

DERSTE NOT ALMANIN ÖĞRENME VE HATIRLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ

82019

Aytunga OĞUZ

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim
Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

T 82019

Ankara
Ocak, 1999

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, Jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....
Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Danışman)

Üye.....
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

Üye.....
Prof. Dr. Gülten ÜLGEN

Üye.....
Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Üye.....
Yrd. Doç. Melek DEMİREL

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../1999

Prof. Dr. İbrahim TANYERİ
Enstitü Müdürü

ÖZET

Eğitimde program geliştirme çalışmalarının odak noktasını öğretme-öğrenme süreci oluşturur. Bu süreçte, öğrencilere; belirlenen hedef davranışları kazandırmak için, öğretme ve öğrenme stratejileri işe koşulmaktadır. Böylece öğrenme, önemli ölçüde, bilginin nasıl sunulduğuna olduğu kadar, öğrenenin bilgiyi nasıl işlediğine de bağlı olmaktadır. Bu açıdan, öğrencinin öğrenmesini sağlamak için gösterdiği davranışlar önem taşımaktadır.

Öğrencinin, kendi öğrenmesini sağlamak için gösterdiği davranış ve düşünceleri öğrenme stratejilerini oluşturur. Bu stratejiler, öğrencinin, bilgileri belleğine işlemesini sağlayan çeşitli teknikleri içermektedir. Öğrencilerin derslerde çok sık kullandıkları öğrenme tekniklerinden birisi not almaadır. Derste not alma, öğrencinin etkili biçimde öğrenmesini sağlayabilir. Ancak, öğrencilerin etkili not alma tekniği geliştirdikleri söylenemez. Bu nedenle, öğrencilerin not alma tekniklerini geliştirip etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak gerekmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı, derste not almanın öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırmada, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 1997-1998 öğretim yılının güz döneminde Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin birinci sınıfında öğrenim gören 183 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler, araştırmacının hazırladığı öğrenme düzeyi testi ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve anlamlı bulunan farkların kaynağını belirlemek için "Scheffé" testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında ikinci deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

ABSTRACT

The teaching-learning process forms the focal point of curriculum development studies in education. In this process, teaching and learning strategies are used to help students obtain the determined behavioral objectives. So learning, in a great deal, depends on the ways in which the learner processes the information as well as the ways in which the information is presented. From this angle, behaviours that the learner shows in order to provide learning carry great importance.

The ideas and behaviours shown by the student to provide learning forms learning strategies. These strategies contains different techniques that provide students to keep knowledge in their memory. One of the learning techniques frequently used by the learners during lectures is note taking. It may help students have effective learning. However, it can't be said that students can develop an effective note taking technique. For this reason, it is necessary to provide the students with the skill of using a note taking technique effectively. By starting the action from this point, the aim of this study is to examine the effect of note taking during lectures on the learning and recalling levels of students.

In this research, the pre-test and post-test model with a matching control group was used as the design of experiment. The research was conducted on 183 first class students of Dumlupınar University, the Faculty of Economical and Administrative Sciences in the autumn period of the education year 1997-1998. The data was collected through the use of a learning level test developed for this purpose. The one way analysis of variance (ANOVA) was applied to data and "Scheffé" test was used to determine the source of differences which were found to be significant. The findings of the research can be summarized as follows:

1. A significant difference has been found between the learning levels of the students who take notes in the lecture after having note-taking instruction and review the notes, and the students who listen to the lecture without having note-taking instruction.

2. A significant difference hasn't been found between the students who take notes during the lecture after having note-taking instruction and the students of control group, who listen to the lecture without having note-taking instruction in respect of learning levels.

3. In respect of learning levels, a significant difference, in favour of the second experimental group, has been found between the students who take notes after having note-taking instruction and review these notes, and the students of control group who listen to the lecture without having note-taking instruction.

4. A significant difference hasn't been found between the learning levels of the students who take notes in the lecture after having note-taking instruction and the students who take notes in the lecture after having note-taking instruction and review these notes.

5. A significant difference hasn't been found between the recalling levels of the students who take notes in the lecture after having note-taking instruction and review the notes, and the students who listen to the lecture without having note-taking instruction.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR	vii
ŞEKİLLER	viii
ÖNSÖZ	ix
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Öğrenme Stratejileri	19
Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	25
Not Alma	28
Not Alma Teknikleri	33
Not Alma Fonksiyonları	35
Not Almayı Etkileyen Etkenler	38
Not Almada Dikkat Edilecek Noktalar	43
Araştırmanın Amacı ve Önemi	47
Problem	49
Denenceler	49
Sayıtlılar	49
Sınırlılıklar	50
Tanımlar	50
Kısaltmalar	51
BÖLÜM II	
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	52
Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	52
Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar	74

	<u>Sayfa No</u>
BÖLÜM III	
YÖNTEM	79
Araştırma Modeli	79
Denekler	80
Grupların Oluşturulması	81
Veri Toplama Araçları	84
Ünite Testi	85
Ders Araçlarının Geliştirilmesi	87
İşlemler	87
Verilerin Çözümü	90
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR	92
Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	95
Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	98
Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	100
Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	102
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER	108
Sonuç	108
Öneriler	109
KAYNAKÇA	111
EKLER	
EK-1 Not Alma Kaynak Çalışma Materyali	137
EK-2 Not Alma Eğitim Programı	151
EK-3 Pazarlama Ünitesi Belirtke Tablosu	165
EK-4 Pazarlama Ünitesi Test Soruları	166
EK-5 Grupların Test Puanları	175

TABLOLAR

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa No</u>
I. 1 Not Alma Problemleri ve Çözüm Önerileri.....	39
III. 1 Deney Deseni.....	80
III. 2 Deney ve Kontrol Gruplarının 1997 ÖSS-EA Puanları.....	82
III. 3 Deney ve Kontrol Gruplarının 1997 ÖSS-EA Puanlarının Varyans Analizi Tablosu.....	82
III. 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanları.....	83
III. 5 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Varyans Analizi Tablosu.....	83
III. 6 Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	84
IV. 1 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları.....	92
IV. 2 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Sontest ve Erişi Puanları.....	93
IV. 3 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erişi Puanlarının Varyans Analizi Tablosu.....	94
IV. 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Scheffé Testi Sonuçları.....	95
IV. 5 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sontest Hatırlama Testi ve Hatırlama Düzeyi Puanları...	103
IV. 6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hatırlama Puanlarının Varyans Analizi Tablosu.....	103

ŞEKİLLER

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa No</u>
IV. 1 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Sontest ve Hatırlama Testi Puanları.....	105



ÖNSÖZ

Üniversite öğrencilerinin derslerde en çok gösterdikleri davranışlardan birisi not almadır. Birçok öğrenci, kendisinin ya da arkadaşının notlarından çalışarak sınavlara hazırlanmaktadır. Bu durumda, derste not almanın, öğrenci başarısı üzerinde önemli rol oynadığı düşünülebilir.

Derste her öğrenci not alabilir; ancak, bu onun etkili notlar aldığını göstermez. Öğrenciler not alma tekniklerini genellikle, kendi kendilerine geliştirirler. Oysaki not alma, okullarda eğitim yoluyla öğrenilebilen ve öğretilen bir öğrenme tekniğidir. Bu nedenle, öğrenciler, not alma konusunda aydınlatılabilirler. Ayrıca, okul yaşantılarında gösterilecek her davranışın eğitsel değer taşıması gerekir. Bu açılarından, öğrencilerin daha etkili notlar almaları ve bunlardan en iyi şekilde yararlanabilmeleri için, bilimsel araştırma bulgularının yol göstericiliğine gereksinim vardır.

Bu araştırmada, öğrencilerin, derste not almalarının öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya dönük öneriler getirilmiştir. Araştırmanın öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin geliştirilmesine ve program geliştirme sürecine katkı getireceği umulmaktadır.

Araştırma, birçok kişinin yardımları ve katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle çalışmalarımı yönlendiren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel'e; değerli katkılarını esirgemeyen hocalarım Sayın Prof. Dr. Veysel Sönmez'e, Prof. Dr. Şefik Yaşar'a ve Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na; uygulamanın gerçekleştirilmesine destek olan Sayın Doç. Dr. Bülent Tokat'a, Yrd. Doç. Dr. Müberra Yurdakul'a, Arş. Gör. Hakan Kara'ya ve deneye katılan İİBF İktisat ve Kamu Yönetimi bölümü öğrencilerine; araştırma verilerinin çözümlenmesine yardımcı olan

değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Nevin Uzgören'e ve Yrd. Doç. Dr. Kemal Poyraz'a; Okt. Elif Diler'e ve ayrıca, araştırmanın gerçekleştirilmesine olanak veren DPÜ İİBF yöneticilerine teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Son olarak, çalışmalarımın sonuna dek maddi ve manevi desteklerini sabırla sürdüren sevgili annem Gülten Oğuz ve sevgili babam Kadir Oğuz'a sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, Ocak 1999

Aytunga OĞUZ



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, denenceler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Eğitim düzeyi yüksek ve nitelikli olan toplumlar kalkınma ve çağdaş uygarlık düzeyine daha kolay erişebilirler. Başka bir deyişle, insanı eğitmeden hiç bir alanda gelişme sağlanamaz. Bu durumda, eğitim, hem bireyi hem de toplumu yakından etkilemektedir (Kaya 1989: 1). Bu nedenle, toplumdaki her bireyin nitelikli bir eğitimden geçmesi gerekir. Böylece birey, bir yandan kendi özelliklerini geliştirirken diğer yandan da toplumun her yönden gelişmesine, kalkınmasına katkıda bulunacaktır.

Bu çerçevede, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanan eğitimin etkili ve verimli bir duruma gelmesi, önemli ölçüde, plan ögesine ağırlık verilmesine bağlı olmaktadır. Planlı eğitimle, bireyin etkileşimde bulunduğu çevresel koşullar kontrol altına alınabildiği ölçüde istenilen insan yaratılabilir (Ertürk 1975: 3-13). Kısacası, planlı ve düzenli etkinlikler, bireylerdeki davranış değişmelerinin istendik nitelikte olmasına zemin hazırlar (Bilen 1990: 1). Bu nedenle; çağdaş insanın yetiştirilmesi, sürekli olarak geliştirilen eğitim programları ile gerçekleştirilir.

Eğitim programı çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Taba ve Tyler için, istendik hedeflere ulaştıracak stratejileri içeren bir eylem planı ya da yazılı bir doküman; J. Dewey, Caswell ve Campbell'e göre de,

öğretmenlerin rehberliği altında çocuğun sahip olduğu bütün yaşantılardır (Ornstein ve Hunkins 1988: 6). Hass ve Parkay (1993: 3) ise, kuram ve araştırmaya ya da geçmiş ve bugünkü mesleki uygulamalara dayalı olarak planlanan, genel ve özel hedeflere ulaşma amacını güden eğitim programını, öğrencilerin sahip oldukları yaşantıların tümü olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde program kavramını “yetişek” terimi ile ifade eden Ertürk’e göre , “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümüdür” (Ertürk 1975: 14). Fidan (1986: 20) ise, verilen hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanan tüm etkinlikleri eğitim programı tasarısı; bunların uygulamadaki görünümünü de eğitim programı olarak görmektedir. Erden (1995: 4) de, eğitim programını, “bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak ele almıştır. Demirel (1997: 7) ise, çeşitli görüşleri sentezleyerek “eğitim programını; “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak” tanımlamıştır.

Yukarıda görüldüğü gibi, çeşitli biçimlerde tanımlanmakla birlikte, bir eğitim programı genellikle; genel ve özel hedefler takımı; içeriğin seçimi ve örgütlenmesini; özel hedefler ya da içeriğin örgütlenmesinin gerektirdiği şekilde bazı öğretme ve öğrenme modellerini ve sonuçları değerlendirme programını içerir. Ancak, eğitim programları, bu öğelerden her birine verdikleri öneme göre farklılık gösterebilirler (Taba 1962: 10). Buna karşılık, birçok eğitim uzmanı; genel ve özel hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere, bu dört program ögesinde görüş birliği içindedir (Demirel 1993a: 10-11; Erden 1995: 7-8; Hass ve Parkay 1993: 294).

Çağdaş eğitim programı kapsamındaki bu öğeler birbirinden ayrı düşünülemez. Program öğeleri arasında dinamik ilişkiler söz konusudur. Bir öğede oluşan herhangi bir değişiklik diğer öğenin yapı ve işleyişini etkiler. Bu nedenle, bir eğitim programının işleyişi, öğelerinin

birbirleriyle bütünleşmesine bağlıdır (Eash 1991: 67). Bununla birlikte, bu temel öğeler, programın geliştirilmesinde yön ve rehberlik sağlarlar (Ornstein ve Hunkins 1988: 13).

Program geliştirme, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin; uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordineli çabaları gerektirir. Eğitim programlarının uygulanmasında en iyi sonuçları almak için gerçekleştirilen tüm etkinlikler program geliştirme etkinlikleri olarak görülebilir (Varış 1988: 21-23). Bu çerçevede, program geliştirme; "eğitim programının; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Demirel 1997: 7).

Program geliştirme sürecinde belirtilen dört temel öğeden birisi hedeftir. Hedefler, bireye eğitimsel yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan istendik özelliklerdir. Hedeflerin, gözlenip ölçülebilir davranışlar şeklinde ifadelendirilmeleri gerekir (Ertürk 1975: 24-25). Eğitim programının hedef öğesi, bireylerin neden? niçin? eğitildiğini yanıtlarken; bireylere ne öğretileceğine içerik öğesi açıklık getirir. İçerik, eğitim programının hedeflerine uygun konular bütünüdür (Demirel 1997: 8). Hedeflerin uygun içerikle öğrencilere nasıl kazandırılacağı ise, eğitim durumlarında; yani, öğretme-öğrenme süreçlerinde belirlenir. Öğrencileri, öğrenme yaşantılarından geçirerek hedeflere ulaştırmak için, uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerinin seçilerek düzenlenmesi bu aşamada gerçekleşir (Erden 1995: 8; Ertürk 1975: 82-84). Değerlendirme öğesi ise, öğrenci davranışlarında istendik değişmelerin olup olmadığına ve eğitim programının etkililiğine ilişkin bulguların elde edilmesini sağlar. Eğitim programının iyileştirilmesi, ölçme ve değerlendirme sayesinde olasıdır (Fidan 1986: 26).

Program geliştirme sürecinde bu öğelerin, etkili ve birbirleriyle bütünlük oluşturacak biçimde sürekli işleyişi sağlanmaya çalışılır. Buna

göre, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gibi çalışmalar gerçekleştirilir (Erden 1995: 4). Bu çalışmaların ağırlık noktasını ise, öğretme-öğrenme süreçleri oluşturmaktadır (Fidan 1986: 3).

Öğrencilerin istendik davranışları etkili ve verimli bir biçimde kazanmaları, geçirecekleri öğrenme yaşantılarına bağlıdır. Öğrenme yaşantıları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturan eğitim durumlarının düzenlenmesiyle gerçekleşebilir (Demirel 1997: 129). Bu nedenle, eğitimin hedeflerinin kazandırılmasında öğretme-öğrenme sürecinin önemi yadsınamaz. Özçelik (1989a: 118)'in de belirttiği gibi, geniş halk kitlelerinin eğitilmesi ancak, öğretme-öğrenme sürecinin (eğitim durumları) sıkı bir denetim altına alınmasıyla garantilenebilir. Bu açıdan, öğretme-öğrenme sürecinin etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi ve süreci olumsuz olarak etkileyen etkenlerin belirlenerek gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

Öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğrencilere belirlenen hedefleri kazandırmak için, geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenip işe koşulması söz konusudur (Erden 1995: 8; Sönmez 1994: 99). Belli bir zaman süresi içinde öğrenciyi etkileme gücünde olan dış koşullar (Ertürk 1975: 84); ipucu verme (işaret ve açıklamalar), öğrenci katılımını sağlama, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme işlemlerini yerine getirecek tüm uyarıcıları içerir (Özçelik 1989a: 141-145). Bu işlemler, öğretim hizmetinin niteliğini oluşturur (Bloom 1979: 113)

Öğretim hizmetindeki bu işlemler; konu, öğretme-öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri ve araç, gereçler aracılığıyla gerçekleştirilir (Bilen 1990: 12; Sönmez 1994: 99). Ancak, eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğrencinin iç koşulları, daha açık bir deyişle; zekası, ilgili bilgileri, becerileri, tutumları, ilgileri, alışkanlıkları vb. da dikkate alınmalıdır. Çünkü, bireyin istendik davranışları kazanması, iç ve

dış koşulların etkileşimiyle oluşan eğitimsel yaşantılardan geçmesini gerektirir (Ertürk 1975: 82-83).

Bu çerçevede, öğretmen özellikleri ve öğretme stratejileri, öğrenci özellikleri ve öğrenme stratejileri, kodlama süreci, öğrenme sonucu ve performans gibi öğeler öğretme-öğrenme sürecinin öğelerini oluşturmaktadır (Weinstein ve Mayer 1986: 316). Bu süreçte, öğrenmenin oluşumu; öğrenenin iç ve dış koşullarına bağlı olarak, öğrenenin "öğrenme durumundan" önceki performansı ile sonraki performansı arasındaki değişme ile kendisini gösterir (Gagne 1985: 16-17). Buradan hareketle, öğrenme, "yaşantı ürünü ve nisbeten kalıcı izli davranış değişmesi" olarak tanımlanmaktadır. Öğretme ise, herhangi bir öğrenmeyi klavuzlama ve sağlama etkinliğidir. (Ertürk 1975: 78-83). Öğretme ve öğrenme, aslında aynı sürece iki değişik noktadan bakıştır. Bu süreç, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından öğretme; davranışı değişen birey (iç kaynak) açısından öğrenmedir (Özçelik 1989a: 1-2).

Öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler öğrenmeye odaklanmıştır. Öğrenme, bireysel bir etkinlik olduğuna göre; öğrenen, bu sürecin başından sonuna dek kendi öğrenmesinden sorumlu olmak ve sürece etkin olarak katılmak durumundadır (Fidan 1986: 122). Öğrenme sürecine açık ya da örtülü bir biçimde etkin katılım gösterilmediğinde, öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez (Bloom 1979: 119). Öğrencilerin eğitim durumlarında, açık veya örtülü olarak çok çeşitli katılma biçimleri olabilir (Özçelik 1989a: 173-176). Derste öğrencilerin, sorulan soruları yanıtlamaya çalışmaları, not tutmaları vb. katılımlarının gözlenebilir işaretçileridir (Erden 1995: 37).

Belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak, öğrencilerin eğitim durumlarında gösterdikleri bu tür davranışlar öğrenme etkinliklerini oluşturur. Bu etkinlikler, başlangıç durumu ile ulaşılmak istenen hedefler arasında gerçekleştirilmeye çalışılır. Böylece, ya olmayan bir davranıştan az çok gelişmiş bir davranışa ya da eksiklikleri

bulunan bir davranıştan daha gelişmiş bir davranışa doğru bir yol izlenir. Öğrenende gerçekleşen bu değişiklikler, öğrenme süreçleri olarak adlandırılır. Bu süreçleri açıklamaya yönelik, çeşitli kuramlar geliştirilmiştir (De Corte ve diğerleri 1990: 231-214). Ancak, bu kuramların hiçbiri tek başına, öğrenme olgusunu henüz tümüyle açıklayamamaktadır (Sönmez 1994: 147). Bu durum, öğrenme kuramlarının katkılarından vazgeçmek anlamına gelmez (Ertürk 1975: 45). Her öğrenme kuramının öğrenmenin çeşitli açılardan açıklanmasında katkısı vardır (Ornstein ve Hunkins 1988: 109). Eğitim durumları düzenlenirken öğrenme türü, öğrencilerin gereksinimleri ve öğrenilen bilgi türü dikkate alınarak çeşitli öğrenme kuramlarının ilkelerinden yararlanmak gerekir (Bilen 1990: 3). Birbiriyle ilişkili olan öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkili duruma getirilmesinde ve dolayısıyla, eğitim programlarının geliştirilmesinde öğrenme kuram ve modellerinin önemi büyüktür (Demirel 1997: 37-38).

Bugün, eğitim programlarını planlayanlara bu kuramlarda belirtilen çeşitli öğrenme yaklaşımları yol göstermektedir (Hass ve Parkay 1993: 5). Her öğrenme kuramının, davranışın ve okullardaki öğrenmenin çeşitli açılardan açıklanmasında katkısı vardır (Ornstein ve Hunkins 1988: 109). Eğitim programında, çeşitli kuramların birarada kullanıldığı sentezci bir yaklaşım söz konusudur ve bu çerçevede, bilişsel psikolojinin en iyi katkıyı sağladığı belirtilmektedir (Haertel 1991: 110). Eğitim programları temelde, bilişsel gelişim ve davranışçı kuramlara dayalıdır. Birincisinde öğrenen, zihinsel işlemler yapabilme ve kendi kaderini kontrol edebilme yetisine sahip düşünen bir birey olarak görülürken; ikinci görüşe göre, öğrenen, dışardan kontrollü bir ortamda, otomatik olarak tepkide bulunan, koşullandırılmış bir organizmadır (Tanner 1991: 108-109).

Davranışçı yaklaşımı benimseyenler öğrenmeyi, bireyin davranışında gözlenebilir davranış değişikliği olarak ele alırlar ve çevreye ağırlık verirler (Açıkgöz 1996: 8-10). Davranışçılara göre,

öğrenme, çevresel koşullar oluştuğunda, bilinçten bağımsız olarak gerçekleşir (Ashman ve Conway 1993: 32-33). Davranışçılar öğrenmeyi, uyarıcı ile davranım arasında bağ kurma ve dıştan etkilerle elde edilen bir sonuç olarak açıklamaktadırlar. Bilişsel yaklaşım ise, davranışçı yaklaşımın öğrenme olayına kısmi bir açıklama getirdiği ve karmaşık davranışları açıklamakta yetersiz kaldığı görüşündedir (Demirel 1997: 42-43).

Bilişsel görüşe göre, öğrenme; bilginin kazanılması, hatırlanması ve kullanılmasına ilişkin etkin bilişsel bir süreçtir (Diaz ve Sandlin 1995: 107). Bu yaklaşımda, "Biliş" kavramı, organizmanın bilmesine ve farkına varmasına olanak veren; algılama, düşünme, kavrama ve yargıya varma süreçlerini içerir (Aktaran: Ashman ve Conway 1993). Daha açık bir anlatımla, biliş; dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi gibi bilişsel (zihinsel) süreçleri içerir (Erden 1995: 142; Fidan 1986: 65). Bu süreçler, bir tanıdığın ismini hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar, çok çeşitli durumlarda kullanılabilir (Senemoğlu 1997: 269).

Bilişsel süreç, herhangi bir bilgi türüne uygulanabilir. Buna göre, öğrencinin bilişsel sistemleri sadece eğitim programlarındaki çeşitli bilgi türlerini değil, eğitimin özel hedeflerine erişmelerini sağlayan öğretme etkinliklerine ilişkin bilgiyi de işleme kapasitesine sahiptir. Biliş, hem çeşitli olayların neden olduğu ve başka bilişler içeren bir sonuç, hem de gelecek olayların bir sebebi durumundadır. Bu durumda, öğretim ortamında, bilişsel süreç ve olaylar arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu söylenebilir (Winne 1991: 199-200).

Bu çerçevede, öğrenme, sunulan bilginin öğrenenin var olan bilgisıyla bütünleşecek şekilde işlenmesidir. Bu ise, bireyin öğrenmek için etkin olmasını gerektirir (Ashman ve Conway 1993: 33). Öğrenmede bilişsel süreç ve öğelerin üzerinde duran bilişsel kuramlara göre;

öğrenenin uyarıcıları nasıl aldığı, onları nasıl işlediği, örgütlediği ve bilginin kalıcılığını nasıl sağladığı önem verilmesi gereken süreçlerdir (Fidan 1986: 65-66). Kısacası, bilişsel yaklaşıma göre, öğrenenin kendi girişimi ve kendini kontrolü öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır (Demirel 1997: 43). Bu nedenle, modern bilişsel öğrenme kuramları öğrenenin içsel yapı ve süreçleriyle ilgilenerek bu süreçlerin özellikleri ve işlevlerine ilişkin ilke ve yasaları ortaya koymaya çalışmışlardır (Senemoğlu 1997: 269).

Bu bağlamda, insan davranışlarının yalnız koşullama ya da yalnız bilişsel süreçlere dayandırılmayacağını belirtmek gerekir. Çünkü, her ikisini de gerektiren davranış türleri bulunmaktadır. Bununla birlikte, bugün insan davranışlarında bilişsel süreçlerin ağırlık taşıdığı söylenebilir. Bu nedenle, eğitim programlarının düzenlenmesinde bilişsel süreçlerin önemi göz önünde tutulmalıdır (Cüceloğlu 1996:165). Okuldaki öğrenmeler daha çok bilişsel süreçleri içerdiğinden, program geliştirme çalışmalarında bilişsel kuramlara ağırlık verilmesi, program hedeflerine ulaşma ve öğrenci başarısını yükseltme açısından önemli bir etken olarak değerlendirilebilir (Demirel 1997: 47).

Öğrenmeyi bilişsel açıdan açıklamaya çalışan öğrenme kuramlarından birisi bilgiyi işleme kuramıdır (Fidan 1986: 66; Senemoğlu 1997: 270; Ülgen 1994: 143). Son yıllarda en çok kabul gören bilgiyi işleme kuramı, bilişsel kuramların sentezi niteliğini taşır (Erden ve Akman 1995: 142). Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan çeşitli görüşler olmakla birlikte, bilgiyi işleme kuramı oldukça karmaşık görünen öğrenme sürecinin anlaşılmasına ve sürecin daha etkili hale getirilmesi için yöntemler geliştirilmesine önemli katkıda bulunmaktadır (Türkoğlu 1998: 38). Son yıllarda, öğrenme stratejilerinin, bilgiyi işleme modeline dayalı olarak gelişme gösterdiği belirtilmektedir (Erden ve Akman 1995: 154).

Bilgiyi işleme modelinde, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin ortaya konulan bilgiler, öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili ve

verimli işleyişine ışık tutabilir. Böylece, karşılaşılan güçlükler aşılabılır ve eğitimin hedeflerine ulaşılabilir. Çağdaş insan tipinin; sorgulayan, düşünen, eleştiren, araştıran, yeteneklerini en iyi şekilde ortaya koyup geliştirebilen, kendi öğrenmesine yön verebilen vb. niteliklere sahip olmasının beklendiği bugünkü ortamda, insanın bilişsel süreçlerinin işleyişine ve belleğe ilişkin bilgilerin yol göstericiliği önem taşımaktadır. Bilgilerin bilişsel süreçlerle nasıl işlenip belleğe yerleştirildiği ve nasıl geri getirildiğine ilişkin bilgiler, öğrenme sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğinin ipuçlarını vermektedir.

Bilgiyi işleme kuramcıları, çevreden gelen bilginin bilişsel yapılar tarafından işlendiğini (örgütlendiği, basitleştirildiği, dönüştürüldüğü, seçildiği ya da bilinmediğini) ve davranışa dönüştürüldüğünü belirtmişlerdir (Hergenhahn 1988: 353). Bu çerçevede, bilgiyi işleme kuramında öğrenme; çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi gibi süreçlerden geçerek oluşmaktadır (Fidan 1986: 63). Kısacası, öğrenme, gözlenebilir davranıştaki değişiktir. Bunun yanı sıra, bireysel bilgideki değişiklik olarak da kabul edilir. Böylece, hem bilgi miktarı hem de bilginin nasıl örgütlendiği önem taşımaktadır (Klausmeier 1985: 104).

Bu kurama göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için girdi olarak duyu organlarıyla alınan mesajların belli bir zamanda istendik ürüne dönüştürülmesi ve sonra da ürünün niteliğinin ve niceliğinin denetlenmesi söz konusudur. Buna göre, öğrenme; girdiler, işlemler, çıktılar ve dönüştürülen bilgiyi işleme sürecine benzer biçimde gerçekleşir (Sönmez 1994: 149). İnsan, tıpkı bir bilgisayar gibi bilgiyi duyu organlarıyla alan, depolayan, kodlayan ve hatırlayan bir bilgiyi işleme sistemi gibi görülmektedir (Rothstein 1990: 117). Bu süreçte birey, sunulan bilgiyi mevcut bilgisiyle bütünleştirecek şekilde işlemek durumundadır. Bu ise, öğrenenin, bilginin pasif alıcısı değil, öğrenmek için aktif olmasını gerektirir (Ashman ve Conway 1993: 33). Aktif ve

kalıcı öğrenmenin ancak bireyin, kendi isteği, çabası ve bilinçli bir şekilde bilgileri işlemesiyle olası olduğu vurgulanmaktadır (Türkoğlu 1998: 38).

Bilgiyi işleme modeline göre, insanda bilginin işlenmesi ya da öğrenme, bazı yapı ve bu yapılarla ilgili bilişsel süreçlerden geçerek gerçekleşir. (Gagné ve Glaser 1987:54; Klausmeier 1985: 105; Klein 1991: 339; Sprinthall ve Sprinthall 1990: 289-292). Öğrenmeyi etkileyen bilgi depoları ya da yapılar; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek (KSB) ve uzun süreli bellektir (USB). Bunlarla ilişkili bilişsel süreçler ise; algı ve dikkat; zihinsel tekrar ve gruplama; bilgiyi kodlama ve USB'den geri getirmedir (Senemoğlu 1997: 271). Öğretme-öğrenme süreçlerini etkili ve verimli kılmak için, bu öğelerin özelliklerini bilerek hareket etmek gerekir.

Bilgiyi işleme sürecinin ilk aşamasını duyuşsal kayıt oluşturur. Çevreden gelen uyarıcı, duyuşsal alıcılar aracılığıyla vücuda girer. Bilişsel bilginin önde gelen duyuşsal alıcıları gözler ve kulaklardır. Bu alıcılara gelen bilgi algılanmak üzere kısa bir zaman süresi için burada kalabilir (Rothstein 1990: 119). Ancak, çevreden duyuşsal alıcılara gelen çok sayıdaki uyarıcıların hepsi algılanmaz. Birey, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve seçici algı kapasitesi ölçüsünde karşılaştığı uyarıcıları algılar (Ülgen 1994: 146).

Bu durumda, duyuşsal belleğe gelen uyarıcıların bir kısmı KSB'e girebilirken bir kısmı da kaybolur. Hangi bilgilerin KSB'e gönderileceğini; tanıma, algı ve dikkat süreçleri belirler. Tanıma sürecinde, uyarıcıların özellikleri, USB'deki bilgilerle karşılaştırılır (Erden ve Akman 1995: 146). Bu ikisi arasında uygun bir eşleşme sağlandığında tanıma gerçekleşir (Gredler 1992: 181). Başka bir deyişle, tanıma sürecinde birey, uyarıcı ile daha önce karşılaştığına karar vermektedir (Açıkgöz 1996: 254). Tanıma işlemi, duyuşsal kayıtla KSB arasında gerçekleşir (Ülgen 1994: 147). Bu işlem, bilginin KSB'e girebilmesi için kritik önem taşır. Ancak, uyarıcıların duyuşsal kayıttan KSB'e aktarılabilmesinde

dikkat ve seçici algı süreçleri de önemli rol oynar. Bu nedenle, bireyin, kısa süreli belleğine (KSB) transfer edeceği bilgiye dikkat etmesi ve seçici olarak algılaması gerekir.

Dikkat, dışsal uyarımla etkin hale gelebilir ve bireyin, sınırlı bir süre bazı uyarıları almasını sağlar (Gagné ve Driscoll 1988: 27). Bireyin, seçici algı sürecinde hangi uyarıcıları seçeceği dikkate bağlıdır. Başka bir deyişle, birey, dikkat ettiği uyarıcıyı algılamaktadır (Erden ve Akman 1995: 148). Dikkat kapasitesi ve uyarılmışlığın üst düzeyde olması algı kaybını en alt düzeye çeker (Ülgen 1988: 63).

Algılama, insanların duyu organlarına gelen ayrı ayrı uyarımları anlamlı bir biçimde örgütleyerek duyumları anlamlı hale getirmesi sürecidir (Erden ve Akman 1995: 146). Algılama; duygusal imgelerin (image) USB'deki bilgilerle karşılaştırılması sonucu gerçekleşir. Böylece, imgelerdeki bilgi anlam kazanır (Wakefield 1996: 374). Bu doğrultuda, öğrenme, öğrenenin algılarıyla sınırlı olmaktadır (Fleming 1987: 237-238). Dikkat edilmeyen ve seçici olarak algılanmayan uyarıcılar, KSB'de işleme giremez ve dolayısıyla da öğrenilmesi söz konusu olamaz.

Bu bağlamda, dikkati etkileyen etkenlerin kontrol edilmesi önem taşımaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin, kendilerine uygun bir bilişsel strateji kullanarak öğrenme esnasında kendi dikkatlerini kontrol edebileceklerini göstermektedir (Gagné 1985: 138). Dikkati öğrenilecek bilgiler üzerinde yoğunlaştırmak için çeşitli tekniklerden yararlanılabilir. Örneğin, derste not alma, dikkatin önemli bilgi üstünde toplanmasını sağlayabilir. Bunun, sonraki bilişsel süreçlerin işleyişine de olumlu etkisi olabilir. Çünkü, duygusal kayıdın çıktıları, KSB'nin girdilerini oluşturmaktadır (Fidan 1986: 72). Dikkatin uyarılmışlık düzeyinin KSB'nin çalışmasını, özellikle, kodlamayı doğru orantılı olarak etkilediği belirtilmektedir (Ülgen 1988: 63).

Duyusal kayıttan gelen bilginin kısa bir süre depolanması ve işlenmesi kısa süreli bellekte (KSB) gerçekleşir (Klausmeier 1985: 106). KSB'ye bilginin yalnızca küçük bir bölümü gelir (Wakefield 1996: 380). Zihinsel işlemler büyük ölçüde KSB'de gerçekleştiğinden, buna işleyen (çalışan) bellek de denilmektedir. KSB'ye gelen bilgi anlamlandırılarak doğrudan tepki üreticilere gönderilebileceği gibi USB'ye de gönderilebilir (Senemoğlu 1997: 276-277). KSB'e gelen bilgiler yaklaşık 20 saniye içinde kodlanarak USB'e gönderilmediğinde unutulurlar (Erden ve Akman 1995: 149; Ülgen 1994: 148).

