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini etkilemezken, matematik dersindeki öğrenme kaybı düzeyini bir miktar etkilediği görülmektedir. Dergiler genellikle, çocuklar için ilgi çekici ve eğlenceli geldiğinden, çocuklara uygun dergiler, çocukları sıkmadan, tatil atmosferinden uzaklaştırmadan bir şeyler okumalarını sağlamada özellikle yaz tatillerinde etkili olabilir. Dergiyi okurken ya da bulmaca, alıştırma çözerken öğrenci ders yılında öğrendiği konuları hatırlama, tekrarlama fırsatı bulabildiğinden tatilde çocuk dergisi, bilimsel dergi veya başka bir dergi almakla yetinilmemeli, aynı zamanda da öğrenciye dergiden en verimli nasıl yararlanacağı hakkında öğretmenler ve anne babalar rehberlik etmelidir.

Yaz tatilinde dershaneye giden ve/veya özel ders alan öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı, yaz tatilinde dershaneye gitmeyen ve/veya özel ders almayan öğrencilerin öğrenme kaybından daha fazla olduğundan, yaz tatilinde dershaneye gitmesi veya özel ders almasının araştırmaya katılan öğrencilere bir kazanç sağlamadığını ve dershaneye gitmelerinin ve/veya özel ders almalarının bu öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybını azaltmadığını söylemek mümkündür. Öğrenciler tatilde, okula gider gibi dershaneye gitmeyi, özel ders almayı sıkıcı bularak gerekli ilgi ve dikkat göstermemektedir. Ayrıca, öğrenciyi tatil atmosferinden de uzaklaştırdığından, öğrencinin dinlenmesini ve yeni dönem için zindelik kazanmasını engelleyebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yaz tatilinde dershaneye gitmeleri ve/veya özel ders almaları önerilmez.

Öğrencilerin yaz tatilinde oyun, eğlence, spor ve/veya eğitici kampa veya kursa katılmaları, onların Türkçe ve matematik derslerinde olumlu bir katkı sağlamamıştır. Kamp ve kurslar, öğrenciyi yaz tatilinde dinlendirmeye yönelik olduklarından, öğrencilerin kamp ve kurslarda ders çalışmaları da beklenemez. Ancak, öğrenciyi tatil atmosferinden uzaklaştırmadan okuma etkinlikleri, öğretici bulmaca çözümlemeleri, öğretici VCD/DVD programları izleme, öğretici bilgisayar oyunları/programları ile öğrencilere dinlenirken ve eğlenirken öğrendiklerini hatırlama ve tekrarlama imkanı da verilmelidir. Özellikle öğrencilerin yeni döneme daha zinde girmelerinde ve yaz tatillerini verimli şekilde geçirmelerinde yararlı

olabilecek olan yaz okulları veya kursları yaygınlaştırılarak öğrenci katılımı sağlanmalıdır.

Araştırmada, tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırmasının öğrencinin Türkçe dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini etkilemezken, matematik dersindeki öğrenme kaybı düzeyini bir miktar etkilediği görülmüştür. Öğrencinin tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırması ona, kitap, dergi, gazete vb. okurken ya da bulmaca, alıştırma çözerken ders konularını tekrarlama, hatırlama fırsatı verebildiğinden ve ayrıca da öğrenciye tatil günlerini planlama ve günlerini bir plana (programa) göre yaşama alışkanlığı kazandırabileceğinden, öğrenciye tatil süresince (kitap, dergi, gazete vb.) okumak için düzenli olarak günlük veya haftalık belirli bir süre ayırması önerilir.

Tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışmasının öğrencinin matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kaybı düzeyini azaltıcı yönde etkilemezken, Türkçe dersindeki öğrenme kaybı düzeyini oldukça fazla etkilemiştir. Öğrencilere genellikle bu tür kitapların matematik ile ilgili kısımlarını okumaları, ilgili alıştırma ve problemleri çözmeleri, kitabın diğer kısımlarını okumaktan daha sıkıcı gelebilmekte ve matematik ile ilgili yerler atlanabilmekte veya yüzeysel geçilebilmektedir. Bu nedenle matematikte aynı katkı sağlanamamıştır. Öğrencinin tatilde “tatil kitabı veya benzeri kitaplar” okuyup çalışması, okurken, alıştırma çözerken, çalışırken öğrenciye ders konularını tekrarlama, hatırlama fırsatı verebildiğinden, öğrenciye yaz tatilinde bu tür kitaplar alınması gerektiği gibi, en verimli şekilde nasıl kullanılabileceği konusunda rehberlik edilerek öğrencilerin takibi de sağlanmalıdır. Ayrıca bu tür kitapların hazırlanmasında, kitapların ders kitabı özelliğinden uzak, daha eğlenceli olmalarına ve bu kitapları kullanırken öğrencinin tatil atmosferinin bozulmamasına da dikkat edilmelidir.

Anne babası tatil süresince günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik eden, takip eden, ilgilenen öğrencilerin hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi, anne babası teşvik etmeyen,

takip etmeyen, ilgilenmeyen öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu araştırmada görülmüştür. Yaz tatilinde öğrenciler, tatil atmosferinin verdiği rahatlıkla kitap okumaktan uzaklaşabilmektedirler. Anne babanın tatil süresince çocuğunu günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesi, onunla tatilde ilgilenmesi, öğrencinin tatil atmosferini bozmadığı müddetçe istenen bir durumdur. Dolayısıyla, öğrencinin yaz tatilini en az öğrenme kaybıyla geçirebilmesinde, anne baba ilgisi önem taşıdığından, anne babanın tatil süresince çocuğunu kendi halinde bırakmayarak, günlük kitap-dergi okuması veya ders çalışması için teşvik etmesi, takip etmesi, ilgilenmesi anne ve babalara önerilir.

Öğrencilerin yaz tatilinde ortalama televizyon seyrettikleri saatin azlık veya çokluğuna göre yaz tatili öğrenme kaybı düzeylerinde bir yükselme ya da azalma oluşmamıştır. Ancak, televizyonun her evde olduğu, bunun aracılığı ile her öğrenciye ulaşılabilirdiği ve öğrencilerin televizyon seyretmekte hevesli olduğu düşünüldüğünde, televizyondan yaz tatili öğrenme kaybının daha az olmasında yararlanılabileceği aşıkardır. Bu amaçla eğitici, öğretici ve aynı zamanda eğlendirici televizyon programlarına ağırlık verilmelidir.

KAYNAKLAR

ABERCROMBİE, Karen (1999) *Programs That Promote Summer Learning Gain Popularity*, **Education Week**, 18 (41), 13.