KSB'de geçici olarak depolanan bilginin dönüşümü söz konusudur. Sunulan materyal; zaman zaman bazı yönlerden değiştirilmiş, sadeleştirilmiş, düzenlenmiş ve zenginleştirilmiş duruma gelir (Gagné ve Driscoll 1988: 29). Yeni bilginin bu dönüşüm sürecine kodlama (encoding) denilmektedir. Öğrenciden, bilgiyi ezberlemek yerine, anlamlı bir biçimde kodlayarak USB'ne yerleştirmesi beklenir (Senemoğlu 1997: 302). Daha açık bir deyişle, yeni bilgiyi, uzun süreli belleğindeki (USB) bilgileriyle ilişkilendirmesi gerekmektedir (Winne 1991: 210). Öğrenci yeni bilgiyi KSB'den USB'ye transfer edemiyorsa, öğretme eyleminin yararlı olduğu söylenemez (Gibson ve Chandler 1988: 246). Bu nedenle, öğrenciler, en iyi yöntemi seçerek bilgileri kodlamaya teşvik edilebilirler (Gagné ve Driscoll 1988: 32-33).

Ne tür bilginin görüldüğü, işitildiği ya da anlamlandırıldığına dayalı olarak bilginin işlenmesine kodlama denilmektedir (Rothstein 1990: 119). Kodlama, bilginin bellek sistemine yerleştirilme sürecidir ve bu süreçte, bilgiler yeniden yapılandırılmaktadır (Açıkgöz 1996: 255-256). Kodlama sürecinin dört aşamada gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir (Weinstein ve Mayer 1986: 317):

1. Seçme: Öğrenci, duyuşsal alıcılara gelen bilginin bir kısmına etkin olarak dikkatini yöneltir ve bu bilgiyi işleyen belleğine transfer eder (etkin bilinç).

2. Kazanma: Öğrenci bilgiyi, işleyen bellekten uzun süreli belleğe,

uzun süreli depolanmak üzere etkin bir biçimde transfer eder.

3. Yapılandırma: Öğrenci işleyen belleğe gelen bilgidaki fikirler arasında bağ kurar. Bu şekilde içsel bağlar kurma, bilginin birbiriyle tutarlı anahatlar düzeninin ya da bilgiyi birarada tutan şemanın oluşturulmasıdır.

4. Bütünleştirme: Öğrenci uzun süreli belleğinde bulunan ön bilgilerini etkin bir biçimde araştırır ve bu bilgiyi işleyen belleğe aktarır. Böylece yeni gelen bilgiyle ön bilgisi arasında dışsal bağlar kurabilir.

Buradan hareketle, öğrencilerin bilgiyi işlemeleri; dikkat etme, yeni bilgiyi anlamlandırma, içsel bağlar kurma, dışsal bağlar kurma gibi bilişsel süreçlerden geçerek gerçekleştiği belirtilmektedir (Fox 1993: 202). Bu süreçlerin kontrolünü sağlayan, öğrenilebilen ve öğretilebilen öğrenme teknikleri geliştirilmiştir. Bu tekniklerin bilginin üretici (generative) bir biçimde işlenmesine yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Bu tekniklerden birisi not almaktır (Mayer 1987: 193). Not almanın; bilgiyi seçme, içsel ve dışsal bağlar kurma gibi, üç bilişsel süreci kolaylaştırıcı olduğu öne sürülmektedir (Kiewra 1991c: 40-50).

KSB'nin düşünme etkinliği için kullanılan bellek olmasının yanı sıra; önemli bir diğer özelliği de "yanıt" ya da "tepki" oluşturmaktır (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 11-15). KSB'deki bilgiler etkin durumda olduğundan anında hatırlanır ve davranışa dönüşebilir (Erden ve Akman 1995: 149). Ancak, bilgilerin burada saklanma süresi 15-20 saniye gibi kısa bir zamandır. (Klein 1991: 352). KSB'deki zamansal sınırlılığın üstesinden gelmenin bir yolu tekrarlama.

Tekrarlama, KSB'deki bilginin depolanma süresini uzatabilmektedir (Gagné ve Driscoll 1988: 30-31; Dembo 1988: 326). Birey, bilgiyi tekrarlayarak onu KSB'de (işleyen belleğinde) 20 saniyeden daha uzun süre tutabilir (Rothstein 1990: 120). Tekrarlama, KSB'e gelen bilgi birimini daha uzun süre tutarak bunun USB'e transfer olma şansını artırdığından, öğrenmede önemli bir süreç olarak görülmektedir (Slavin

1988: 150).

Tekrarlama bireye, sunulan bilgileri birden fazla işleme olanağı verdiğinden daha fazla öğrenme sağlar (Kiewra ve diğerleri 1991b: 240). Bu bağlamda, aralıklı olarak gözden geçirmeler fikirlerin KSB’de işlenip USB’e aktarılmasına yardımcı etkinliklerdir (Senemoğlu 1997: 279). Öğrenci, konuyla ilgili bilgileri yenilerken aldığı notları ipucu olarak kullanabilir (Ülgen 1994: 104). Not alan öğrencilerin, aldıkları notları gözden geçirdikleri zaman daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Erden ve Akman 1995: 156). Bu nedenle, ders notlarının, gözden geçirilmesi gerekir. Aksi halde, notlardaki bilgiler USB’e yerleştirilemez ve unutulur.

USB’in girdisi olan bilginin kodlanmasına yardım eden başka bir süreç ise, gruplamadır. Gruplama, ayrı ayrı bilgi birimlerinin bir tek birim haline getirilmesi anlamına gelmektedir (Rothstein 1990: 120). Gruplama, KSB’in depolama kapasitesiyle ilişkilidir. KSB’in kapasitesi ortalama $7(+2)$ bilgi birimiyle sınırlıdır. Bu nedenle, belleğe yeni gelen bilgi birimi eski bilgi birimlerinden birisinin kaybına, yani, unutmaya yol açar (Cüceloğlu 1996:174). KSB’nin örgütleme işlevi olarak gruplamanın, bellek kapasitesini artırdığı (Klein 1991: 354) ve bu sınırlılığı giderdiği belirtilmektedir (Dembo 1988: 326; Gagne ve Driscoll 1988: 31). Örneğin, derste birçok bilgileri dinleyerek öğrenme durumunda olan bir öğrenci, bilgileri; anahatlar şeklinde, şematik olarak ya da matris içine not alarak gruplandırabilir. Böylece, daha çok bilgiyi kısa süreli belleğinde tutabilir.

KSB’in sınırlılıkları göz önüne alındığında, bilginin USB’ye birtakım teknikler kullanılarak aktarılması gerektiği belirtilebilir. Örneğin, derste, not alma tekniği kullanılarak KSB’in sınırlılıkları giderilebilir. Derste dinlenen bilgilerin hem anlaşılması hem de aynı zamanda USB’e aktarılması çok zordur. Bu durum, KSB’in kapasitesini zorlar ve yorgunluğa yol açar. Derste not alma, KSB’in kapasitesinin daha etkili kullanılmasını (sadece dinlenen konunun anlaşılmasını) ve USB’e

aktarılmak üzere bilgilerin kaydedilmesini sağlar (Türkoğlu 1998: 40-41). Bu nedenle, not almadan yararlanılabılır (Winne 1991: 213).

Bilginin, tekrarlama ve gruplama süreçleriyle USB’de depolanmak üzere hazırlanması sürecine anlamlı kodlama da denilmektedir (Gagné ve Driscoll 1988: 31). Anlamlandırmada, aynı bilginin yeniden işlenmesi değil; farklı, fakat onunla ilişkili biçimde kodlanması söz konusudur. Öğrenciler bilgiyi kodlarken ne kadar fazla anlamlandırıyorlarsa içeriği hatırlamaları da o kadar artmaktadır (Glover, Ronning ve Bruning 1990: 109-111). Daha açık bir deyişle, öğrenilecek yeni bilgi ile USB’de var olan önceki bilgiler arasında ne kadar çok ilişki kuruluyorsa bilgi o kadar anlamlı hale gelmekte ve hatırlanması kolaylaşmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerin bilgiyi anlamlı biçimde kodlayarak USB’ye yerleştirmelerine yardım etmelidirler (Senemoğlu 1997: 302-304). Bu çerçevede, not alma tekniğinden yararlanılabılır. Not alma, fikirlerin anlamının ve aralarındaki ilişkilerin anlaşılmasına ve hatırlanmasına yardım edebilir (Biehler ve Snowman 1993: 393). Bu nedenle, öğrencilerin, derste not alırken bilgileri anlamlı bir biçimde kodlayarak USB’ye yerleştirmeleri sağlanmalıdır.

Bilgi, KSB’de işlendikten sonra USB’ye aktarılır ve depolanır (Cüceloğlu 1996:181). Bilgi, USB’de; sınıflanmış, örgütlenmiş ve çeşitli biçimlerde depolanmış durumdadır. USB, kazanılan fakat hemen kullanılmayan bütün bilgilerin uzun süreli deposu olarak görülür. Çoğu araştırmacı, bilgilerin burada zayıflamadığı ve kaybolmadığı görüşündedir (Dembo 1988: 326). USB’in bilgileri uzun bir süre depolama özelliğinin yanı sıra, USB kapasitesinin çok geniş (Slavin 1988: 154), hatta sınırsız olduğu da belirtilmektedir (Klausmeier 1985: 106; Senemoğlu 1997: 281).

Kodlanarak USB’e depolanan bilginin daha sonra kullanılabilmesi için, işleyen belleğe geri getirilmesi gerekir (Arends 1991: 233; Rothstein 1990: 122). Birey, USB’de depolanan edilgen durumdaki bilgileri; istediğinde ya da o bilgileri çağrıştıran bir uyarıcıyla

karşılaştığında, hatırlama süreciyle KSB'ye çağırır ve etkin duruma getirir (Erden ve Akman 1995: 154). Buna göre, hatırlama, bulma ve geri getirme süreçlerini içermektedir. Hatırlama sürecinde, bellek deposunda bilinen bir bilgi birimi tanınincaya dek araştırılır ve yeniden canlandırılır. Böylece, depolanmış durumdaki bilgi işleyen belleğe (KSB) girebilir duruma gelir (Gagné 1985: 35).

Bilginin USB'den KSB'e transfer edilmesi geri getirme süreciyle gerçekleşmekle birlikte (Mayer 1988: 16), USB'de depolanmış çok fazla bilgi olduğundan, bu bilgilerin hatırlanması her zaman kolay olmayabilir (Gibson ve Chandler 1988: 249). Bilgilerin hatırlanma hız ve kapsamında, örgütlenmiş olmaları önemli rol oynar. Bunun yanı sıra, kodlama esnasında, bilgilerin bellekteki hiçbir şemayla ilişkilendirilmemesi, hatırlamayı güçleştirir (Erden ve Akman 1995: 154). Bilginin USB'den kolaylıkla geri getirilmesi için, etkili bir biçimde kodlanıp depolanmış olması gerekir (Senemoğlu 1997: 328). Bunun yanı sıra, depolanmış bilgiye götüren geri getirici ipuçlarının var olması gerekir (Cüceloğlu 1996: 181). Örneğin, derste alınan notlar ipucu işlevi görerek bilgilerin geri getirilmesini sağlayabilir.

Bu kuramsal açıklamalar doğrultusunda, öğrenilen bilginin kolaylıkla geri getirilip kullanılabilmesi için; materyalin çok iyi öğrenilmiş ve örgütlenmiş olması; yeni materyalin var olan bilgiyle ilişkilendirilmesi ve ipuçlarının kullanılması yararlı görülmektedir (Sprinthall ve Sprinthall 1990: 297-300). Bu ise, öğretmenlerin, konu alanını öğretmekle kalmayıp; öğrencileri, eğitsel ipuçlarını nasıl kullanacakları konusunda da bilgilendirmelerini gerektirir (Winne 1991: 214). Böylece, öğrencilerin bilişsel süreçlerinin etkili bir biçimde işleyişi sağlanabilir.

Bu açıdan bakıldığında, öğretme-öğrenme sürecinde, bilgilerin kodlanmasını ve dolayısıyla öğrenme sonucunu ve performansı etkileyen iki etkinlik türü önem kazanmıştır. Bunlardan birincisi, öğretme

stratejileri olup öğretmenin; belli bir zamanda, belli bir yolla, belli bir materyali sunmasıdır. İkincisi ise, öğrenme stratejileri olup öğrenenin materyali etkin bir biçimde örgütlemesi, bütünləştirmesi ya da anlamlandırmasıdır (Weinstein ve Mayer 1986: 316).

Öğretme ve öğrenme stratejileri bir madalyonun iki yüzü gibi görülebilir (Babadoğan 1996: 115). Bu nedenle, birbirinden ayrı olarak düşünülemez. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmen nasıl öğreteceğine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlara sahiptir; öğrenciler ise, nasıl öğreneceklerine ilişkin bilgi beceri ve tutumlara sahiptir (Fox 1993: 199). Bu ikisinin etkileşimi, öğrencinin, kodlama sürecini ve dolayısıyla da öğrenme sonucunu ve performansını etkiler (Weinstein ve Mayer 1986: 316). Bu durumda, etkili ve kalıcı öğrenme, etkili öğretme ve öğrenme stratejilerinin işe koşulmasıyla gerçekleşebilir.

Öğretim etkinliklerinin sonucu, yalnızca öğretmenin davranışlarına değil, öğrenenin konuları etkin olarak işlemesine de bağlıdır. Öğrencinin; uyarıcıları nasıl algılayacağını, bilgileri nasıl kodlayıp belleğine yerleştireceğini ve sonra nasıl hatırlayacağını bilmesi gerekir. Bu nedenle, öğrencilere, bilgiyi işleme yolları gösterilmeli ve bunları kendi kendilerine tüm alanlara taşımalarına olanak verilmelidir (Gürdal ve Macaroğlu 1994: 1075-1076). Eğitimde önemli olan; öğrencinin, ipuçlarını kendi kendisine bulmasına olanak verecek stratejileri kazandırmaktır. Böylece, öğrencinin kendi kendisine öğrenen ve bağımsız düşünen bir birey olması sağlanabilir (Gagné ve Driscoll 1988: 35). Öğrenmeyi öğretme eğitim sisteminin en önde gelen hedefidir (Dembo 1988: 330; Weinstein ve Mayer 1986: 315-316).

Türk Eğitim Sistemine genel olarak bakıldığında; okullarda öğrenmeyi öğretme etkinliklerine yeterince yer verildiği ve öğrencilerin, öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullandıkları söylenemez. Bugünkü eğitim sistemi; öğrenme yerine öğretmeye; anlamaya, düşünmeye ve araştırmaya yönelik çağdaş bir eğitim yerine; yalnızca bellemeye, ezberciliğe ve aktarmaya dayalı olmaktadır. Oysa ki, Türk

Milli Eğitiminin amaçlarını gerçekleştirecek çağdaş bir eğitimin, bilgiyi değil, öğrenciyi odak noktası yapması beklenir (Sayın 1993: 25-34). Okullarda uygulanan ezbere dayalı öğretim yöntemleri, öğrencilere, bireysel girişimlerde bulunabilme, yetenek ve yaratıcı güçleri geliştirebilme ve öğrenme sürecine etkin olarak katılabilmek olanağı vermekten uzaktır (Özgüven 1997: 54). Bu durumda, en önemli eğitim sorunlarından birisi öğrencilerde görülen başarısızlık ve düşük başarı olarak ortaya çıkmaktadır (Can 1992: 1-2).

Öğrencinin okul başarısını belirleyen en önemli etkenlerden birisi, öğrencinin öğrenme becerilerine ilişkin yeterlilik düzeyidir (Uluğ 1993: 5). Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma davranışlarının akademik başarılarını etkilediği belirtilmektedir (Özer 1993: 2). Şöyle ki, eğitim programından geçen birçok öğrencinin başarısızlığı nasıl ders çalışılacağını bilmekten kaynaklanmaktadır (Tan 1992: 60). Okullarda öğrencilere nasıl öğrenebileceklerine ilişkin bilginin tam olarak öğretildiğini söylemek olası değildir. Birçok bilgiyi nasıl öğreneceklerinin öğretimi çoğu kez ihmal edilir (Senemoğlu 1997: 559).

Bu durumda, başarılı ve başarısız öğrenci arasındaki temel fark, başarılı öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmiş olmasıdır. Başarılı öğrenci, karşılaştığı durumlarda doğru yolu bulup izleyen ve değişik durumlar karşısında uygun strateji geliştirebilen bir bireydir (Nisbet ve Shucksmith 1986: 6-7). Buna karşılık, Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar; öğrencilerin, etkili öğrenme stratejilerinin yetersizliğine ve geliştirilmesine gereksinim olduğuna işaret etmektedir (Can 1992; Ilgın ve diğerleri 1988; Köymen 1989; Kuzgun 1989; Küçükahmet 1987; Özer 1993; Paykoç 1986; Uluğ 1981). Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenme ve bunları etkili kullanma konusunda sorunları olduğu ve bu sorunların giderilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrenciye bilgiyi seçme, kazanma, yapılandırma ve bütünleştirme olanağı veren çeşitli öğrenme stratejileri vardır (Weinstein ve Mayer 1986: 315). Araştırma bulguları, öğrencilere, öğrenme stratejilerinin

öğretilebildiğini ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarının bilişsel süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrenme stratejilerinin; öğrenmeyi kolaylaştırma, daha fazla öğrenme sağlama ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırma gibi olumlu sonuçlarına rastlanmaktadır (Dembo 1988: 331-347; Fleming 1987: 249-250; Gagne 1985: 135-142; Weinstein ve Mayer 1988: 317-324; Wittrock 1986: 301-310). Bu nedenle, eğitim programlarında, öğrencilere öğrenme stratejilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca, bu etkinliklerin, bu konuda gerçekleştirilecek araştırmalarla da desteklenmesi gerekmektedir.

Öğrenme ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak için, derslerde ipuçlarına dayalı notlar alınabilir (Ülgen 1994: 157). Not alma süreci, not edilen bilginin daha iyi anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayabilir. Bunun yanı sıra, notların gözden geçirilmesi, not edilen materyali hatırlama ve anlama için ek şans verebilir (Biehler ve Snowman 1993: 399). Bu gerekçelerden hareketle, bu araştırmada; “derste not alma ve alınan notları gözden geçirme”nin üniversite öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisi araştırılmak istenmektedir. Bu nedenle, araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak için; önce, öğrenme stratejileri üzerinde kısaca durulmuş; sonra da not almaya değinilerek araştırmanın problemi ve alt problemleri ortaya konulmuştur.

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öğrenme, bireysel bir olgudur ve bireyin kendi çabasını gerektirmektedir. Öğrenci, öğrenmesi esnasında uygun öğrenme stratejilerini kullanmadığında öğrenme gerçekleşemez (Açıkgöz 1996: 61). Bu noktada, bireyin öğrenmek için kullanabileceği birçok strateji vardır. Ancak, her bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği öğrenme stratejisi aynı olmayabilir (Erden ve Akman 1995: 154). Bireylerin farklı öğrenme stratejisi kullanmalarının nedeni çok çeşitli olabilir. Bireylerin çevreleriyle etkileşimleri sonucu geçirmiş oldukları yaşantılar aynı

değildir ve bu nedenle öğrendikleri stratejiler de farklı olabilir. Bireyin hangi öğrenme stratejisini kullanacağını belirleyen değişkenler arasında; bireysel tercihler, işin algılanan güçlük derecesi, öğrenenin ön bilgisi ya da benzer konulardaki önceki yaşantıları ve işi iyi biçimde gerçekleştirmek için öğrenenin kendi yeteneğine ilişkin beklentileri sayılabilir (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber 1989: 18).

Önemli olan, öğrenme stratejilerinin etkili bir biçimde kullanılmasıdır. Böylece, öğrenme sürecinin kontrol altına alınması ve bireyin kendi kendine öğrenir duruma gelmesi olası olabilir. Bugün, öğrenme ile ilgili karşılaşılan sorunların temelinde; büyük ölçüde, öğrencilerin, etkili öğrenme stratejileri geliştirememiş olmaları; başka bir deyişle, öğrenmeyi öğrenmemiş olmaları yatmaktadır (Açıkgöz 1996: 61; Pehlivan 1996: 38).

Bu durum sadece öğrenme stratejileriyle ilgili değil, bilişötesinin (metacognition) gelişmişliğiyle ve bilişötesi stratejileriyle de yakından ilişkilidir (Açıkgöz 1996: 64). Bilişötesi bireyin kendi bilişsel süreç ve ürünlerine ilişkin bilgisidir. Bu kavram, bireyin, öğrenme esnasında kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasına işaret etmektedir. Buna göre, bireyin kendi bilişsel süreçlerini oluşturmaları, onları etkili bir biçimde kontrol etmesi ve böylece, kendi öğrenme sürecini yönlendirmesi söz konusudur (Nisbet ve Shucksmith 1986: 7-30).

Bu durumda, bilişötesinin birbiriyle ilişkili iki ayrı yönünden söz edilmektedir. Bunlar; öğrenenin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisi ve bunların kontrolüdür (Dembo 1988: 327; Wittrock 1986: 310). Bugünlerde bu kavram; planlama, izleme, kendini sorgulama ve kendini yönlendirme etkinliklerindeki yeterliliği de içermektedir (Ashman ve Conway 1993: 35). Öğrenme sürecine ilişkin düşünme, öğrenmeyi planlama, kavramayı ya da anlam çıkarmayı yönetme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirme gibi stratejiler bilişötesi stratejileri kapsamında düşünülmektedir. Bilişötesi stratejileri, daha çok öğrenme stratejilerinin üstünde, yönetici işlevi olan stratejiler olarak görülmektedir (Açıkgöz 1986: 63-64). Bu çerçevede; neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceklerini doğru olarak tahmin edebilen, kendilerine

uygun öğrenme stratejilerini seçebilen bireylerin bilişötelерinin gelişmiş olduğu söylenebilir (Erden 1995: 155). Nisbet ve Shucksmith (1986: 95) de bilişsel hedefler, bilişötesi ve öğrenme stratejileri arasında karşılıklı etkileşim olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenme (ya da bilişsel) stratejiler ve öğrencinin, hangi stratejileri ne zaman kullanması gerektiğine karar vermesini sağlayan bilişötesi süreçleri, iki farklı fakat, birbiriyle ilişkili süreçler olarak görölmektedir. Flavell, öğrenme stratejilerinin bilişsel ilerlemeyi sağlamak için gerekli olduğunu fakat bilişötesi becerilerinin bilişsel stratejileri izlemesi ve yönlendirmesi gerektiğini belirtir (Dembo 1988: 328). Gagné (1985: 138-142)'ye göre, bilişötesi süreçleri; öğrenme, hatırlama ve düşünmeyle ilgili çeşitli süreçleri izleyen ve düzenleyen bilişsel stratejileri içerir. Bilişsel stratejiler ise, öğrenme süreçlerini değiştirip düzenleyen içsel süreçlerdir. Öğrenciler bilişsel stratejileri kazanıp kullanarak dikkat, seçici algı, kodlama, hatırlama ve problem çözme gibi içsel süreçleri düzenleyebilirler. Bu içsel süreçlere dayalı olarak, öğrenenin kendi kendine öğretmek için kullandığı işlemler öğrenme stratejileri (learner strategies) olarak adlandırılmıştır (Gagné ve Driscoll 1988: 133).

Öğrenme stratejileri, öğrencinin, öğrenme esnasında kullandığı ve kodlama sürecine etki etmeye yönelik davranış ve düşünceleridir (Weinstein ve Mayer 1986: 315). Bu stratejiler, bireyin, duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğine transfer etmesini ve USB'e işlemlerini sağlayan teknikleri içermektedir (Erden ve Akman 1995: 155; Wittrock 1986). Kısaca, öğrenme stratejisi, öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmak için kullandıkları genel bir yol (Demirel 1993b: 72), ya da bir öğrenme hedefini gerçekleştirme planı olarak tanımlanmaktadır (Biehler ve Snowman 1993: 393).

Birey, kendi oluşturduğu bu planı uygulayabilmek için çeşitli öğrenme teknikleri geliştirip kullanır. Bunlar, onun öğrenme davranışları olarak gözlenebilir (Derry 1989: 5). Buna göre, öğrenme stratejileri, öğrenen tarafından, belli bir amaca ulaşmak için seçilmiş, çeşitli

tekniklerin işe koşulmasıyla işlerlik kazanır. Belli koşullarda işgörececek bir dizi işlemin harekete geçirilmesiyle artık strateji değil, yöntem (procedure) söz konusudur. Strateji, en üst düzeyde performans sağlamak için bir amaç doğrultusunda seçilmiş yöntemlerin bütünleştiği karmaşık bir düzendir (Faymol ve Monteil 1994: 93).

Öğrencinin öğrenme sürecinde kullanabileceği birçok öğrenme stratejisi vardır. Bu stratejiler; ana fikrin altını çizme gibi basit çalışma becerilerini ya da benzetmeler kurma gibi karmaşık düşünme süreçlerini içerebilir (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber 1989: 17). Bu stratejilerin, bilgiyi işleme modelindeki; dikkat, tekrarlama, kodlama ve hatırlama süreçlerini etkilemeye yönelik farklı hedefleri olabilir. Öğrenci bilgiyi seçme teknikleriyle dikkatini bazı bilgi türleri üzerinde toplayabilir (dikkatin kontrolü). Ayrıca, sunulan materyaldeki öğeler arasında içsel bağlar kurmayı amaçlayan tekniklere başvurabilir (tekrar ve kodlama süreçlerinin kontrolü). Bundan başka, yeni bilgiyle var olan bilgisi arasında dışsal bağlar kurmaya yönelik teknikler kullanabilir (tekrar, hatırlama ve kodlama süreçlerinin kontrolü) (Mayer 1988: 18-19). Örneğin derste not alma, öğrencinin hem sunulan bilgileri seçmesini hem de içsel ve dışsal bağlar kurmasını kolaylaştırabilir.

Öğrenme stratejileri, çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Nisbet ve Shucksmith (1986: 30) öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır: 1. Merkezi stratejiler: Stil, öğrenme yaklaşımı, 2. Makro stratejiler: Bilişsel bilgiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler, 3. Mikro stratejiler: Yönetici süreçler. Derry ve Murphy (1986: 21) ise, bu stratejileri dört ana grupta toplamıştır: a) Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri, b) Özel okul metinlerini okuma/çalışma stratejileri, c) Aritmetik alanına uygulanabilen problem çözme becerileri ve d) Her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri. Gagné ve Driscoll (1988: 133-141), bilgiyi işleme kuramına dayalı olarak, içsel süreçlere göre beş öğrenme stratejisi sıralamıştır. Bunlar: 1. Dikkat stratejileri, 2. Kısa süreli bellekte depolamayı artırma

stratejileri, 3. Kodlamayı güçlendirme stratejileri, 4. Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri, 5. İzleme-yönetme stratejileri. Bunların yanı sıra; dikkat, ilgi, güven ve doyum sağlayıcı güdüleme stratejileri de belirtmişlerdir.

Weinstein ve Mayer (1986: 316) ise; tekrarlama, anlamlandırma (elaboration) ve örgütleme stratejilerini temel ve karmaşık öğrenmelere göre ele almış, bunlara; kavramayı izleme, duyuşsal ve güdüsel stratejileri de ekleyerek öğrenme stratejilerini sekiz kategoride toplamışlardır. Dembo (1988: 329), bu stratejilere bir de problem çözme stratejisini eklemiştir. Öztürk (1995: 30) da bilişsel sistemdeki bilgi akışını dikkate alarak, eklektik bir yaklaşımla, öğrenme stratejilerini şöyle sıralamıştır: Dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama, bilişi yönetme ve duyuşsal stratejiler.

Öğrenme stratejilerinden belli başlısı; tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlemedir. Tekrarlama stratejisinde amaç, öncelikle, bilginin seçilmesi ve kazanılmasıdır. Tekrarlama stratejisi; materyalin sesli ya da sessiz okunması, metindeki bilgilerin aynen not alınması, metnin önemli noktalarının kopyalanması ya da altının çizilmesi gibi teknikleri içerir (Weinstein ve Mayer 1986: 316-319). Bu stratejinin başarısı, önemli ve önemsiz bilginin ayırtedilmesine bağlı olmaktadır. Öğrencilerin not alırken ve bilgilerin altını çizerken önemli bilgiyi seçtiklerinde ve bunları gözden geçirdiklerinde başarılı oldukları belirtilmektedir (Erden ve Akman 1995: 155-156). Ancak, tekrarlama, bilgiler yüzeysel olarak işlendiğinden geri getirilmesi güç olmaktadır. Bu nedenle bilgilerin anlamlandırılarak USB'e yerleştirilmesi gerekir (Senemoğlu 1997: 301).

Anlamlandırma stratejisinde, öğrencinin, yeni gelen bilgileri belleğindeki eski bilgileriyle ilişkilendirerek USB'e kodlaması söz konusudur (Erden ve Akman 1995: 156). Bu ilişkilendirme çeşitli biçimlerde olabilir. Bunlar arasında zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi sözcükleriyle özetleme,

benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi düşünceleriyle not alma sayılabilir (Weinstein ve Mayer 1986: 320-321). Öğrencinin kendi ifadeleriyle notlar alması, bilgilerin ön bilgilerle bütünleştirilmesine ve yeniden örgütlenmesine olanak verdiğinden daha iyi öğrenme sağlar (Dembo 1988: 338). Ayrıca, bilgilerin anlamlı bir biçimde kodlanması, geri getirilerek hatırlanmasını da kolaylaştırmaktadır (Senemoğlu 1997: 303). Bu nedenle, anlamlı not alma, aynı zamanda da hatırlama stratejisi çerçevesinde düşünülmektedir (Ülgen 1994: 157).

Örgütlenme stratejilerinde ise; öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu stratejiler çerçevesinde; bir metnin ana ve yan fikirlerinin çıkartılması, bilgilerin sınıflandırılması, grafiklerle gösterilmesi, önemli noktaların grafiksel olarak not alınması (matris, tablo, hiyerarşik yapılar, haritalar vb) sayılabilir (Erden ve Akman 1995: 156; Senemoğlu 1997: 566-571). Anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri, bilgiler arasında içsel ve dışsal bağlar kurma olanağı sağlamaktadır (Weinstein ve Mayer 1986: 316). Bu nedenle, not almada önemli olan, bilgilerin anlamlandırılması ve örgütlenmesidir.

Yeni bilgiyi öğrenme çabası içine giren her öğrencinin izlediği öğrenme stratejileri farklı olabilir. Ancak, öğrencinin, çeşitli durumlar karşısında seçip kullanabileceği birçok yöntem ve teknik içeren zengin bir öğrenme stratejisi dağarcığının olması gerekir. Geniş öğrenme stratejisi birikimine sahip öğrenciler, sorunları çözme olasılığını artıracak alternatif yaklaşımlar gösterebilirler (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber 1989: 18). Bu nedenle, öğrencilerin, değişik teknikleri, öğrenme stratejileri dağarcıklarına almalarını sağlayacak uygulamalı öğretim ortamları düzenlenebilir. Örneğin; öğretmenlerin derslerde, çeşitli not alma tekniklerinin kullanılışıyla ilgili uygulamalar yapması öğrencilerin not alma tekniklerini geliştirebilir. Böylece, var olan öğrenme stratejileri dağarcıklarının zenginleşmesi sağlanabilir.

Bu stratejiler, aslında, yeni ortaya çıkmış değildir (Wittrock 1986:

306-307). İnsan belleğine ilişkin Eski Yunandan beri çeşitli bilimsel araştırmalar gerçekleştirilmektedir (Yaşar 1992: 280-282). Bugünkü anlayışta yeni olan, öğrenme stratejilerindeki dinamik ve yapıcı görüştür. Bu görüşe göre, bunlar, sabit kapasiteler değil; bir işin gerçekleşmesini sağlayan öğrenilmiş stratejiler olarak görülmektedir (Fox 1993: 200). Son yıllarda öğrenme stratejilerini sistematik ve ampirik olarak araştırma kaygısı güdülmektedir (Fayol ve Monteil 1994: 91).

Öğrenme stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkileri ve öğrenme stratejilerinin öğretime ilişkin birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu konuda elde edilen araştırma bulguları, bu stratejilerin öğrenmeyi artırdığını göstermektedir (Gagné 1985: 140-142; Garner 1990: 517). Öğrencinin, öğrenme esnasında işe koştığı öğrenme stratejileri bilişsel süreçleri etkileyerek öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Öğrencilere, bu stratejilerin kullanılmasının öğretililebildiğini gösteren araştırma bulguları elde edilmiştir (Fayol ve Monteil 1994: 95; Mayer 1988: 18; ; Pressley ve diğerleri 1990: 14; Weinstein ve Mayer 1986: 315-325; Wittrock 1986: 297-311). Öğrencilere, bir metni okurken not alma veya altını çizme gibi tekniklerin kullanılması öğretilenilmektedir (Mayer 1987: 192). Not almanın öğretilmesinin objektif testlerdeki başarıyı artırabileceği belirtilmektedir (Wittrock 1986: 301). Bu stratejilerin, çalışmaya ayrılan süreyi de azalttığı öne sürülmektedir (Erden ve Demirel 1991: 260). Bu doğrultuda, öğrenme stratejileri, başarıyı etkileyen önemli bir etkidir. Bu nedenle, öğrencilere bu stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir.

Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir (Senemoğlu 1997: 560). Öğrenme stratejileri genellikle, okulda ve okul dışı yaşantılarda, deneme yanılma yoluyla ya da yakın kişilerin önerileriyle öğrenilmektedir (Erden ve Akman 1995: 154). Öğrencilerin yaşlarının

ilerlemesi ve okul yaşantılarının artması öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilemekle birlikte, birçok öğrenci, yönlendirilmeksizin, etkili öğrenme stratejisi geliştirememektedir. Öğrencilerin bu stratejileri düzenli sınıf çalışmalarıyla birlikte daha iyi öğrendikleri; bu ortamda, uygulama ve dönüte gereksinim duydukları vurgulanmaktadır (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber 1989: 17-19). Ayrıca, not alma, malzemeleri düzenli olarak saklama gibi okulda öğrenilen öğrenme stratejileri, öğrencilerin sadece okul yaşantılarında değil, bütün yaşamları boyunca kendilerini yenileme ve geliştirme gereksinimlerini karşılayabilir (Açıkgöz 1996: 63). Bu gerekçelerden hareketle, okullarda öğrencilerin, öğrenme stratejilerini kazanmalarına, etkili bir biçimde kullanmalarına ve geliştirmelerine önem verilmelidir.