AFFAS, Amir (2002) **Verimli Ders Çalışma Teknikleri** (Çev. Savaş Kocabaş), İstanbul: Söylem Yayınları.

ARIK, İ. Alev (1991) **Öğrenme Psikolojisine Giriş**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları.

ARKONAÇ, Sibel Ayşen (1998) **Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi** (İkinci Baskı), İstanbul: Alfa Yayınları.

ATAMAN, Ayşegül (Ed.). (2004) **Gelişim ve Öğrenme** (İkinci Baskı), Ankara: Gündüz Yayınları.

ATKINSON, Rita L.; ATKINSON, Richard C.; HILGARD, Ernest R. (1995) **Psikolojiye Giriş I** (Çev: K. Atakay, M. Atakay, A. Yavuz), İstanbul: Sosyal Yayınları.

AYDIN, Ayhan (1999) **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Anı Yayıncılık.

AYDIN, İlayet Pehlivan (2002) **Alternatif Okullar**, Ankara: PegemA Yayıncılık.

BACANLI, Hasan (2002) **Gelişim ve Öğrenme** (Altıncı Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BACANLI, Hasan (1997) **Sosyal İlişkilerde Benlik, Kendini Ayarlamamanın Psikolojisi**, İstanbul: M.E.B. Yayınları.

BALCI, Ali (2001) **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler** (Üçüncü Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

BALLINGER, Charles (1995) *Prisoners No More (Year-Round Schools Address The Problem of Summer Learning Loss, Providing Unique Opportunities for Remediation and Enrichment)*, **Educational Leadership**, 53 (3), 28-31.

BAŞARAN, İbrahim Ethem (1998) **Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri** (Beşinci Baskı), Ankara.

BAYKUL, Yaşar (1999) **İstatistik Metotlar ve Uygulamalar** (Üçüncü Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

BAYMUR, Feriha (1994) **Genel Psikoloji** (Onikinci Baskı), İstanbul: İnkılap Kitapevi.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1995) **Eğitim Psikolojisi** (Dokuzuncu Baskı), Ankara.

BORMAN, Geoffrey D. (2000) *The Effects of Summer School: Questions Answered, Questions Raised*, **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 65 (1), 119-127.

BORMAN, Geoffrey (2001) *Summer Are For Learning*, **Principal**, 80 (3), 27-29.

BRACEY, Gerald W. (2002) *Summer Loss: The Phenomenon No One Wants To Deal With*, **Phi Delta Kapan**, 84 (1), 12-13.

BUTLER, Gillian ve MCMANUS (1998) **Psikolojinin ABC'si** (Çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit), İstanbul: Kabcacı Yayınevi.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş; MUŞTA, Muammer; YILMAZ, Hasan; PİLTEN, Önder (1997) **Eğitime Giriş**, Konya: Günay Ofset.

COOPER, Harris; CHARLTON, Kelly (2000) *Introduction*, **Monographs of The Society for Research in Child Development**, 65 (1), 1-17.

COOPER, Haris (2001) *Homework for All-in Moderation*, **Educational Leadership**, 58 (7), 34-38.

COOPER, Harris (2003) *Summer Learning Loss: The Problem and Some Solutions*, **Eric Digest** (May), 1-2.

ÇELEN, Nermin (1999) **Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: İmge Kitapevi.

DAVIES, Brent ve KERRY, Trevor (1999) *Improving Student Learning Through Calendar Change*, **School Leadership & Management**, 19 (3), 359-371.

DEMİREL, Özcan (2003) **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme** (Beşinci Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan (2004) **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı** (Yedinci Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan; SEFEROĞLU, S. Sadi; YAĞCI, Esed (2001) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan ve KAYA, Zeki (Ed.). (2003) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: PegemA Yayıncılık.

DODSON, Fitzhugh (1998) **Çocuk Eğitimi El Kitabı** (Çev. Ayşegül Durmaz), İstanbul: Kırkambar Yayınları.

DOĞAN, İsmail (2002) **Sosyoloji, Kavram ve Sorunlar**, Ankara: PegemA Yayıncılık.

DUMAN, Tayyip (1997) **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Gün-Doğu Okul Yayınları A.Ş.

EGGEN, P. ve KAUCHAK, D. (2001) **Educational Psychology: Windows on Classrooms** (Fifth Edition), New Jersey: Merrill Prentice Hall.

ERDEN, Münire ve AKMAN, Yasemin (1996) **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğretme-Öğrenme** (Üçüncü Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERGÜN, Mustafa (1994) **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, Ankara: Ocak Yayınları.

ERTÜRK, Selahattin (1997) **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan Matbaacılık.

FAIRCHILD, Ronald A. ve BOULAY, Matthew (2002) *What if Summer Learning Loss Were an Education Policy Priority?*, **Presentation for the 24. Annual APPAM Research Conference**, (November 9, 2002): APPAM Conference Paper, 1-22.

FELDMAN, Robert S. (1996) **Understanding Psychology** (Four Edition), Newyork: McGraw-Hill,Inc.

FELDMAN, Sandra (2002) *Summer Learning*, **New Republic**, 226 (19), 8.

FİDAN, Nurettin (1996) **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkım Yayınları.

GOLEMAN, Daniel (1999) **Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?** (Çev. Seçkin Yüksel) (Onbeşinci Baskı), İstanbul: Varlık Yayınları.

GORDON, Thomas (1998) **Etkili Öğretmenlik Eğitimi** (Çev. Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GORDON, Thomas (1999) **Etkili Anababa Eğitiminde Uygulamalar** (Çev. Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GÜRCAN, Halil İbrahim (1999) *Sanal Üniversiteler ve Sanal Gazeteler, Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı, 133-139.

HEALY, Jane M. (1999) **Çocuğunuzun Gelişen Akli** (Çev. Ayşe Bilge Dicleli), İstanbul: Boyner Holding Yayınları.

HEYNS, Barbara (1987) *School and Cognitive Development: Is There a Season for Learning?*, **Child Development**, 58 (5), 1151-1160.

HIZAL, Alişan (1983) **Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

İŞMAN, Aytekin (1999) *İnternet ve Eğitim*, **Uzaktan Eğitim Dergisi**, (Kış), 86-95.

KARAKUŞÇU, M. Nail (1999) **Genel Psikoloji ve Normal Davranışlar** (İkinci Baskı), Ankara: Pelin Ofset.

KARASAR, Niyazi. (1995) **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (Yedinci Baskı), Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

KERRY, Trevor; DAVIES, Brent (1998) *Summer Learning Loss: The Evidence and a Possible Solution*, **Support for Learning**, 13 (3), 118-122.