Okul herkese, başlangıçtaki bağımlılık durumundan sonuçtaki özerk duruma geçişi sağlamalıdır. Bu ise, strateji öğretimiyle bireye üst düzey yeterlikler kazandırılarak gerçekleştirilebilir (Fayol ve Monteil, 1994, s. 92). Öğrencilere etkili öğrenme stratejilerinin öğretilebileceği görüşünden hareketle gerçekleştirilen birçok eğitim programı bulunmaktadır. Öğrenme stratejilerinin, özel ve genel amaçlı ayrı programlar şeklinde öğretilmesine yönelik çalışmaların yanı sıra; bazı araştırmacılar tarafından bu stratejilerin derslerle bütünleştirilerek öğretilmesi yaklaşımı benimsenmektedir (Açıkgöz 1996: 74-79). Pressley ve arkadaşları (1990: 16)'na göre, stratejiler, eğitim programında ayrı bir konu olarak öğretilemezler. Bunlar, öğrencilerin karşılaştığı güncel akademik işlerin bir parçası olarak eğitim programı çerçevesinde öğretilirler.

Ayrı strateji öğretimi programlarında akademik konu alanı herhangi bir uygulama materyali olarak ele alınmış ve öğrencilere, stratejileri nasıl seçecekleri, düzenleyecekleri ve kullanacakları öğretilmeye çalışılmıştır. Bu programlara alternatif olarak, bütünleşik strateji öğretiminde ise; strateji öğretiminin var olan eğitim programlarının içinde gerçekleştirilmesi söz konusudur. Bu yaklaşımda öğretmenler, sınıflarında, içerikle ilgili stratejileri öğretebilirler, özel düşünme

süreçleri sağlayan çalışma soruları ve etkinlikler verebilirler ve öğrencilere, özel stratejileri kullanmalarını sağlayacak hatırlatıcı ipuçları sunabilirler (Gagné ve Driscoll 1988: 144- 145).

Öğrenme stratejilerinin öğretimi, gerek ayrı programlarla gerekse var olan eğitim programıyla bütünleşik olarak gerçekleştirilsin; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin; öğrenme stratejilerinin etkili bir biçimde kullanılması için, çaba göstermeleri gerekmektedir. Bu çerçevede, okullarda öğrencilere, hem belli disiplinlerin temel kavram ve ilkelerini hem de öğrenme yollarını öğretecek çeşitli etkinliklere yer verilmelidir (Erden ve Akman 1995: 158). Örneğin, öğretmenin dersi anlatırken önemli noktaları vurgulaması, kısa aralar vermesi ya da anlatım hızını ayarlaması öğrencilerin not alma tekniklerini geliştirebilir.

Pressley ve Harris (1990: 32-33), öğretmenin, stratejinin kullanılmasıyla ilgili öğrencilere model davranışlar göstermesi, örnekler vermesi, uygulama olanağı ve dönüt sağlayarak stratejiyi alma, uygulama, izleme ve değerlendirme sorumluluğunu vermesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitim programlarının hedeflerine ulaşması büyük oranda, programın uygulanması aşamasında yararlanılan öğrenme modellerine ve stratejilerine, bunların; öğretim yöntem ve teknikleriyle tutarlılığına ve öğretimin niteliğini artıracak şekilde, etkili olarak uygulanmasına bağlıdır (Demirel 1991: 140; Özgüven 1997: 51).

Bu çerçevede, öğrencilere öğrenme stratejilerini etkili ve verimli bir biçimde kullanma olanaklarının sağlanması başarılı öğrenenler olmalarını sağlayabilir. Başarılı öğrenenlerin şu üç tür strateji bilgisine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Garner 1990: 518): a) Açıklayıcı bilgi: Neyin bilgisi, b) İşlemsel bilgi: Nasılın bilgisi, c) Koşul bilgisi: Ne zamana ilişkin bilgi. Buna göre, öğrencilere öğrenme stratejilerinin neler olduğu, özellikleri, nasıl, hangi durumda ve niçin kullanılmalarının gerektiği konularında bilgiler verilmelidir.

Öğrenme stratejilerinin öğretiminde iki temel yaklaşım izlenmiştir. Birisi, doğrudan öğretim; diğeri de karşılıklı öğretim yaklaşımıdır. Doğrudan öğretimde, herhangi bir konu alanının öğretiminde işe koşulan öğretme stratejileri kullanılabilir. Bu yaklaşım, stratejinin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde etkili olmaktadır. Karşılıklı öğretme yaklaşımı ise, öğretmenin sunuş yapmasından çok; özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme gibi basamaklarla ilgili model davranışlar göstermesine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Senemoğlu 1997: 579-583). Her iki yaklaşımda da, öğrencinin başarılı öğrenen olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Başarılı öğrenci, nasıl öğreneceğini öğrenmiş birisidir. Kendi bilişsel süreçlerinin farkında olduğundan duruma uygun öğrenme stratejilerini seçip kullanabilir (Nisbet ve Shucksmith 1986: 6-7).

Buradan hareketle, ilköğretimden başlayarak eğitimin her kademesinde, öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanmaya ve geliştirmeye yönlendirilmeleri gerekmektedir. Alan dersi öğretmenleri, öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirmelerini sağlayacak yaşantılar geçirmelerine yardımcı olabilirler (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber 1989: 17-19). Öğretmenler eğitim durumlarında, öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlayacak olanaklar hazırlamalı, onlara kendi davranışlarıyla model olmalı ve yol gösterici ipuçları vermelidir. Bu durumda, bilimsel araştırma bulgularına dayalı olarak hareket edilmesi gerekir. Bu açıardan, sorunlara ışık tutacak daha fazla araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır. Bu gerekçelerden hareketle, bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine katkı getireceği düşüncesiyle "not alma" (Açıkgöz 1996: 73) incelenmiştir.

NOT ALMA

Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları çeşitli öğrenme tekniklerinden birisi not almadır. Öğrenciler not almaya, eğitimin her

aşamasında ve hemen hemen bütün derslerde çok sık başvurumaktadırlar. Not alma eyleminde genel olarak bireyin; okuduğu, dinlediği, gözlediği ya da düşündüğü bir konuda ana noktaları saptaması ve bunları kağıt üzerine kaydetmesi söz konusudur. Buna göre, “not alma, bir konuyla ilgili bilgilerin özetlenerek ileride kullanılmak amacıyla belli bir yere yazılması işlemi” olarak tanımlanabilir (Uluğ 1993: 56). Bu işlem, sınıf dışında gerçekleşebildiği gibi sınıf içinde de gerçekleştirilebilir. Sınıfta en çok gözlenen öğrenci etkinliklerinden birisi olan not alma; “öğretmenin anlattıklarını, derslikte yapılan araştırma ve konuşmaları olduğu gibi ya da kısaltarak yazma işi” (Oğuzkan 1993: 99) şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Derste not alma, daima etkili dinlemenin ayrılmaz bir parçası durumundadır. Not alma, dersi dinlerken önemli bilgiler üzerinde yoğunlaşmaya ve daha iyi anlamaya katkıda bulunabilir (Fleming ve Leet 1989: 81-83; Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 107-108). Aynı zamanda, not almanın etkililiği de etkin dinlemeye dayanır. Bu süreçte birey, sunulan bilginin uygunluğu ve önemini değerlendirerek var olan bilgisiyle bağlar kurduğunda öğrenme oluşur (Mc Whorter 1988: 150). Böylece, bir derste, dinleme ve not almanın birbiriyle karşılıklı ilişkili ve birbirini etkileyen etkinlikler olduğu söylenebilir.

Bir derste dinlenenlerin, 24 saat sonra yaklaşık % 75'inin, bir hafta sonra da hemen hemen tamamının unutulduğu göz önüne alınırsa, sınıfta alınan notlar, derste anlatılan önemli bilgilerin hatırlanması için en iyi kaynak olmaktadır. Böylece, öğrencilerin sadece derslerde bulunmaları ve dinlemeleri değil, aynı zamanda da etkili notlar almaları gerekli görülebilir (Johnson 1992: 212). Çünkü, konuşulanlar kaybolabilir ama yazılanlar kalıcıdır (Fındıkçı 1996: 18).

Bu doğrultuda, derste not alma, basit, önemsiz bir etkinlik olarak görülemez. Not alma; stratejilerin kendi kendine yönetimini, ön bilgiyi ve dikkat yeteneğini gerektirir (Van Meter, Yokoi ve Pressley 1994: 323). Derslerde anlatılan önemli noktaların sınav içeriğini oluşturduğu

düşünülürse, öğrencilerin, bu noktaları farkedip not almaları önem taşımaktadır (Apps 1990: 43). Bir konu, derste daha kısa ve anlaşılır bir biçimde sunulduğundan; derste alınan notlar, kitaptan ders çalışmada harcanacak zamanı da önemli ölçüde azaltır. Ayrıca, öğrenci, kitapta yer almayan bilgileri derste not alma olanağı bulur (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 111-112). Kısacası, not alma, aktif öğrenmeye olanak verir (Tan 1996: 32).

Bu durumda, genellikle ders notlarını bilen öğrencinin sınavda başarılı olması beklenir (Race 1994: 24). Başka bir deyişle, öğrencinin derste aldığı etkili notlar, sınavdaki başarısını olumlu olarak etkileyebilir. Çünkü, derste not almanın, öğrenmeye ve hatırlamaya önemli katkısı olmaktadır. Bunun yanı sıra, amaçlı not alma alışkanlığı kazanan öğrencinin, fikirleri değerlendirme ve eleştirme yeteneği de gelişebilir. Böylece, sunulanları daha kolay anlayabilir ve yorumlayabilir duruma gelebilir (Uluğ 1993: 57). Bilgi çağının insanında bulunması gereken bu özellikler etkili not almanın önemine işaret etmektedir.

Öğrenciler ilkokul yıllarında, önceleri, tahtaya yazılanları defterlerine aktararak not almaya başlarlar ve bu davranış giderek derste öğretmenlerinin sunduğu tüm yazılı ve sözlü mesajların kaydedilmesi biçimine dönüşür (Erden 1991: 15). Ortaöğretim ve sonrasında, sınıftaki öğrenmelerin çoğu, anlatımlardan elde edilen bilginin anlaşılması ve hatırdaki tutulmasına dayalıdır. Öğrenciler, derste anlatılan bilgilerin test edilmesinden önce, not alma ve gözden geçirme işlemlerinde bulunurlar (Potts 1993). Derste not almanın, en çok da yüksek öğretimde kullanıldığı gözlenebilir (Işıksoluğu 1996).

Sunulan bilgilerin olduğu gibi not alınması, tekrarlama stratejileri bünyesinde görülebilir. Buna karşılık, öğrencilerin, sunulan materyalin önemli noktalarını örgütleyerek, özetleyerek kendi sözcükleriyle notlar almaları ise, anlamlandırma stratejileri çerçevesinde düşünülmektedir (Dembo 1988: 338; Erden ve Akman 1995: 155-156). Bu durumda, derste sunulan materyal, öğrencilerin notlarında, ya kelimesi kelimesine ya da

başka sözcüklerle kaydedilir (Van Meter, Yokoi ve Pressley 1994: 327-328). Başka bir deyişle, materyalin doğrudan ya da dolaylı olarak notlara aktarıldığı söylenebilir. Dolaylı aktarma en yararlı not alma tekniği olarak görülmekte ve bazı durumlar dışında doğrudan aktarmaya başvurulmaması gerektiği belirtilmektedir (Uluğ 1993: 59).

Sunulan materyali, olduğu gibi aynen not almada, bilginin sunulan materyalden doğrudan doğruya seçilmesi ve kaydedilmesi söz konusudur (Rickards ve Mc Cormick 1988: 592). Öğrenciler bu süreçte, sunulan mesajları olduğu gibi, üstünde düşünmeden otomatik olarak notlarına geçirirler. Daha sonra, bu notları okumaya ve anlamaya çalışırlar. Bu tür not almanın, sadece, bilgilerin yazılı olarak depolanması işlevi gördüğü belirtilmektedir (Erden 1991: 16).

Öğrencinin sunulan materyali yeniden yapılandırarak not alması sürecinde ise; öğrenciler, fikirler arasında etkin olarak bağlar kurarlar ve onları örgütlerler (Rickards ve Mc Cormick 1988: 592). Weinstein ve Mayer (1986: 320), bu tür not almayı üretici (generative) not alma olarak tanımlamakta ve karmaşık öğrenme durumları için kullanılabilen anlamlandırma stratejileri çerçevesinde ele almaktadır. Bu şekilde not alan öğrencilerin sunulan mesajların üstünde düşündükleri, onu kendileri için anlamlı kıldıkları ve önceki bilgileriyle bütünleştirdikleri söylenebilir. Bu durumda, öğrencilerin bilişsel süreçlerinin etkin olarak işlediği düşünülebilir (Erden 1991: 17). Çünkü not alma, hem dikkatin önemli bilgi üstünde yoğunlaşmasını, hem eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmayı, hem de bilginin bireyin kendisi için en anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlenmesini gerektirmekte ve sağlamaktadır. Böylece, not alma; dikkat, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin işleyişinde kullanılabilmektedir. (Senemoğlu 1997: 567).

Bu doğrultuda düşünüldüğünde, derslerde; öğrencilerin, anlatılan herşeyi olduğu gibi not almalarının ya da öğretmenlerin öğrencilere, bilgileri kelime kelime not aldirmalarının (öğretim yöntemi olarak) yararlı bir etkinlik olduğu söylenemez. Bu nedenle, öğrenciler, kendi

sözcükleriyle not almaya yönlendirilmelidir. Not alma kişiseldir ve alınan notlar o kişi için anlam taşır (Tan 1996: 35). Ancak, öğrencilerin genellikle, derslerde anlatılanların bir kelimesini dahi kaçırmadan olduğu gibi not almaya çalıştıkları sık sık gözlenmektedir. Ayrıca, öğrencilere derslerde not yazdırma, orta ve yüksek öğretimde ender rastlanan bir durum değildir. Oysaki, derslerin not yazdırma ve salt bilgi aktarımıyla işlenmesi; zamanı öldüren, ezberi özendiren ve beyinleri körelten bir uygulama olarak görülebilir. Bu; düşünen, eleştiren, sorgulayan, tartışan çağdaş insanların yetiştirilebileceği nitelikli bir eğitim olamaz (Işıksoluğu 1996: 6-7).

Derslerde öğrencinin, tahtada görülenleri ya da öğretmenin söylediklerini yazması pasif; kendi düşünce ve fikirlerini yazması ise, aktif bir etkinliktir. Öğrencinin, öğretmenin söyledikleriyle ilgili kendi düşünce ve fikirlerini not etmesi bazı kararlar almasını gerektirir. İyi not almanın sırrı da karar almada yatar. Derste neyin önemli olduğuna karar veren bir öğrenci aynı zamanda da neyi not alacağına ve neyi not almadan dinleyeceğine karar verebilir. Böylece, söylenen her şeyi yazmaya çalışmaz. Kuşkusuz, öğrenci, öğretmenin söylediklerini bazen olduğu gibi yazmaya da gereksinim duyabilir (Race 1994: 27-30). Materyalin olduğu gibi not alınması ancak; olduğu gibi tam olarak öğrenilmesi, ezberlenmesi gereken konularda uygundur (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 117-118). Bunun dışında, bilgilerin aynen, not alınmaması gerekir.

Kısacası, etkili ders notları öğrencinin, bilgiyi zihinsel olarak elemesini ve sınıflandırmasını gerektirir (Fleming ve Leet 1989: 85). Cümlelerin; özne, fiil ve nesne gibi anahtar öğelerini yazarak bilgileri kısaltmak, kısa sürede daha fazla bilgi kaydedilmesine de olanak verir (Sotiriou 1989: 172). Etkili not alan öğrenciler herşeyi kaydetmez; önemli fikirleri tanıyıp kendilerine özgü bir biçimde özetleyebilirler (Senemoğlu 1997: 567). Öğrencilerin, bu tür notlar alabilmeleri için, konuyla ilgili ön bilgilere sahip olmaları, önemli bilgileri ayırt

edebilmeleri ve doğru bir biçimde özetleyebilmeleri gerekmektedir (Erden 1991: 17). Not almanın bir amaç değil, bir araç olduğu unutulmamalıdır (Fındıkçı 1996: 18-19). Bu çerçevede öğrenciler, derslerde çeşitli not alma tekniklerinden yararlanabilirler.

Not Alma Teknikleri

Öğrencilerin not alırken seçip kullanabilecekleri birçok not alma tekniği vardır. Bu tekniklerin her birinin yararları olduğu gibi sınırlılıkları da vardır. Bir not alma tekniği her durum için uygun olmayabilir. Ayrıca, her öğrenci, kendisine özgü bir not alma tekniği geliştirir. Böylece, gereksinimine, dersin türüne, not alınan ortamın özelliklerine ve kendi becerisine göre; not alma tekniklerini, dönüşümlü olarak kullanabilir. Burada önemli olan; kullanılan tekniğin, öğrencinin gereksinimini karşılaması ve öğrenmesine katkıda bulunmasıdır (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 112-113). Öğrencilerin kullanabilecekleri başlıca not alma teknikleri arasında aynen kaydetme, anahat, Cornell, ve grafiksel not alma (haritalama) teknikleri sıralanabilir. Aynen kaydetme tekniğine yukarıda değinildiğinden burada tekrar ele alınmamıştır.

Anahat Tekniği: Notların ana fikirler halinde örgütlenmesine dayanan bir tekniktir. Bu teknikte, notların cümleler halinde olması gerekmez. Önemli noktaların kısa ve öz biçimde ifade edilmesi önem taşır. Böylece alınan notlar, öğrenciye konuyu hatırlatıcı ipucu görevi görürler. Bu teknik fazla zaman almadığından dinlerken rahatlıkla kullanılabilir. Öğrenciye düşüncelerini anladığı gibi ifade etme olanağı verdiği için etkili bir öğrenme tekniğidir (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 113-114). Bu tekniğe “içerden yazma” tekniği de denilmektedir. Başında sayı ve harfler kullanılarak ana fikirlerin ve ona bağlı önemli ayrıntıların birbirine bağlanarak örgütlenmesi durumunda ise, “sayı-harf tekniği” adını almaktadır (Sotiriou 1989: 169-170).

Cornell Not Alma Tekniği: Geleneksel not alma teknikleri

(anahat, sayı-harf teknikleri) temel alınarak geliştirilmiş etkili bir hatırlama tekniğidir. Bu teknikte, izlenmesi gereken on adım bulunmaktadır (Sotiriou 1989: 169-206). Bu tekniğin özelliği, ders notlarının sistematik gözden geçirilmesine ve gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak veren bir format uygulamasıdır (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 120-122).

Grafiksel Not Alma Tekniği (Haritalama, Anahtar Sözcüklü

Zihinsel Harita ya da Örüntü Tekniği): Bu teknikte, ana fikirlerin ayrıntılarla ilişkisi geometrik şekiller kullanılarak materyal görsel bir biçimde özetlenmekte ve öğeler arasındaki ilişkiler görülebilmektedir. Bu şekilde düzenlenen notlar bireysel olduğundan, materyalin daha kolay hatırlanmasını sağlar. Bu teknik, bir derste anlatılanların tümünün özetlenmesinde kullanılabilir (Sotiriou 1989: 199-203).

Grafiksel not alma tekniğinde, sunulan bilgiler; bilgi haritaları (kavram haritaları), şemalar, hiyerarşik yapılar, matrisler halinde örgütlenir. Başka bir deyişle, uzamsal sunumlar oluşturulur. Bunlar etkili örgütleme stratejilerindendir (Senemoğlu 1997: 570). Örneğin; matris çerçevesinde alınan notların öğrencilerin içsel bağlar kurmalarını sağlayabileceği belirtilmektedir (Kiewra ve diğerleri 1991b: 241). Grafiksel not alma tekniğiyle çok miktardaki bilgi, en kısa ve bütüncül bir biçimde yansıtılabilmektedir (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 119-120). Bu teknik, betimsel konu alanı için daha elverişlidir (Race 1994: 39).

Görüldüğü gibi öğrencilerin ders esnasında kullanabilecekleri çeşitli not alma teknikleri bulunmaktadır. Bu tekniklerin dönüşümlü olarak kullanılması; duruma göre, her birinden yararlanılması gerekir. Her birinin sınırlılıkları ve yararlı yönleri göz önüne alınarak etkili bir not alma yöntemi geliştirmek olası olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin bu tekniklerden haberdar edilmesi ve bunları etkili bir biçimde kullanmalarına yardımcı olunması gerekir.

Not Alma Fonksiyonları

Öğrenciler derslerde not alıp daha sonra sınavlara hazırlanmak için bu notları gözden geçirdiklerinde; sunulan materyali etkili bir biçimde öğrenmeye, hatırd tutmaya ve sınavlarda başarılı olmaya çalışmaktadırlar. Bu durumda, not almanın iki amaca hizmet ettiği söylenebilir. Birincisi kodlama fonksiyonudur. Buna göre; dinleyenin, gelen bilgiyi kendisi için anlamlı hale getirmesi ve böylece, materyalin başlangıçtaki durumundan zihinde daha fazla tutulabilir duruma gelmesini sağlamasıdır. İkincisi ise, dışsal depolama fonksiyonu olup, gözden geçirme zamanına kadar bilginin depolanmasını sağlamadır (Potts 1993).

Derslerde not almanın en önde gelen yararı, derslerde sunulan bilgilerin yazılı olarak depolanmasını sağlamasıdır. Böylece, bilgiler kalıcı hale gelmektedir (Erden 1991: 16). Öğrencilerin, kısa bir sürede, fazla sayıda bilgiyi öğrenmeleri güçtür. Ayrıca, kodlayabilmelerinden daha çabuk sunulduğunda, bu bilgileri zihinlerinde tutamazlar. Bu nedenle, not alma gibi bir dışsal depolama yöntemine başvurabilirler (Dembo 1988: 338). Dışsal depo işlevi gören notlar, sonraki çalışmalar için bir başvuru kaynağı durumundadır (Di Vesta ve Gray 1972: 8).

Not almanın depolama fonksiyonu sayesinde öğrenciler, notları bir başvuru ya da çalışma kaynağı olarak kullanarak önemli bilgileri daha kolay hatırlama olanağı elde edebilmektedirler. Gagné ve Driscoll (1988: 137), not alma ürünü olarak alınan notlar dışsal depolama hizmeti sunduğundan; not almanın, geri getirme stratejisine hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Van Meter, Yokoi ve Pressley (1994: 327) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise; öğrenciler, notların; ders dışında çalışma yardımcıları olduğunu, sınavlara hazırlanırken materyali gözden geçirme olanağı sağladığını ve ev ödevlerini hazırlarlarken yardımcı çalışma örnekleri sunduğunu belirtmişlerdir.

Dışsal depolama hipotezi, notların yararının; bunları almaktan değil, edinmekten kaynaklandığını öne sürer (Carter ve Van Matre 1975: 900). Buna göre, notların etkili ve verimli kullanılması, gözden geçirilmesini gerektirir. Gözden geçirmenin, materyalin daha iyi anlamlandırılması ve bütünleştirilmesine olanak verdiği belirtilmektedir (Dembo 1988: 338). Bu nedenle, öğrencilerin, derslerde aldıkları notları gözden geçirmeleri önem taşımaktadır. Öğrenilenlerin unutulma hızını azaltabilmek için; dersten sonra 24 saat içinde notların gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Fleming ve Leet 1989: 92).

Not alıp aldığı notları gözden geçiren öğrenciler derste anlatılan bilgilerle iki kez karşılaşmaktadırlar. Başka bir deyişle, kodlama ve gözden geçirme esnasında iki kez bilgiyi işleme olanağına sahip olurlar (Kiewra 1991b: 240). Bu durumda, gözden geçirmenin etkililiği (dışsal depolama fonksiyonu), notların tam ve kapsamlı olmasına bağlı olmaktadır (Kiewra 1985b: 73). Bu nedenle, gözden geçirme işleminden yararlanmak için, yeterli notlara sahip olmak gerekir (Kiewra ve Frank 1988: 143). Başka bir deyişle, notları gözden geçirme işleminin etkililiğinin, derste alınan notların etkililiğine bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları, alınan notlardan yararlanılmasının bunlardan yararlanılmamasından daha etkili olduğu yönündedir. Ancak, Kiewra, not almanın dışsal depolama fonksiyonunun kodlama fonksiyonundan bağımsız olarak incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu fonksiyon, bağımsız olarak, derste bulunmayan ve ödünc verilen notları gözden geçiren deneklerden elde edilen verilerle incelenmiştir (Kiewra ve diğerleri 1989: 218). Geleneksel not alma araştırmalarında, depolama fonksiyonunun kodlama fonksiyonundan tamamen bağımsız olarak ele alınmadığı öne sürülmektedir. Buna göre, not alma ve gözden geçirme, kodlama (not alma) ve dışsal depolama (gözden geçirme) fonksiyonlarını biraraya getirmektedir. Bu nedenle, kodlamadan bağımsız, yeni bir dışsal depolama fonksiyonu (başkasının notlarını gözden geçirme) ortaya konulmuştur. Böylece, not almanın üç fonksiyonundan söz edilmektedir: 1.

Kodlama, 2. Dışsal depolama, 3. Kodlamayla birlikte dışsal depolama (Benton, Kiewra, Whitfill ve Dennison 1993: 267-268).

Kodlama fonksiyonu, notların kaydedilmesi sürecinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını öne sürmektedir (Kiewra ve diğerleri 1991b: 240). Kodlama işlevi gören not almanın, sadece dışsal depolama amacıyla alınan notlardan daha etkili olabileceği belirtilmiştir. Bu görüşe göre, dışsal depolama amacıyla not alma, etkili öğrenmeye uygun değildir (Di Vesta ve Gray 1972). Kodlama fonksiyonunun öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisinin, not alma sürecinde anlatılan materyalin daha üretici bir biçimde işlenmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Böylece, not alma sürecinde sunulan bilginin yeniden işlenmesi ve dönüştürülmesi söz konusudur (Benton, Kiewra, Whitfill ve Dennison 1993: 267-268).

Bu süreçte, öğrenci, aktif bir öğrenen durumundadır ve materyali kodlama sürecinden geçirirken var olan bilişsel yapısıyla bütünleştirerek onu kendisi için anlamlı kılar (Di Vesta ve Gray 1972: 8). Öğrenme amaçlarıyla ilgili bilgiyi; kendi cümleleriyle ifade edebilir, seçebilir ve özetleyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin, not alırlarken bilgiyi etkin olarak işlemeye yönlendirilmeleri anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırabilir (Barnett, Di Vesta ve Rogozinski 1981: 181). Not alma etkinliği ders esnasında dikkati artırdığından ve derste anlatılan fikirlerin USB'e kodlanmasını kolaylaştırdığından gözden geçirmeden bağımsız olarak yararlı bulunmaktadır (Kiewra 1987: 234).

Kodlama hipotezinde, not almanın materyali daha anlamlı bir forma dönüştürerek öğrenmeyi kolaylaştırıcı olma özelliği öne sürülmekle birlikte; not almadaki bu potansiyel dönüşümcü, anlamlandırıcı süreçlerin, her zaman gerçekleşmesinin bir garantisi bulunmamaktadır (Carter ve Van Matre 1975: 900). Çünkü, not alma sürecini olumsuz yönde etkileyen birçok etken olabilir. Bu nedenle, not alma sürecini ve bu süreç sonunda elde edilen ürünleri (notları) etkileyen etkenlerin incelenmesi gerekmektedir. Böylece, bu etkenlere karşı önlem almak olasıdır.

Not Almaı Etkileyen Etkenler

Öğrencilerin derslerdeki not alma davranışları; çeşitli etkenlerden etkilenebilir. Öğrencilerin bilgiyi işleme yeteneklerinin aldıkları notlarla ilişkili olduğu görülmüştür (Kiewra ve Benton 1988). Not alma, işitilen bilgiyi işleme güçlüğü olan öğrenciler için etkili olmayabilir. Bu öğrenciler, anlatılanı dikkatle dinlemeye ve öğretmen tarafından sağlanan notları gözden geçirmeye yönlendirilirlerse daha iyi başarı gösterebilirler (Dembo 1988: 339). Bunun yanı sıra, öğrencilerin alan bağımlı ya da alan bağımsız öğrenenler olmaları; yani, bilişsel stilleri de not alma sürecinde rol oynamaktadır (Kiewra ve Frank 1988). Ayrıca, dersin hızlı bir biçimde sunulması, not alma sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak, bu, bireyin bilgiyi işleme yeterliliğine göre değişebilir (Peters 1972).

Kiewra (1987), öğrencilerin etkili not alma davranışlarını etkileyen etkenleri şöyle sıralamıştır:

1. Öğrencilerin not almaya ilişkin algıları
2. Öğrencilerin kritik ders fikirlerini seçme ve kaydetme özellikleri
3. Dersin anlatım hızı
4. Sunuşun örgütlenmesi
5. Dikkat
6. Derste bulunma
7. Bilginin işleyen bellekte işlenmesi
8. Öğrencinin bilişsel stili
9. Gözden geçirme
10. Ölçütle ilgili bilgiler (test biçimi ve test süresine ilişkin beklentiler)

Bu etkenler, öğrencinin not alma sürecini etkileyerek birtakım problemlerle karşılaşmasına neden olabilir. Mc Whorter (1988: 151), bazı genel not alma problemleri sıralamış ve bunlara ilişkin bazı çözümler önermiştir. Bunlar, Tablo I. 1’de görülebilir.

TABLO I. 1
Not Alma Problemleri ve Çözüm Önerileri

Problem	Çözüm
“Zihnim konudan ayrılıyor ve canım sıkılıyor.”	“Odanın ön tarafında oturun. Derslerinizi önceden gözden geçirin. Dersin anlatımı esnasında cevaplanacağını düşündüğünüz sorular sorun.
“Öğretmen çabuk konuşuyor”	Bir stenografi sistemi geliştirin; kısaltmalar kullanın, boşluklar bırakın ve bunları daha sonra tamamlayın.
“Anlatan konuyu dağıtıyor”	Örgütlenme ilkelerini belirlemek için kitaptaki ilgili dersleri önceden gözden geçirin.
“Bazı fikirler hiçbir yere uygun görünmüyor”	Bunları kenara kaydedin ya da daha sonra düzeltme esnasında değerlendirmek üzere notlarınıza parantez içinde yazın.
“Herşey önemli görünüyor” veya “Hiçbir şey önemli görünmüyor.”	Anahtar kavramları tanımlamamışsınız. Gerekli ön bilginiz eksik olabilir, konuyu anlayamazsınız.
“Bütün yeni teknik terimleri söyleyemiyorum	Bunları söylendiği gibi yazın, düzeltme süreci esnasında doğru söylenişlerle tamamlayın.

Not alma sürecindeki bu problemlerden en önemlisi sunulan materyaldeki önemli bilgiyi ayırtmaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, not almanın temelinde, önemli bilginin önemsiz bilgidan ayırt edilmesi işlemi yer almaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin etkili notlar almaları için, önemli bilgiyi ayırtmeleri gerekmektedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin, derslerdeki kritik fikirlerin çok az bir yüzdesini kaydeden yetersiz not alıcılar olduklarını ortaya koymaktadır (Kiewra 1987: 234; Potts 1993).

Türkiye’deki bir araştırmada da, üniversite öğrencilerinin açıklayıcı bir metinde önemli bilgileri ayırt etmede güçlük çektikleri ve

önemli olarak algıladıkları bilgileri daha iyi hatırladıkları görülmüştür (Erden ve Demirel 1993). Derslerde etkili notlar alabilmeleri için, öğrencilerin, önemli bilgileri seçme konusundaki bu güçlüklerinin giderilmesi gerekir. Öğretmen ve öğrencilerin bazı ilkelere göre hareket etmeleri bu yetersizlikleri giderebilir. Örneğin; dersin amacını bilmek, öğrenciye, hangi bilgilerin önemli olduğu ve not alınması gerektiği konusunda karar vermesine yardım edebilir. Ayrıca, öğretmenin; “Bu önemli bir noktadır.” “Unutmayın.”, “Bunu aklınızda tutun.” gibi sözel ipuçları; tahtaya yazılanlar; öğretmenin, “Daha önce belirttiğim gibi”, “Bunu önceki dersten hatırlayacaksınız.” gibi cümlelerle yaptığı tekrarlar; bir konunun listelenmesi, numaralandırılması, önem sırasının belirtilmesi; bir konu üzerinde harcanan zaman; öğretmenin vücut dili (hareketleri, mimikleri vb.); ses tonu ve konuşma hızındaki değişiklikler ve görsel-ışitsel araçların kullanılması önemli fikir ve kavramlara işaret eden ipuçlarıdır (Barras 1984: 45; Fleming ve Leet 1989: 85-88; Mc Whorter 1988: 151-152; Johnson 1992: 217; Kiewra 1991c: 40-41).

Öğrenciler derslerde bu ilkelere dikkat ederek önemli bilgiyi seçebilir ve not alabilirler. Bunun yanı sıra, öğrencilerin davranışları kadar, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının da not alma sürecinde önemli rolü olduğu söylenebilir. Araştırmalar öğrencilerin, not alma konusunda, öğretmenlerin yardımlarına gereksinimleri olduğuna işaret etmektedir (Potts 1993). Öğretmenler öğretimi; not almayı ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde desenleyebilirler. Bu çerçevede, dersleri örgütlenmiş bir biçimde sunma, öğrencilerin kavramsal not almalarını sağlama, önemli noktaları tahtaya yazma, görsel ve sözel ipuçları verme, anahatları verme, dersi yavaş sunma ve not alma için ara verme gibi davranışlar gösterebilirler. Ayrıca, test biçimini önceden belirleyerek öğrencilerin buna uygun şekilde notlarını gözden geçirmelerini ve sınavlara hazırlanmalarını sağlayabilirler (Kiewra 1987: 244-245). Böylece, öğrenciler derslerde öğretmenin her söylediğini kelimesi kelimesine not almaya çalışmak yerine, sunulan mesajları seçmeye, örgütlemeye ve anlamlandırmaya çalışabilirler. Kısacası, daha etkili notlar alabilir ve başarılı olabilirler.

Kiewra (1985b), öğrencilerin, not alma davranışlarında yetersizlikler olduğu için, öğretmen notlarıyla desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Wilson (1994: 234) da, öğretmenlerin, anahat çerçevesinde hazırlanan boşluk doldurmalı (kısmi) notları, ders öncesi öğrencilere dağıtabileceklerini belirtmektedir. Öğrencilere tam notlar yerine, çeşitli formatlarda kısmi notlar verilmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar; bu notların, tam notlardan ya da notsuzluktan daha iyi hatırlama tutma sağladığını, öğrencilerin testlerde daha başarılı olduklarını göstermiştir (Potts 1993).