KINES, Barbara (1994) *The Parent Connection*, **Teaching PreK-8**, 24 (8), 83-84.

KUZGUN, Yıldız (Ed.). (1999) **İlköğretimde Rehberlik**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KÜÇÜKAHMET, Leyla (Ed.). (2003a) **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar** (Üçüncü Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KÜÇÜKAHMET, Leyla (2003b) **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme** (Ondördüncü Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

LEVİNE, Mel (2002) **Her Çocuk Başarabilir, Okul Çağında Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Farklılıkları** (Çev. Zeliha Babayiğit), İstanbul: Boyner Yayınları.

MEB (1997) **Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MORGAN, T. Clifford (2000) **Psikolojiye Giriş** (Çev. Ed: Sirel Karakaş), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

MORRIS, Charles G. (2002) **Psikolojiyi Anlamak** (Third Edition, Çev. Ed: H. Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl), Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

MUNN, L. Norman (1968) **Psikoloji: İnsan İntibakının Esasları** (Çev. Nahid Tendar), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ÖZBAY, Yaşar (2003) **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Araştırma-Kuram-Uygulama** (Dördüncü Baskı), Trabzon: Akademi Kitapevi.

ÖZDEMİR, M. Çağatay (Ed.). (2003) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

ÖZDEN, Yüksel (2003) **Öğrenme ve Öğretme** (Beşinci Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

ÖZEN, Yener (2001) **Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Peterson's Guide to Distance Learning Programs (1999) **Distance Learning Programs**, New Jersey: Petersos's Princeton.

RAY, Julie (2003) *Lazy Days of Summer: Teens Like Long Break*, **Gallup Poll Tuesday Briefing**, Lincoln: The Gallup Organization, June 3, 1-3.

SAĞLAM, Mustafa (1999) **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

SANDERSON, Laura (2002) *Summer Computer Camp For Middle-School Students*, **Multimedia Schools**, 9 (1), 36-39.

SHARP, Caroline (2000) *The Learning Benefits of Restructuring the School Year: What is the Evidence?*, London: Paper Prepared for the ATL Conference for London Memembers: National Foundation For Educational Research.

SELÇUK, Ziya (2001) **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SENEMOĞLU, Nuray (2001) **Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya** (Üçüncü Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.

SİMON, Christy (1996) *How to Avoid A No-Brainer Summer*, **Campus Life**, 55 (1), 20.

SÖNMEZ, Ahmet (1998) **İlköğretim Sonrası Eğitim Seçenekleri**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

STENVALL, Marilyn J. (2001) *Balancing The Calendar for Year-Round Learning*, **Principal**, 80 (3), 19-21.

T.C. Resmi Gazete (27.08.2003) **Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**, Sayı: 25212, Ankara: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü Yayını.

TEZCAN, Mahmut (1995) **Sosyolojiye Giriş**, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

TEZCAN, Mahmut (1997) **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara.

TOPSES, Gürsen (2003) **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TÜRKOĞLU, Adil (1998) **Karşılaştırmalı Eğitim “Dünya Ülkelerinden Örneklerle”**, Adana: Baki Kitabevi.

ULUSOY, Ayten (Ed.). (2002) **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.

ÜLGEN, Gülten (1997) **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**, İstanbul: Alkım Yayınları.

VARIŞ, Fatma (1996) **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”** (Altıncı Baskı), Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

VERDUİN, John R.; Clark, Thomas A. (1994) **Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları** (Çev. İlknur Maviş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

VESTER, Frederic (1997) **Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak: Öğrenme Kapasitenizi Nasıl Artırabilirsiniz?** (Çev. Aydın Arıtan) (Dördüncü Baskı), İstanbul: Arıtan Yayınevi.

VURAL, Mehmet (2003) **İlköğretim Okulu Programı**, Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

WINTRE, Maxine Gallander (1986) *Challenging the Assumption of Generalized Academic Losses over Summer*, **Journal of Educational Research**, 79 (5), 308-312.

WOOD, David (2003) **Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme** (Çev. Mine Özünlü), Ankara: Doruk Yayıncılık.

YALIN, Halil İbrahim (2001) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme** (Dördüncü Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YANPAR ŞAHİN, Tuğba; YILDIRIM, Soner (1999) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: Anı yayınları.

YAVUZER, Haluk (1997) **Çocuk Psikolojisi** (Ondördüncü Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.

YEŞİLYAPRAK, Binnur (Ed.). (2003) **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: PegemA Yayıncılık.



EKLER LİSTESİ

Ek 1: İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe ve Matematik Dersi Amaçları İle Test Maddeleri İlişkisi.....	96
Ek 2: Türkçe ve Matematik Başarı Testleri.....	103
Ek 3: Ön-Test Cevap Formu.....	111
Ek 4: Son-Test Cevap Formu.....	112
Ek 5: Örneklem Seçilen İlköğretim Okullarında Uygulama Yapabilmek İçin Yazılan İzin Yazıları.....	113

Ek 1: İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe ve Matematik Dersi Amaçları İle Test Maddeleri İlişkisi

Türkçe Dersi Dördüncü Sınıf Programı

Anlama

1. Özel Amaçlar
2. Edindikleri dinleme, izleme beceri ve alışkanlığını düzeyine göre geliştirmek
3. Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıklarını geliştirmek
4. Duygu ve düşünce ürünlerinden ve güncel yayınlardan kendi düzeyinde olanları tanıyarak kavramalarını sağlamak
5. Kelime dağarcığını (dilimizin yapısıyla ilgili özellikleri de sezmiş olarak) düzeylerine göre zenginleştirmek
6. Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak
7. Kitaplardan yararlanma becerisini geliştirmek
8. Kitap edinme isteğini artırmak
9. Dinleme, izleme, okuma yoluyla yakın ve uzak çevrelerine olan ilgilerini genişletmek ve bilgilerini artırmak

Dinleme ve izleme tekniği bakımından

1. 10-15 dakikalık bir konuşmayı dinleyebilmek
2. Bir filmin oynatılacağı, bir konuşmanın yapılacağı, bir temsilin verileceği yere itişip kakışmadan girebilmek, yerine sessizce oturabilmek ve sonunda itişmeden dışarı çıkabilmek
3. Konuşmacıya, sanatçıya gerekli saygıyı gösterme ve gerektiğinde uygun biçimde alkışlama alışkanlığını kazandırmak
4. 15-20 dakikalık bir masal, öykü bandını dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi ve bir çocuk filmi izleyebilmek
5. Radyoda, televizyonda kendi düzeyinde bir haberi vb. dinleyip izleyebilmek

Okuma tekniği bakımından

1. 150-200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlışı yapmadan) okuyabilmek, kelimeleri doğru söyleyebilmek
2. Sessiz okuma tekniği ve alışkanlığı geliştirmek
3. Kitaplardaki içindikiler, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilmek
4. Yazın kılavuzundan, sözlüklerden, kaynak kitaplardan, ansiklopedilerden yararlanabilmek
5. Günlük gazeteleri ve düzeyine uygun dergileri izleyebilmek
6. Düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek, okuyabilmek

Anlama tekniği bakımından

1. Dinlediği, izlediği bir filmin, oyunun, okuduğu bir öykünün (hikayenin) olayını belirtebilmek, belli başlı kişilerin fiziksel ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtebilmek
2. Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, filmin ve benzerlerinin, okuduğu bir öykü yazısının (masal, öykü, fıkra vb.) 100-150 kelimelik bir mektubunun ana fikrini ve bir iki yardımcı fikrini anlayıp belirtebilmek
3. Bilmediği kelimelerin anlamlarını sözün gelişinden, kelimenin yapısından çıkarabilmek, eşsesli kelimelerin, deyim, terim...vb. anlamını metin içinde kavrayabilmek, kelime dağarcığını zenginleştirme yollarını sezebilmek
4. Metinlerin belli başlı bölümlerini sırasına göre kavrayabilmek
5. Düz ve manzum yazıları ayırt edebilmek

Anlatım

Sözlü Anlatım

1. Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, Sonuçları anlatabilmek.
2. Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek.
3. İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) kısaca sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek.
4. Gördükleri, yaşadıkları, dinledikleri, edindikleri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek, aktarabilmek.

5. Öğrenmek istedikleriyle ilgili (yer, ad, bilgi vb.) sorular düzenleyebilmek, böyle sorulara cevap verebilmek.
6. Kendini ve başkalarını tanıyabilmek.
7. Basit bir resim ve tablo dizisinden anlam çıkarabilmek, resimlerin arasında bağlantı kurarak, bir olayı açıklayabilmek.
8. Türkçe'den başka derslerle ilgili de olsa belli konu çevresinde sınıfla konuşabilmek, tartışabilmek.
9. Telefonla konuşabilmek, telefonla konuşma konuşma yöntem ve inceliğini öğrenerek uygulayabilmek.
10. Yarıda bırakılmış bir öyküyü tamamlayabilmek.
11. okuduğu bir kitabın konusunu kısaca anlatabilmek.

Yazılı Anlatım

1. Sıkça yapılan anlama etkinliklerinde varılan sonuçları 4-5 basit cümle ile anlatabilmek.
2. 5-6 kelimelik bir soruya karşılık verebilmek.
3. Ödevlerinde yerine göre 5-7 kelimelik doğru cümleler kurabilmek.
4. İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 150-200 kelimelik bir olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) anlatabilmek.
5. Okulda ve çevrede yaşanan önemli olaylar ve özel günlerde (milli bayramlar, törenler, kazalar vb) görülenleri anlatabilmek.
6. 3-5 cümlelik istek, ısmarlama, kutlama, teşekkür, çağrı yazıları, zarf üstü, etiket ve fiyat listeleri yazabilmek.
7. Okulda yaptığı ve yaşadığı türlü eğitsel etkinliklerin sonuçları üzerine kısa bir rapor düzenleyebilmek.
8. Bu sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanabilmek.

Dilbilgisi

1. Kelimelerin çağrışım yoluyla eş ve karşıt anlamlarını (olumsuz değil) bulabilmek.

2. En yaygın köklerden ve işlek eklerden türetilmiş kelimelerin anlamlarını kavrayabilmek.
3. Eşsesli sözcüklerin değişik anlamlarını söz içinde fark edebilmek.
4. Cümle içinde adların durumlarını doğru olarak kullanabilmek.
5. Bileşik adları yazabilmek.
6. Büyük adları doğru kullanabilmek (kısaltmalarda, satır başlarında).
7. Soslileri ince ve kalın soslileri ayırabilmek, büyük ses uyumunu kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek (-yor, -ken eklerinin bu kurala uymadığını fark etmek).
8. Kelime sonunda süreksiz yumuşak sessiz b, c, d, g, bulunmayacağını kavrayabilmek, buna göre söyleyip yazabilmek.
9. Süreksiz sert sessizlerin (p, ç, t, k), iki sesli arasında, kelime sonunda sesli alırsa yumuşayacağını kavrayıp uygulayabilmek.
10. “mi” soru ekini zarf yaptığı durumlarda da doğru yazabilmek.
11. Cümle içinde adları, özel ad, tür adları, fiilleri tanıyabilmek.
12. Cümle içinde yüklem özne ve tümlecı bulabilmek, özne ve yüklem ilişkisini tekil-çoğul yönünden doğru olarak belirtebilmek.
13. –de durum takısını bitişik, dahi anlamına gelen de’leri ayrı yazabilmek.
14. Virgülü cümle içinde a) öznelerden sonra, b) birbiri ardınca sıralanan aynı işı gören kelimelerle aynı görevdeki öğeler arasında kullanabilmek.
15. Noktayı a) tarihlerin gün, ay, yıl öğeleri arasında, b) kısaltma harflerinin sonunda, c) sayılardan sonra –inci anlamında kullanabilmek.
16. Tırnak işaretini, başkalarından alınan sözleri belirtmek amacıyla kullanabilmek.
17. Yazıda konuşma çizgilerini kullanabilmek.
18. Kullandığı ve öteki derslerde öğrendiğı kelimeleri doğru söyleyebilmek, yazabilmek ve bu amaçla yazım kılavuzunu kullanabilmek.

Yazı

1. Yazı dersinde kullanılan belli başlı araç-gereçler bilgisi.
2. Dolmakalem bilgisi.
3. Dolma kalemi kullanıma hazır hale getirme becerisi.
4. Dolma kalemi kullanma becerisi.

5. İşlek bitişik eğik yazı yazabilme.
6. Yazıda karşılaştığı bozuklukların farkında oluş.
7. Bitişik eğik yazı ile blok yapabilme.
8. İmzanın anlamı bilgisi.
9. İmza ile ilgili önemli özellikler bilgisi.
10. İmzanın önemini kavrayabilme.
11. Bitişik eğik yazı ile imza atabilme.
12. Tırnak işaretini ve konuşma çizgisini kuralına uygun yapabilme.
13. Matematik işaretlerini kuralına uygun biçimde yapabilme.



Matematik Dersi Dördüncü Sınıf Programı

Kümeler

1. Kümeyi kavrayabilme.
2. Kümeler arasında eşitlik ve denklik ilişkilerini kavrayabilme.

Doğal Sayılar

1. Beş basamaklı doğal sayıları kavrayabilme.
2. Beş basamaklı doğal sayıları çözümleyebilme.
3. Altı basamaklı doğal sayıları kavrayabilme.
4. Altı basamaklı doğal sayıları çözümleyebilme.