Öğrencilere ayrıntılı ya da anahatlar biçiminde notlar vermek etkili bir dışsal not alma yardımcısı olmakla birlikte; öğretmen, dersi anlatırken ayrıntılı anahatlar kullanmıyorsa bu notları hazırlamak için çok zaman harcamak zorundadır. Ayrıca, öğretmenler not almayı, üniversite öğrencilerinin sahip olmaları gereken önemli ve gerekli bir beceri olarak görerek kendi notlarını vermek istemeyebilirler (Suritsky ve Hughes 1991: 13-14). Bununla birlikte, öğrencilere, öğretmen tarafından tam notlar verilmesinin; dersin amacını saptırabileceğine ya da bazı öğrencileri, derslerde bulunmamaya yönltebileceğine dikkat çekilmektedir (Potts 1993). Bu gibi nedenlerle, öğrencilere her zaman öğretmen notları vermek olası olmayabilir.

Hazır notun olmadığı durumlarda öğrencilerin derslerde not almalarına yardımcı olmak gerekir (Erden 1991: 17). Şöyle ki, öğrencinin; dersi dinlemesi, tahtaya yazılı sözcüklere ya da diğer görsel araçlara bakması, kritik bir anlam çıkarması, dikkatlice seçilmiş ve iyi örgütlenmiş notlar alması gibi etkinlikler; dikkatini sürdürmesine, anahtar fikirleri ortaya çıkarmasına, söylenenlerden düzenli bir model oluşturmaya, öğrenmesine ve hatırlamasına yardım eder (Barras 1984: 43). Öğrencinin aldığı notlar, derste anlatılan önemli bilginin hatırlanmasına yardım eden en iyi kaynaktır (Johnson 1992: 212). Bu açıdan, öğrencilerin derslere düzenli olarak girmeleri ve etkili notlar almaları yararlı görülebilir.

Öğrenciler, derslerin sunuluşu esnasında notlar almayı yararlı görmektedirler (Suritsky ve Hughes 1991: 7). Birçok üniversite öğrencisi, derslerde not alıp sonra sınav öncesinde, bu notları gözden geçirerek anlatılanları öğrenmeye çalışır (Kiewra ve Frank 1988: 143). Buna karşılık, nasıl not alacakları ve hangi durumlarda not almalarının yararlı olacağı konusunda yeterli bilgilerinin olduğu söylenemez (Erden 1991: 15).

Üniversite öğrencilerinin yetersiz not alıcılar oldukları ve genellikle derste anlatılan kritik fikirlerin % 50'sinden daha azını not aldıkları belirtilmektedir (Kiewra 1985a: 378; Kiewra 1985b: 73; Kiewra ve diğerleri 1988: 595; Risch ve Kiewra 1990: 355). Bazı araştırmalar, öğrencilerin, bilgileri kelimesi kelimesine olduğu gibi not almaya yöneldiklerini ve üretici notlar alamadıklarını ortaya koymuştur (Bretzing ve Kulhavy 1981; Kiewra ve Fletcher 1984; Kiewra ve diğerleri 1991b: 241).

Oysaki not alma, öğrenilebilir ve bu süreçte, öğrencinin çevresindeki kişiler ona model olabilirler (Fındıkçı 1996: 18). Öğrencilerin etkili not alma tekniği geliştirip kullanabilmeleri için yoğun uygulama yapmaları gerekmektedir. Bir not alma sisteminin, doğrudan öğretimle ya da uygulanması sağlanarak öğrencilere kazandırılabilceği belirtilmektedir (Gagné ve Driscoll 1988: 137). Biehler ve Snowman (1993: 414), öğrencilere nasıl not alınacağını öğretme konusunda üç öneri sunmaktadır. Bunlar: 1. Öğrencilere açık ve ayrıntılı özel hedeflerin verilmesi, 2. Ana fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirlemeye konsantre olmalarının; bu bilgileri kısaltmalarının; benzerlik ve farklılıkları kaydetmelerinin söylenmesi, 3. Ölçüt testtekilere benzer soruları yanıtlarken uygulama ve düzeltici dönüt olanağı sağlanmasıdır.

Not alma ve gözden geçirme, eğitim programında ayrı bir ders

olarak öğretilir ya da konu alanının öğretimiyle birlikte kazandırılabilir. Burada önemli olan; öğrencinin not alma davranışlarının ve bunu etkileyen etkenlerin anlaşılmasıdır (Kiewra 1987: 234). Başka bir deyişle, öğrencinin not alma davranışlarının etkililiğini sağlamaktır.

Not alma, bilginin kolayca elde edilmesini içeren bir süreç değil; anlatılanların hem kavranması hem de üretilmesini içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu nedenle, etkili not alan bireyin, işleyen bellek kapasitesini; derse katılma, depolama ve ders anlatımından seçtiği bilgiyi işleme ve işlenen fikirleri yazılı olarak kaydetme gibi eylemlerde kullanması beklenir (Kiewra ve Benton 1988: 35). Bu doğrultuda, öğrencilerin; derste not almak için bazı noktalara dikkat etmeleri gerekir.

Not Almada Dikkat Edilecek Noktalar

Öğrencilerin derste aldıkları notlara bakıldığında farklı noktaları seçtikleri ve bunları farklı biçimlerde düzenledikleri görülebilir. Not alma için yalnızca bir tek doğru yöntem yoktur. Bununla birlikte, daha iyi not almak için bazı ilkeler öne sürülebilir (Barras 1984: 45). Öğrencilerin not alma sürecinde, bu ilkelere uymaları gerekir (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 124; Uluğ 1993: 59). Not almada dikkat edilmesi gereken ilkeler, dersten önce, ders esnasında ve dersten sonra olmak üzere üç grupta ele alınabilir.

Ders öncesinde, öğrencilerin not almaya hazırlanmaları için; not defteri, kalem gibi materyalleri bulundurmaları ve not alacakları sayfayı düzenlemeleri gerekir (Apps 1990: 48-49; Johnson 1992: 212-214; Mac Farlane ve Hodson 1989: 46; Sotiriou 1989: 173). Bunun yanı sıra, dersin amacını, uygulanacak sınav türünü öğrenmeleri (Mac Farlane ve Hodson 1989: 13); konuyla ilgili ön bilgi edinmeleri (Mc Whorter 1988: 150; Uluğ 1993: 59) ve önceki ders notlarını gözden geçirmeleri gerekir (Apps 1990: 48; Johnson 1992: 219; Mac Farlane ve Hodson 1989: 13-14). Öğrenciler sınıfta, not almaya elverişli bir yere oturmaya da özen göstermelidirler (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 131).

Öğrenciler derste not alırken; anlatılan önemli noktaları, kendi sözcükleriyle, özlü, örgütlenmiş bir biçimde ifade etmelidirler (Apps 1990: 48-50; Mc Whorter 1988: 150-153; Uluğ 1993: 60). Not alma, söylenen bilgilerin kısaltılarak, şematik olarak yazılmasını gerektirir (Tan 1996: 33). Bu çerçevede, uygun not alma tekniklerini kullanmaya özen göstermeli (Fleming ve Leet 1989: 88; Mc Whorter 1988: 158-163; Uluğ 1993: 61-62), notlarında önemli noktaları çeşitli biçimlerde (renk, çizgi, vb. ile) vurgulamalıdır (Mac Farlane ve Hodson 1989: 14; Race 1994: 34; Uluğ 1993: 64). Notlarda, kısaltma ve sembollerden yararlanılmalı (Barras 1984: 46; Sotiriou 1989: 175; Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 126-128); yazılar okunaklı olmalı ve eksiklikleri tamamlayabilmek için yeterli boşluklar bırakılmalıdır (Fleming ve Leet 1989: 91; Mc Whorter 1988: 154).

Dersten sonra 24 saat içinde notların gözden geçirilip düzenlenmesi gerekmektedir (Fleming ve Leet 1989: 92). Notlarda eksiklikler varsa bunlar hemen öğretmen ya da arkadaş yardımıyla tamamlanmalıdır. Ayrıca, bazı ayrıntılar veya örnekler eklenerek geliştirilebilir (Mc Whorter 1988: 166). Böylece daha düzenli ve eksiksiz notlar elde edilebilir.

Not alınan sayfanın sol kısmında ayrılan yaklaşık 6 cm.lik boşluğa ders notlarıyla ilgili anahtar sözcük ya da cümleler yazılmalıdır. Bu işlem, hem anlatılanların hatırlanmasına hem de bilginin USB'ye yerleştirilmesine yardım eder. Sayfanın sağ tarafındaki notlar kapatılarak bu ipuçlarının yardımıyla anlatılanlar başka sözcüklerle ifade edilebilir ve doğru olup olmadığı notlar açılıp bakılarak kontrol edilebilir (Apps 1990: 50; Mac Farlane ve Hodson 1989: 15-16). Bu hatırlatıcı ipucu sistemi, ders notlarının daha kolay ve etkili bir biçimde gözden geçirilmesine ve çalıştırılmasına olanak verir. Bu sistemin bir başka türü de, sayfanın sol kenarına özet sözcük ve cümleler yazma yerine, sorular yazarak gerçekleştirilebilir. Böylece sorular, belleği güçlendirip hatırlamayı sağlayabileceği gibi, öğrencinin kendisini

sınamasına ve düşünmesine de olanak verir (Mc Whorter 1988: 166-168).

Öğrencinin konuyla ilgili akla gelen bazı soruları, örnekleri veya çıkardığı sonuçlar olabilir. Bu fikirler ve ilişkiler, not alınan sayfanın altında bırakılan yaklaşık 6 cm.lik boş kısma yazılmalıdır (Apps 1990: 49-51; Mac Farlane ve Hodson 1989: 16). Bu, önceki bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Böylece, yeni bilgiler önceki bilgilerle ilişkilendirilerek ve bunlara kişisel bir anlam verilerek öğrenme oluşur (Apps 1990: 51). Derste dinlenen bilgilerle ilgili bireysel olarak ne kadar çok düşünülürse o kadar iyi öğrenilebilir (Fleming ve Leet 1989: 92). Bu nedenle derste anlatılanlarla ilgili bireysel düşüncelerin de not alınmasında yarar vardır.

Alınan notların yıl boyunca belli aralıklarla gözden geçirilmesi gerekir. Ders notları aynı gün, her hafta ve dersten önce gözden geçirilebilir (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım 1996: 132). Bu işlem için, önemli sözcük ve cümleler, ipuçları olarak kullanılarak daha önce belirtilen hatırlatıcı ipucu sistemindeki gibi çalışılabilir (Mac Farlane ve Hodson 1989: 16). Notların bir arkadaşla birlikte gözden geçirilmesi de yararlı olabilir. Böylece, varsa eksikler de giderilebilir (Fleming ve Leet 1989: 92). Notların, sınıftaki birkaç arkadaşın notlarıyla karşılaştırılması derste anlatılanları izlemenin en iyi yoludur (Race 1994: 40). Sınıf arkadaşlarıyla yapılan görüşmeler; notların gözden geçirilmesi, konunun anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi ve öğrenilenlerin geliştirilmesi açısından yararlıdır (Apps 1990: 51).

Bu açıklamalar doğrultusunda, derste not almanın basit ve önemsiz bir etkinlik olmadığı anlaşılmaktadır. Yukarıda belirtilen noktalara dikkat ederek not alma, bilişsel süreçlerin etkili bir biçimde işleyişini gerektirir. Öğrencinin, derste dikkatini öğrenilecek materyal üzerinde toplaması, sunulan materyali yeniden örgütlemesi ve böylece, içsel bağlar kurması; sunulan bilgilerle önceki bilgileri arasında ilişkiler kurması, yani, dışsal bağlar kurması söz konusudur. Etkili not almayı öğrenen bir öğrenci, bu bilişsel süreçleri kontrol edebilir.

Ancak, öğrencilerin not alma konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ve etkili bir biçimde notlar aldıklarını söylemek güçtür. Bu konuda öğrencilerin; “Öğretmenlerin söylediklerinin hepsini not alamıyorum.” “Arkadaşım benden daha iyi not aldığından onun notlarından çalışıyorum.” “Notlarımdaki eksik kalan kısımları arkadaşlarımdan tamamlıyorum.” “Notlarımı, daha sonra temize çekmem gerekiyor.” vb. gibi bazı sorunlarını dile getirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin derslerde, genellikle; öğretmenlerin söyledikleri herşeyi aynen yazmaya çalıştıkları, fakat bu esnada bazı bilgileri kaçırdıkları ve bunları daha sonra, bulabilirlerse, arkadaşlarının notlarından yararlanarak tamamladıkları gözlenmektedir. Böyle alınan notlar çoğu kez; düzenli, örgütlenmiş, anlaşılır ve tüm önemli bilgileri içeren niteliklere sahip olmaktan uzaktır. Ayrıca bu tür notlardan çalışma, öğrenmeyi güçleştirebilir. Oysa ki, not alma eyleminde öğrencinin, ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesi, bütünleştirmesi ve anlamlandırması beklenir. Kısacası, derste sunulan bilgileri, kendisine mal ederek not alması benimsenir.

Öğrencilerin, özellikle de yüksek öğretimde, genellikle ders notlarından çalışarak sınavlara hazırlandıkları ve bunun, başarılarını etkileyebileceği göz önüne alınırsa; bu konudaki olumsuzlukların giderilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin; nasıl not alacakları ve hangi durumlarda, not almalarının yararlı olabileceği konusunda bilgilendirilmeleri ve not alma tekniğini etkili bir biçimde kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak verilmesi önem kazanmaktadır. Öğrencilere, not alma konusunda ayrı bir ders çerçevesinde eğitim verilebileceği gibi; her dersin alan öğretmenlerine de bazı görevler düşmektedir.

Lise düzeyinde gerçekleştirilen bir araştırmada, ortalama olarak, sınıftaki bir ders saatinin % 67'sinin sözlü davranışlara ayrıldığı ve sözlü etkileşimin % 70'ini öğretmenlerin kullandığı belirtilmektedir

(Yeşilmen, 1983). Bu durumda, derslerde en çok dinleme etkinliğine yer verildiği söylenebilir. Öğrencilerin derste anlatılanları dinlerken en çok gösterdikleri davranışlardan birisi “not alma” dır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları öğrencilerin not alma davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin derslerde öğrencilerin etkili not alma davranışlarını geliştirecek biçimde hareket etmeleri ve gerekli önlemleri almaları gerekir. Çünkü, öğretmen davranışları, öğrenci davranışlarına katkısı oranında değer taşır. Örneğin, dersi anlatırken öğrencinin dikkatini çekmeye, ders içeriğini örgütlemeye ve öğrencileri not almaya güdülemeye yönelik genel ya da özel ipuçları şeklinde (önemli bir noktayı tekrarlama ya da tahtaya yazma gibi) uyarıcılar verebilir. Böyle bir uyarıcıyı alan öğrenci, ders içeriğini not alma gibi yönlendirilmiş tepki gösterebilir (Suritsky ve Hughes, 1991, s. 9).

Sonuç olarak, öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmen davranışları, öğrencilerin etkili not alma davranışları göstermelerine katkı getirebilir. Öğretmenlerin bir eğitim programını uygularken not alma konusunda, bilimsel araştırma bulgularına dayalı olarak, öğrencilere sağlayacakları yardım; öğrencilerin kendi kendilerine öğrenen bireyler olmalarını sağlama yolunda atılmış önemli bir adım olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin etkili not alma teknikleri geliştirmelerini sağlayacak öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesi bilimsel araştırma bulgularına dayalı olmayı gerektirir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Eğitimde karşılaşılan sorunlar bilimsel araştırma bulgularına dayalı olarak çözümlendiği ölçüde giderek daha nitelikli bir eğitimden söz etmek olasıdır. Bu ise, kuram ve uygulamanın karşılıklı etkileşimini gerektirir. Kuramsal bilgilerin, ülkenin eğitim felsefesinin ve dolayısıyla eğitim politikasının uygulamaya konulması eğitim

programlarıyla gerçekleştirilir. Uygulama sonucunda elde edilen bilimsel bilgiler; daha etkili eğitim programlarının hazırlanıp geliştirilmesine ve böylece, daha nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesine ışık tutabilir.

Bu çerçevede, eğitim programının en önemli ögesi olan öğretme-öğrenme sürecini etkileyen etkenlerin neler olduğunu belirlemek ve olumsuzlukları gidermek önem kazanmaktadır. Bu süreçte, öğrenci davranışlarının dikkate alınması ve tüm eğitsel etkinliklerin öğrenciye dönük düzenlenmesi gerekmektedir. Bugün artık öğrenme, önemli ölçüde bilginin sunulmasına ve öğrencinin bilgiyi nasıl işlediğine bağlı olmaktadır. Buna göre, öğrenenin kodlama sürecinde, hem öğretme hem de öğrenme stratejilerinin etkisi vardır (Weinstein ve Mayer 1986: 316).

Okullarda anlatma yöntemi çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu öğretim yönteminde; bir konuşmacı, herhangi bir konuda açıklama yaparken dinleyiciler de not alma ya da dinleme etkinliklerinde bulunurlar (Açıkgöz, 1996, s. 291). Sözel ipuçlarının verilmesinde kullanılan bu yöntemin, öğrencinin not alması ile birlikte uygulandığı zaman daha etkili olduğu belirtilmektedir (Fidan, 1986, s. 120).