Kesirler

1. Paydası bir basamaklı olan kesirleri kavrayabilme.
2. Paydası 10, 100, 1000 olan kesirleri kavrayabilme.
3. Denk kesirleri kavrayabilme.
4. Kesirlerle problem çözebilme.

Ondalık Kesirler

1. Kesir kısmı en çok üç basamaklı olan ondalık kesirleri kavrayabilme.
2. Ondalık kesirleri karşılaştırabilme.

Toplama İşlemi

1. Toplamları en çok altı basamaklı olan doğal sayılarla toplama işlemini yapabilme.
2. Doğal sayılarla zihinden toplama işlemini yapabilme.
3. Paydaları en çok iki basamaklı olan kesirlerle toplama işlemini yapabilme.
4. Paydası 10, 100, 1000 olan ondalık kesirlerle toplama işlemini yapabilme.

Çıkarma İşlemi

1. En çok altı basamaklı doğal sayılarla çıkarma işlemini yapabilme.
2. Doğal sayılarla zihinden çıkarma işlemini yapabilme.

3. Paydaları en çok iki basamaklı olan kesirlerle çıkarma işlemini yapabilme.
4. Paydası 10, 100, 1000 olan ondalık kesirlerle çıkarma işlemini yapabilme.

Çarpma İşlemi

1. Çarpımları en çok altı basamaklı olan doğal sayılarla çarpma işlemini yapabilme.
2. Çarpımları en çok altı basamaklı olan doğal sayıların 10, 100 ve 1000 ile kısa yoldan çarpma işlemini yapabilme.
3. Doğal sayılarla zihinden çarpma işlemini yapabilme.
4. Doğal sayılarla kesirlerin çarpma işlemini yapabilme.

Bölme İşlemi

1. En çok beş basamaklı doğal sayıların, en çok iki basamaklı doğal sayılara bölme işlemini yapabilme.
2. En çok beş basamaklı doğal sayıların 10, 100 ve 1000 ile kısa yoldan bölme işlemini yapabilme.
3. En çok dört işlem gerektiren problemleri çözebilme.

Ölçüler

1. Metrenin katları bilgisi.
2. Metre ve as katları ile ilgili bilgileri uygulayabilme.
3. Paralarımızı kullanabilme.
4. Zaman ölçülerinden saati, dakikayı, saniyeyi ve yüzyılı kavrayabilme.
5. Kütle ölçüsü birimlerinden tonu kavrayabilme.
6. Sıvı ölçüsü birimlerinden litreyle yarım litreyi kavrayabilme.
7. Ölçülerle ilgili problem çözebilme.

Grafikler

1. Çizgi grafiğini kavrayabilme.
2. Çizgi grafiğini çizebilme.

Ek 2: Başarı Testleri

TÜRKÇE TESTİ

Av Köpeği

Kentin o zamanlar subaşı denilen güvenlik amiri varmış. Cimri mi cimriymiş. Yanında çalıştırdığı kişilere çok iş, az aş verirmiş. Bu subaşı, Nasrettin Hoca'nın ava merakını duymuş, çağırmış bir gün:

– Hoca, sen av köpeğinden anlarsın. Bana şöyle ince belli, hızlı bir tazi lâzım. Şunu bana bul buluştur!

– Başüstüne, demiş Hoca, temenna edip gitmiş.

Birkaç gün sonra Hoca yanında kocaman bir çoban köpeğiyle gelmiş subaşının karşısına. Subaşı şaşırılmış:

– Yahu Hoca, ne biçim tazi bu böyle?

Nasrettin Hoca:

– Merak buyurma efendi, demiş, on beş güne kalmaz senin kapıda bu da taziya döner!

Ziya ŞAFAK
Nasrettin Hoca'nın Şakaları

Aşağıdaki ilk beş soruyu, yukarıdaki metinden yararlanarak cevaplayınız.

1. Subaşı kimdir?

- A) Kentin Amiri B) Avcı C) Yanında çalışan kişi D) Güvenlik amiri

2. Parçada sözü edilen subaşı için aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A) Eli bol B) Parayı çok seven
C) Para harcamaktan kaçınan D) İşçilerini düşünmeyen

3. Subaşı, Hoca'dan ne istemiş?

- A) Hızlı bir çoban köpeği B) Kocaman bir köpek
C) İnce belli, hızlı bir tazi D) İnce belli bir çoban köpeği

4. Hoca "On beş güne kalmaz senin kapıda bu da taziya döner." sözüyle ne demek istemiştir?

- A) Av köpeğini tazi gibi seveceği B) Av köpeğinin açlıktan tazi gibi zayıf olacağı
C) Av köpeğinin tazılığı öğreneceği D) Av köpeğinin avlanmayı öğreneceği

5. Parçada anlatılmak istenen ana fikri, aşağıdaki seçeneklerden hangisi verir?

- A) Hocanın av merakı B) Hocanın subaşına çoban köpeği getirmesi
C) Subaşının tazi sevgisi D) Hoca'nın subaşına cimriliğini göstermesi

6. Aşağıdakilerin hangisinde “**beyaz**” sözcüğünün eş ve karşıt (zıt) anlamlısı ikisi birlikte verilmiştir?

- A) Ak sakallı, siyah şapkalı bey söze başladı.
B) Kara bulutlar gökyüzünü kapladı.
C) Kara gözlü yarım bugün siyah elbise giymiş.
D) Ak saçlı, al yanaklı nine masal anlatıyor.

7. Aşağıdakilerin hangisinde büyük harflerin yazımı ve noktanın kullanımı ile ilgili bir yanlış **yoktur**?

- A) 2.sınıf öğrencisi Ahmet, dr Ömer Beyin oğludur.
B) 2 sınıf öğrencisi Ahmet, Dr Ömer beyin oğludur.
C) 2 sınıf öğrencisi Ahmet, dr. Ömer Beyin oğludur.
D) 2.sınıf öğrencisi Ahmet, Dr. Ömer Beyin oğludur.

8. “Köylüler, çay bahçelerine çay üzerine kurulu teleferik ile gidebiliyorlar.” cümlesinde altı çizili sözcükler, aşağıdakilerden hangisine örnektir?

- A) eş anlamlı sözcükler B) eş sesli sözcükler
C) karşıt anlamlı sözcükler D) birleşik sözcükler

9. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi sözlükteki sırasına göre en sonda yer alır?

- A) yama B) yalçın C) yaşlı D) yalı

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde tür adı özel ad olmuştur?

- A) Ankara, Türkiye'nin başkentidir.
B) Betül, Gül ile birlikte sinemaya gitti.
C) Anneme, anneler gününde bir demet gül aldım.
D) Bahar gelince bahçedeki çiçekler açtı.

11. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi hem yapım eki, hem de çekim eki almıştır?

- A) çiçekçi B) gözcü C) çiçekte D) gözlükte

12. “Fabrika bahçesine toplanan işçiler, yeni makine alınmasını istiyorlardı.” cümlesinde büyük ünlü uyumu kuralına uyan kaç sözcük vardır?

- A) 6 B) 5 C) 4 D) 3

13. Aşağıdakilerden hangisi, “-e durum eki” gibi ünlü ile başlayan bir ek aldığı anda sonundaki sert ünsüz **yumuşamaz**?

- A) süt B) kalp C) böcek D) özgürlük

14. Aşağıdakilerden hangisi birleşik ad **değildir**?

- A) Atatürk B) Karagöz C) Keloğlan D) Kemal

15. Aşağıdaki sözcüklerin hangisinde “-de durum eki” **yoktur**?

- A) Öğrenciler sınıfta resim yaptı. B) Sinemaya Ayşe de geldi.
C) Çocuklar sokakta top oynuyor. D) Ali Ankara’da oturuyor.

16. Aşağıdaki cümlede hangi noktalama işaretleri eksiktir?

Babam: Sana beyaz tüylü uzun kulaklı minicik bir köpek satın aldım. dedi.

- A) tırnak işareti ve virgül B) virgül ve ünlem
C) tırnak işareti ve nokta D) ünlem ve nokta

17. Aşağıda eksik olan noktalama işareti hangisidir?

Okumanın yeri, yurdu, saati, dakikası yoktur. Ama bizde kime sorsan:

Zamanım yok.
Kitap alacak param yok.
Boş ver ... der.

- A) ünlem B) tırnak işareti C) konuşma çizgisi D) nokta

18. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin öğeleri “tümleç - yüklem - özne” şeklinde sıralanmıştır?

- A) Ali top oynuyor. B) Tatilden geldi Banu.
C) Sinemaya Özkan gitti. D) Çıktılar öğrenciler bahçeye.

19. Düz yazı ve şiirle ilgili aşağıda verilenlerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Düz yazıda her bir sıraya satır denir.
- B) Şiirde her bir sıraya dize denir.
- C) Dize gruplarına paragraf denir.
- D) Dört dizeden oluşan bölümlere dörtlük denir.

20. Aşağıdakilerden hangisinde “mi” soru ekinin yazımı yanlış **değildir**?

- A) Filiz kalemini mi kaybetmiş?
- B) Tatile sen demi gitmedin?
- C) Yarın sinemaya gidecekmisiniz?
- D) Kırılan gözlük senin kimi?

21. Aşağıdakilerden hangisinde özne-yüklem uyumsuzluğu vardır?

- A) Orman birçok hayvanın barınağıdır.
- B) Çocuklar tatile gittiler.
- C) Kitaplar okumayı sevenin dostudur.
- D) Tavşan havuçları yediler.

22. Aşağıdakilerden hangisi telefonla konuşma yöntem ve inceliklerinden **değildir**?

- A) Telefonda konuşmalarını gereksiz yere uzatarak telefonu meşgul etmeliyiz.
- B) Telefon konuşmasına kendimizi tanıtarak başlamalıyız.
- C) Telefon numarası yanlış düştüğünde özür dilemeliyiz.
- D) Telefon kullanımında amacımız belli olmalıdır.

23. Zarf üstü yazımıyla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Zarfın ortasından itibaren sağ alt köşesine doğru, gideceği yerin adresi yazılır.
- B) Zarfın sol üst köşesine gönderenin açık adresi yazılır.
- C) Zarfın sol alt köşesine pul yapıştırılır.
- D) Adres yazarken posta kodu da yazılır.

24. Yazı dersi için aşağıda verilenlerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Güzel yazmak için dikkatli ve düzenli olmak gerekir.
- B) Yazarken küçük harfleri aynı boyda değil de irili-ufaklı yazmalıyız.
- C) Mürekkebin dağılıp yazımızın bozulmasını önlemek için kurutma kâğıdı kullanırız.
- D) Yazı dersi için kalemin yanında çeşitli kalınlıkta özel uçlar ve mürekkep de gereklidir.

25. İmza için aşağıda verilenlerden hangisi **yanlıştır**?

- A) İmzanın kişiye çeşitli sorumluluklar getirdiğini bilmeliyiz.
- B) Sık sık alıştırmalar yaparak imzamızı güzelleştirmeliyiz.
- C) Bitişik eğik yazı ile atacağımız bir imza bulabiliriz.
- D) Aynı imzayı her zaman, her yerde kullanmamalıyız.

MATEMATİK TESTİ

1. Aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?

- A) $K=\{e, i, ö, ü\}$ $e \in K$ ve $u \notin K$
 B) Elemanı olmayan kümeye boş küme denir.
 C) Ahmet kelimesinin harflerinden oluşan küme, 5 elemanlıdır.
 D) Haftanın M harfi ile başlayan günlerinden oluşan küme, 1 elemanlıdır.

2. Aşağıdaki A, B, C ve D kümeleri için verilen ifadelerden hangisi **doğrudur**?

- $A=\{1,3,5,7\}$ $B=\{2,4,6,8\}$
 $C=\{\text{Ali, Burçin, Sultan}\}$ $D=\{\text{Sultan, Ali, Burçin}\}$

- A) $A=B$ ve $C=D$ B) $A \equiv B$ ve $C=D$ C) $A=B$ ve $C \equiv D$ D) $A \equiv B$ ve $C \neq D$

3. 704382 doğal sayısındaki 3'ün basamak değeri kaçtır?

- A) 30000 B) 3000 C) 300 D) 30

4. $(3 \times 100000) + (3 \times 1000) + (3 \times 10) + (3 \times 1)$ biçiminde çözümlenen doğal sayı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 303033 B) 303330 C) 303303 D) 330303

5. “Sekiz yüz iki bin elli altı” doğal sayısının rakamlarla yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 82056 B) 802560 C) 802056 D) 820056

6. Aşağıdakilerden hangisi $\frac{1}{2}$ kesrine denk **değildir**?

- A) $\frac{2}{4}$ B) $\frac{3}{9}$ C) $\frac{4}{8}$ D) $\frac{5}{10}$

7. $2\frac{1}{3}$ tamsayılı kesrinin, bileşik kesre çevrilmiş biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $\frac{2}{3}$ B) $\frac{3}{3}$ C) $\frac{5}{3}$ D) $\frac{7}{3}$

8. Bir stadyumdaki 2500 kişinin $\frac{5}{100}$ bayan olduğuna göre stadyumdakilerin kaç erkek?

- A) 2375 B) 2355 C) 2265 D) 2250

9. “Sıfır tam binde yirmi beş” sayısının rakamlarla ve kesir sayısı şeklinde yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?

A) $0,25 = \frac{25}{1000}$ B) $0,025 = \frac{25}{100}$ C) $0,0025 = \frac{25}{1000}$ D) $0,025 = \frac{25}{1000}$

10. 0,201 ; 0,021 ; 0,121 ; 0,210 ondalık kesirlerinin küçükten büyüğe doğru sıralanış şekli aşağıdakilerden hangisidir?

A) $0,210 < 0,201 < 0,121 < 0,021$ B) $0,021 < 0,121 < 0,201 < 0,210$
C) $0,201 < 0,210 < 0,121 < 0,021$ D) $0,121 < 0,021 < 0,201 < 0,210$

11. $3\frac{2}{9} + \dots = 5\frac{6}{9}$ Yandaki toplama işleminde noktalarla gösterilen boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) $\frac{4}{9}$ B) $2\frac{2}{9}$ C) $2\frac{4}{9}$ D) $5\frac{2}{9}$

12. Aşağıda verilen işlemlerden hangisi **yanlış** yapılmıştır?

A) $3,8 + 13,8 = 16,16$ B) $7,2 + 5,02 = 12,22$
C) $0,5 + 0,63 = 1,13$ D) $6 + 0,6 = 6,6$

13. $\dots - 4\frac{3}{8} = 3\frac{2}{8}$ Yandaki çıkarma işleminde noktalarla gösterilen boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) $4\frac{5}{8}$ B) $1\frac{1}{8}$ C) $7\frac{5}{8}$ D) $\frac{5}{8}$

14. Aşağıda verilen işlemlerden hangisi **yanlış** yapılmıştır?

A) $9,7 - 4 = 5,7$ B) $57 - 3,06 = 53,94$
C) $0,9 - 0,4 = 0,5$ D) $78,6 - 5,23 = 26,3$

15. Aşağıda verilen işlemlerden hangisi **doğru** yapılmıştır?

A) $4 \times 2\frac{1}{9} = 8\frac{4}{9}$ B) $3 \times \frac{1}{2} = \frac{3}{6}$ C) $\frac{4}{5} \times 0 = \frac{4}{5}$ D) $\frac{6}{8} \times 2 = \frac{8}{8}$

16. Bir sınıfın $\frac{2}{9}$ si kızdır. 8 kız öğrenci olan bu sınıfta toplam kaç öğrenci vardır?

A) 16 B) 36 C) 72 D) 88

17. 5000'in 153 eksiğinin 45 katı kaçtır?

- A) 231885 B) 225000 C) 218115 D) 201665

18. Bir bölme işleminde bölen 25, bölüm 3400 ve kalan 2 olduğuna göre bölünen kaçtır?

- A) 78200 B) 85002 C) 85050 D) 91800

19. Ömer'in 750 000 TL'si vardır. Kırtasiyeden tanesi 20 000 TL'den iki düzine çizgisiz kâğıt, tanesi 40 000TL'den üç silgi ve 125 000 TL'ye de bir cetvel alıyor. Ömer'in geriye kaç TL'si kalmıştır?

- A) 25 000 B) 75 000 C) 125 000 D) 265 000

20. Pastanede, 2505 tane kuru pasta her kutuya 12 tane konarak paketleniyor. Paketleme işlemi bittiğinde, bir paket yapılamayacak kadar geride kalan kuru pasta kaç tanedir?

- A) 4 B) 5 C) 7 D) 9

21. Aşağıda verilen işlemlerden hangisi **yanlış** yapılmıştır?

- A) $30\text{m} = 3000\text{cm}$ B) $4200\text{m} = 42\text{hm}$ C) $3\text{km} = 300\text{m}$ D) $50000\text{mm} = 500\text{dm}$

22. Aşağıda verilen işlemlerden hangisi **yanlış** yapılmıştır?

- A) $5000\text{kg} = 5\text{ ton}$ B) $12000\text{g} = 12\text{kg}$ C) $20\text{kg} = 20000\text{g}$ D) $50\text{ ton} = 5000\text{kg}$

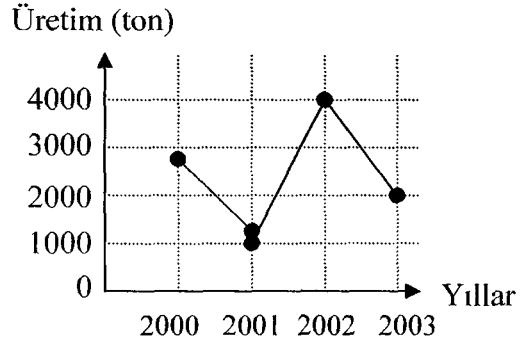
23. Bir kenarı 1250m olan kare şeklindeki bir parkın çevresine yol yapımı için her 100m'ye 400kg asfalt dökülmektedir. Yolun tamamını asfaltlamak için toplam kaç ton asfalt gereklidir?

- A) 20 ton B) 80 ton C) 200 ton D) 800 ton

24. Bir saniyede 2 litre su akıtan bir musluk yarım saatte kaç litre su akıtır?

- A) 7200 litre B) 3600 litre C) 1800 litre D) 120 litre

25. Aşağıdaki grafikte, bir ildeki yıllara göre buğday üretimi gösterilmiştir. En az ve en fazla buğday üretimi yapılan yıllar hangileridir?



- A) 2001 ile 2002
- B) 2000 ile 2003
- C) 2000 ile 2001
- D) 2001 ile 2003

Ek 3:

ÖN-TEST

Sevgili Öğrenci,

“Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları” araştırması için, sizin bilgi ve görüşlerinizin alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. Vereceğiniz cevaplar araştırmamız için çok önemlidir. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimseye gösterilmeyecektir. Aşağıdaki bilgileri doldurduktan sonra soru kitapçığındaki Türkçe sorularının cevaplarını yan taraftaki Türkçe bölümüne, Matematik sorularının cevaplarını da Matematik bölümüne işaretleyiniz.

Yardımlarınız ve ilgileriniz için teşekkür ederim.

Asım ARI

Gazi Üniversitesi Araştırma Görevlisi

Adı soyadı:.....

1. Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek
2. Anne öğrenim durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Yüksek Öğretim
3. Baba öğrenim durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Yüksek Öğretim
4. Ailenin aylık ortalama geliri:
5. Anneniz ☐ Ev hanımı ☐ Emekli ☐ Çalışıyorsa mesleği:.....
6. Babanız ☐ İşsiz ☐ Emekli ☐ Çalışıyorsa mesleği:.....

Testlerin Cevap Formu

	Türkçe				Matematik				
1	a	b	c	d	1	a	b	c	d
2	a	b	c	d	2	a	b	c	d
3	a	b	c	d	3	a	b	c	d
4	a	b	c	d	4	a	b	c	d
5	a	b	c	d	5	a	b	c	d
6	a	b	c	d	6	a	b	c	d
7	a	b	c	d	7	a	b	c	d
8	a	b	c	d	8	a	b	c	d
9	a	b	c	d	9	a	b	c	d
10	a	b	c	d	10	a	b	c	d
11	a	b	c	d	11	a	b	c	d
12	a	b	c	d	12	a	b	c	d
13	a	b	c	d	13	a	b	c	d
14	a	b	c	d	14	a	b	c	d
15	a	b	c	d	15	a	b	c	d
16	a	b	c	d	16	a	b	c	d
17	a	b	c	d	17	a	b	c	d
18	a	b	c	d	18	a	b	c	d
19	a	b	c	d	19	a	b	c	d
20	a	b	c	d	20	a	b	c	d
21	a	b	c	d	21	a	b	c	d
22	a	b	c	d	22	a	b	c	d
23	a	b	c	d	23	a	b	c	d
24	a	b	c	d	24	a	b	c	d
25	a	b	c	d	25	a	b	c	d

Ek 4:

SONTEST

Sevgili Öğrenci,

“Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları” araştırması için, sizin bilgi ve görüşlerinizin alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. Vereceğiniz cevaplar araştırmamız için çok önemlidir. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimseye gösterilmeyecektir. Aşağıdaki bilgileri doldurduktan sonra soru kitapçığındaki Türkçe sorularının cevaplarını yan taraftaki Türkçe bölümüne, Matematik sorularının cevaplarını da Matematik bölümüne işaretleyiniz.

Yardımlarınız ve ilgileriniz için teşekkür ederim.

Asım ARI

Gazi Üniversitesi Araştırma Görevlisi

Adı soyadı:.....

	Evet	Hayır
1		
2		
3		
4		
5		
6		

	Evet	Hayır
7		
8		
9		
10		
11		
12		

Testlerin Cevap Formu

	Türkçe					Matematik			
1	(a)	(b)	(c)	(d)	1	(a)	(b)	(c)	(d)
2	(a)	(b)	(c)	(d)	2	(a)	(b)	(c)	(d)
3	(a)	(b)	(c)	(d)	3	(a)	(b)	(c)	(d)
4	(a)	(b)	(c)	(d)	4	(a)	(b)	(c)	(d)
5	(a)	(b)	(c)	(d)	5	(a)	(b)	(c)	(d)
6	(a)	(b)	(c)	(d)	6	(a)	(b)	(c)	(d)
7	(a)	(b)	(c)	(d)	7	(a)	(b)	(c)	(d)
8	(a)	(b)	(c)	(d)	8	(a)	(b)	(c)	(d)
9	(a)	(b)	(c)	(d)	9	(a)	(b)	(c)	(d)
10	(a)	(b)	(c)	(d)	10	(a)	(b)	(c)	(d)
11	(a)	(b)	(c)	(d)	11	(a)	(b)	(c)	(d)
12	(a)	(b)	(c)	(d)	12	(a)	(b)	(c)	(d)
13	(a)	(b)	(c)	(d)	13	(a)	(b)	(c)	(d)
14	(a)	(b)	(c)	(d)	14	(a)	(b)	(c)	(d)
15	(a)	(b)	(c)	(d)	15	(a)	(b)	(c)	(d)
16	(a)	(b)	(c)	(d)	16	(a)	(b)	(c)	(d)
17	(a)	(b)	(c)	(d)	17	(a)	(b)	(c)	(d)
18	(a)	(b)	(c)	(d)	18	(a)	(b)	(c)	(d)
19	(a)	(b)	(c)	(d)	19	(a)	(b)	(c)	(d)
20	(a)	(b)	(c)	(d)	20	(a)	(b)	(c)	(d)
21	(a)	(b)	(c)	(d)	21	(a)	(b)	(c)	(d)
22	(a)	(b)	(c)	(d)	22	(a)	(b)	(c)	(d)
23	(a)	(b)	(c)	(d)	23	(a)	(b)	(c)	(d)
24	(a)	(b)	(c)	(d)	24	(a)	(b)	(c)	(d)
25	(a)	(b)	(c)	(d)	25	(a)	(b)	(c)	(d)

**Ek 5: Örneklem Seçilen İlköğretim Okullarında Uygulama Yapabilmek İçin
Alınan İzin Yazıları**





**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

SAYI : B.30.2.GÜN.0.F8.00.00 / 3276
KONU : İzin

ANKARA
22/04/2004

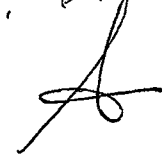
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
(Araştırma- Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığına)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Asım ARI, "İlköğretim Öğrencilerinin Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları" isimli tezi ile ilgili olarak Ek'teki listede isimleri belirtilen Ankara ilinde bulunan İlköğretim okullarında anket uygulamak istemektedir.

Kendilerine müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.


Prof. Dr. E. Semih YALÇIN
Enstitü Müdürü

EKLER
1-Dilekçe
2-Anket

Asım ARI




T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.0.APK.0.03.01.01/1516
KONU: Asım ARI'nın Araştırma Talebi

7/5/2004

ANKARA VALİLİĞİNE
(MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ)

İLGİ : a) Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 22.04.2004 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/ 1376 sayılı yazısı
b) Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 04.05.2004 tarih ve B.08.0.İGM.0.08.02.05/ 301.6.4621 sayılı yazısı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Asım ARI "İlköğretim Öğrencilerinin Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları" konulu Tez çalışması için Ankara İlindeki İlköğretim okullarında anket uygulamak istediğini belirtmiştir.

İlköğretim Genel Müdürlüğü, ilgi (b) yazısında eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmayacak şekilde çalışmanın yapılmasını uygun gördüğünü belirtmiştir.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığımıza verilmesi kaydıyla araştırmanın yapılması uygundur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Nurettin KONAKLI

Bakan a.
Kurul Başkanı V.

EKLER :

Ek-1 Uygulama Yapılacak Okullar Listesi (1 Adet-1 Sayfa)

Ek-2 Anket (1 Adet-4 Sayfa)