Not almanın hangi durumlarda ve nasıl kullanılırsa etkili olacağı araştırma bulgularıyla ortaya konulabilir. Böylece, öğrencilerin daha kolay öğrenmeleri ve hatırlamaları sağlanabileceği gibi, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen etkenler de giderilebilir. Bu açıdan bakıldığında, not alma ile ilgili gerçekleştirilecek araştırmalar, öğretme-öğrenme sürecine ve öğrencilerin daha iyi öğrenenler olmalarına önemli katkılar getirebilir. Ayrıca, öğrenme stratejileri ve bu çerçevede, not alma öğretimyle ilgili gerçekleştirilecek araştırmalara da temel oluşturabilir. Bu araştırma da bu düşünce ve gereksinimlerden hareketle desenlenmiştir. Araştırmanın amacı, derste not almanın öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyi üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu doğrultuda, araştırmanın problem ve denenceleri aşağıda ifade edilmiştir.

PROBLEM

Derste not almanın ve alınan notları gözden geçirmenin öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisi nedir?

DENENCELER

1. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

3. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

4. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

5. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

SAYILTILAR

Bu araştırmanın temelinde aşağıdaki sayıltılar bulunmaktadır:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler her üç grubu da aynı oranda etkilemiştir.

2. Araştırmada uygulanan testin geçerliğini saptamada ve bilişsel davranışların belirlenmesinde başvurulan uzmanların görüşleri yeterlidir.

3. Araştırmaya katılan deneklerin, 1997 yılı üniversiteye giriş sınavının birinci basamağında elde etmiş oldukları eşit ağırlıklı puanları (ÖSS-EA) yetenek düzeylerini yansıtmaktadır.

SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. 1997-1998 öğretim yılı güz döneminde Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat ve Kamu Yönetimi bölümlerinin birinci sınıfında İşletmecilik Bilgisine Giriş dersini alan 183 lisans öğrencisinden elde edilen verilerle;

2. İşletmecilik Bilgisine Giriş dersinin "Pazarlama" ünitesinin bilişsel hedefleriyle;

3. Kapsamındaki ölçme aracından elde edilen verilerle sınırlıdır.

TANIMLAR

Araştırmada geçen terimlerin hangi anlamda kullanıldığı aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenme Düzeyi (Erişi): Not alma ve gözden geçirmenin ne ölçüde öğrenme sağladığını belirlemek amacıyla uygulanan ve araştırma ünitesine dayalı olarak geliştirilen testten alınan öntest ve sontest puanları arasındaki hedeflerle tutarlı fark.

Hatırlama Düzeyi: Not alma ve gözden geçirmenin ne ölçüde hatırlama sağladığını belirlemek amacıyla, araştırma ünitesine dayalı olarak geliştirilerek işlemlerden hemen sonra ve işlemlerden 15 gün

sonra uygulanan testten elde edilen son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark.

Not Alma: Dersi izlerken önemli görülen noktaları kendi ifadeleriyle kısaca yazma.

KISALTMALAR

KSB: Kısa Süreli Bellek

USB: Uzun süreli Bellek



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusuyla ilgili bugüne dek ulaşılabilen araştırmalara değinilmiştir. Önce, yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar; daha sonra da konuyla ilgili yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar ele alınmıştır.

YURT DIŞINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN ARAŞTIRMALAR

Ders anlatımları esnasında not alma ve ders notlarını gözden geçirmeyeyle ilgili yurt dışında birçok araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Not alma ile ilgili araştırmalar, Crawford'un 1925 yılında gerçekleştirdiği araştırmaya dek uzanmaktadır. Bu araştırmada, not almanın not almamadan daha etkili olduğu, notları gözden geçirmenin bunun bir göstergesi olduğu ve notların etkili bir biçimde örgütlenmesinin testler üzerindeki performansı artırdığı bulguları elde edilmiştir (Aktaran: Beecher 1988).

Daha sonra gerçekleştirilen not almayla ilgili araştırmaların bir kısmı, not almanın; kodlama, depolama ve kodlamayla birlikte depolama fonksiyonlarının, ayrı ayrı ya da birlikte, öğrencilerin performansları ve hatırlamaları üzerindeki etkisini ortaya koymaya yöneliktir. Araştırmaların bir kısmında ise, çeşitli not alma teknikleri (anahat, matris, haritalama gibi) ele alınmış ve bu tekniklerin, alınan notların niteliği ve öğrencilerin performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bazı araştırmalarda, not almayı etkileyebilen; anlatım yapısı ve hızı; öğrencilerin yetenek düzeyi, bilişsel öğrenme stilleri ve cinsiyeti gibi değişkenlerin de incelendiği görülmüştür. Araştırmaların bazısında ise, not alma eğitiminin etkileri incelenmiştir. Yurt dışında gerçekleştirilen bu araştırmalar aşağıda, tarih sırasına göre, kısaca ele alınmıştır.

Di Vesta ve Gray (1972)'ın gerçekleştirdikleri araştırmada, 120 denek 24 deney koşulundan birine atanmışlardır. Deneklere 3 parçadan oluşan bir dizi farklı konu teypten dinletilmiştir. Deneyde, iki not alma düzeyi (not alma ve almama), iki tekrarlama düzeyi (tekrarlama ve tekrarlama), iki sınav düzeyi (test alma ve test almama) ve ölçüt metnin üç iletişim dizisindeki durumu (birinci, ikinci veya üçüncü) ele alınmıştır. Gözden geçirme için ara çalışma yapıldığında daha fazla sözcük oluşturulmuş ve daha yüksek çoktan seçmeli test puanları elde edilmiştir. Hatırlanan fikir sayısı; not alma, tekrarlama ve sınamadan önemli ölçüde etkilenmiştir. Dizideki parçanın durumuna ilişkin anlamlı etkiler bulunmamıştır.

Peters (1972)'in araştırmasında; not almanın dinleme üzerindeki etkileri, materyalin sunuluş hızındaki değişmelerin etkisi ve bunların ikisinin performans üzerindeki etkileşimleri incelenmiştir. İki not alma ve üç sunuş koşuluna ayrılan 82 üniversite öğrencisinden elde edilen bulgulara göre; not almayan denekler anlamlı olarak daha iyi puan elde etmişlerdir. Not almanın etkili dinleyiciler üzerinde zararlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Sunuş biçimine ilişkin anlamlı fark bulunmamıştır. Dinleme yeterliliği ölçümlerinde düşük puan alanlar, materyal normal bir hızda sunulduğunda ve not alınmadığında daha iyi performans göstermişlerdir. Buna göre, sunuş hızı ve not alma arasında etkileşim görülmüştür. Ancak, bunun bireyin bilgiyi işleme derecesine göre değişebileceği belirtilmektedir.

Not alma ve gözden geçirmenin hatırlama üzerindeki etkisini inceleyen bir başka araştırma da Fisher ve Harris (1973) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, 83 kız 29 erkek üniversite öğrencisi beş işlem grubuna yansız atanmışlardır. Deneyde not almanın kodlama ve depolama fonksiyonları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, not alma ve bu notları gözden geçirme, diğer işlemlerden daha fazla hatırlama sağlamıştır. Not almama ve anlatılanı zihinsel olarak gözden geçirme grubu, en az hatırlama puanı elde etmiştir. Kızlar erkeklerden

anlamli olarak daha fazla bilgi hatirlamislardır. Arastirmada, not almanın dışsal depolama fonkiyonunun hatirlamada daha fazla etkisi olduğu görülmüştür.

Bilginin zihinde tutulması için not alma ve gözden geçirmenin etkisini inceleyen bir araştırma da Carter ve Van Matre (1975) tarafından gerçekleştirilmiştir. Arastirmada, 172 üniversite öğrencisine teybe kaydedilmiş bir anlatım dinletilmiştir. Denekler dört işlem grubuna yansız atanmışlardır: a) Not alma ve notları gözden geçirme, b) Not alma ve zihinsel gözden geçirme (notsuz) c) Sadece dinleme (not almadan) ve zihinsel gözden geçirme d) Dinleme ve gözden geçirmeme. Deneyde, (a) grubu en fazla zihinde tutma ve etkili hatırlama sağlamıştır. Gözden geçirmeden sadece dinleme daha düşük performans elde etmiştir. Sonuçlara göre, dışsal depolama fonksiyonu birinci derecede önemli bulunmuştur. Not alma ve notları gözden geçirme geri getirmeyi etkilemek için yararlı bir strateji olarak görülmektedir.

Peper ve Mayer (1978)'in araştırmasında, not almanın öğrenilenlerin hatırlanması ve transferi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, not almanın genel başarıda etkisi görülmemiştir. Not alan grubun uzak transfer bilgilerini daha fazla hatırladığı; not almayanların ise, yakın transfer bilgilerini daha fazla hatırladıkları ortaya konulmuştur. Düşük yetenekli öğrenciler üzerinde not almanın daha etkili olduğu görülmüştür.

Barnett, Di Vesta ve Rogozinski (1981) tarafından yürütölen bir araştırmada da, not almanın kodlama ve depolama fonksiyonları incelenmiştir. Arastirmada, 90 öğrenci üç not alma koşuluna (sadece dinleme, notlar edinme, not alma) ve üç süreç türüne (gözden geçirme, gözden geçirmeme, anlamlandırma) atanmışlardır. Deney gruplarının her birisinin yarısına hemen hatırlama testi verilmiştir. Daha sonra uygulanan eşdeğer test ise tüm deneklere uygulanmıştır. Bulgular, not almanın kodlama fonksiyonunu desteklemiştir. Testlerde, yönlendirilmemiş anlamlandırmanın (unguided elaboration) performansı

engellediği görülmüştür. Sonra uygulanan testlerde, öğretmenin test materyalini seçmesine ve diğer öğrencilerin notlarına yüksek derecede ne kadar dayalıysa, puanlar o kadar yüksek olmuştur.

Mileski (1981)'nin araştırmasında da not alma genellikle, not almama işlemine göre, anlatılan içeriğin serbest hatırlanmasını kolaylaştırmıştır. Öğrencilere, serbest ve ipucuyla hatırlama testi anlatımdan hemen ve bir hafta sonra uygulanmıştır. Not almama koşulu, anlamlı olarak not alma koşulundan hemen uygulanan serbest hatırlama testinde daha az hatırlama sağlamıştır. Not koşulu, hemen hatırlama testinden bir hafta sonra uygulanan testte not almama gruplarından anlamlı olarak daha fazla hatırlama kaybına uğramıştır.

Anlatım esnasında sunulan bilginin kodlanmasını ve geri getirilmesini etkilemek için desenlediği araştırmasında Yu (1981), deneklere 4 işlem uygulamıştır: dinleme, bir anahatla birlikte dinleme, not alma, bir anahatla birlikte not alma. Araştırma bulguları, anlatımdan öğrenmede, işlem düzeyinin en önemli değişken olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bulgular anlamlı değildir ve dışsal depolama hipotezini desteklememiştir.

Carrier ve Titus (1981), dersi dinlerken bir not alma sistemini kullanmaları için eğitilen denekleri eğitim verilmeyenlerle karşılaştırmıştır. Araştırmada, ikinci değişken test biçimi beklentisidir. Deneklerin üçte birine, çoktan seçmeli; ikinci üçte birine kompozisyon (essay) tipi, diğer üçte birine ise sadece test edilecekleri söylenmiştir. Yüz öğrencinin katıldığı deneyde deneklere; 1) Üst düzey ve alt düzey bilgiyi ayırtetme, 2) Sözcükleri kısaltma, 3) Anlatımdaki ifadeleri kendi sözcükleriyle özetleme ve 4) Bir anahat formatını kullanmaları öğretilmiştir. Denekler, not alma sistemini, 3 ayrı konuyu dinlerken uygulamışlardır. Araştırma sonuçları iki bağımsız değişken arasında anlamlı etkileşimler olduğunu göstermiştir. Eğitim verilen ve çoktan seçmeli test beklentisinde olan denekler, diğer iki tür test beklentisinde olan ve eğitim verilmeyenlerden daha iyi performans göstermişlerdir.

Taylor (1982)'in araştırmasında, beşinci sınıf başarılı öğrencilerine yazılı ve sözlü materyallerden not alma öğretiminin etkililiği 3 denk grupta gerçekleştirilmiştir. Bunlar: Steno ve not alma, sadece not alma ve kontrol grubudur. Not alma becerileri kendi içinde řu öğelere ayrılmıştır: Gözden geçirme (skimming), ana dūřünceyi bulma, materyali örgütleme; anahtar fikirleri ve ayrıntıları bulma, notları değerlendirme, ipuçlarını dinleme, anlatılanları kodlama, not alma ve özetleme (kısaltmalar yapma). Öđrencilere 16,5 saat not alma, 12 saat de steno öğretimi verilmiştir. Önemli noktaları örgütleme, notların yapısı ve özetlemenin niteliği açısından deney grupları ile kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Başka bir araştırmada da (Kiewra 1982), notların nitelik ve niceliğinin öğrenme sonuçlarının farklılığıyla ilişkili olduğu görölmüştür. Ayrıca, alınan notları gözden geçirme stratejilerinin bilginin yeniden örgütlenmesi ve hatırlanmasında yararlı olduğu belirtilmektedir.

Kiewra (1983), notların yeniden örgütlenerek daha derin soyutlama düzeyinde gözden geçirilmesinin etkilerini incelemiştir. Öğretmenin oluşturduğu bir matris içinde notları yeniden örgütleyen denekler ile notlarını kendi istedikleri gibi gözden geçiren denekler arasında hemen hatırlama testinde anlamlı farklar bulunmamıştır. İki hafta sonra, deneklere bildirilmeden uygulanan hatırlama test türü ve gözden geçirme yöntemi arasında anlamlı etkileşim bulunmuştur. Ancak, gözden geçirme yönteminin ve hatırlama test türünün temel etkileri anlamlı bulunmamıştır.

Peck ve Hannafin (1983)'in araştırmasında not alan ve almayan öğrenciler, not alma öğretimi verilen ve verilmeyen koşullarda incelenmiştir. Videoya kayıtlı bir anlatımı kendi koşullarında dinledikten sonra notlar toplanmış ve gözden geçirme için geri verilmemiştir. Hatırlama; sunuştan hemen, 5 gün ve 30 gün sonra

uygulanan testle değerlendirilmiştir. Not alma öğretimi ile not kaydetme ve cinsiyet; not alma ve zaman arasında anlamlı etkileşimler bulunmuştur. Not almayan erkekler not alanlardan daha iyi performans göstermişlerdir.

Daly (1984)'in gerçekleştirdiği, dinleme ve not alma becerilerinin öğretimiyle ilgili bir araştırmada; deneklere 4 işlem uygulanmıştır: dinleme ve not alma öğretimi, dinleme öğretimi, not alma öğretimi ve öğretim verilmeyen kendi istedikleri gibi not alan kontrol grubu. Not alma öğretiminde deneklerden çift sütun yöntemini kullanmaları istenmiştir. Deney grupları, arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lipsky (1984)'nin araştırmasında, iki not alma tekniğinin sağladığı başarıda, öğrencilerin bilişsel öğrenme stiline etkisi incelenmiştir. Bilişsel stillerin, anahatları çıkarma ve haritalama tekniklerinin başarısı üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir.

Bilişsel stil ve çalışma tekniğinin incelendiği bir başka araştırmada (Frank 1984) da öğrenciler, dört çalışma tekniği koşuluna atanmışlardır. Bunlar: a) Not almama, b) Öğrenci notları, c) Anahat çerçevesiyle birlikte öğrenci notları, d) Tam anahatla birlikte öğrenci notlarıdır. Test performansı ve alınan notların analizlerine göre; alan bağımsız öğrenciler; alan bağımlılardan öğrenci notları koşulunda, daha iyi performans gösterirlerken; not almama koşulunda, diğer üç çalışma tekniği koşulundaki alan bağımsız öğrencilerden daha düşük performans göstermişlerdir. Alan bağımlı ve bağımsız öğrenciler not alma koşulunda not almama koşulundan daha iyi performans göstermişler; fakat, not almadan yararlanma miktarı ve kaynağı, bu iki bilişsel stile göre farklılık göstermiştir. Alan bağımsız öğrencilerin, daha zayıf bellek yetenekleri olduğundan dışsal yapısal destekten yararlandıkları; diğerlerinde etkin işleme stili rol oynadığından bundan yarar sağlamadıkları ve daha etkili notlar aldıkları belirtilmiştir.

Nye ve arkadaşları (1984) da, doğal ders notu alma uygulamaları ve son sınav performansı arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. On öğretmenin sunduğu 75 derste 19 kız 19 erkek öğrenciden elde edilen notlar analiz edilmiştir. Öğrenciler kendi istedikleri gibi notlar almışlardır. Seçilmiş 10 derse ilişkin notların miktarı, örgütlenmesi ve sunuluşuna ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler, yazılı ve çoktan seçmeli test performanslarıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırmada, notların niteliği ile sınav performansı arasında yüksek ilişkiler bulunmuştur. Çoktan seçmeli sınavla ilgili ilişkilerin yazılı sınavla ilgili ilişkilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Einstein, Morris ve Smith (1985) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise; not almanın kodlama fonksiyonu ve anlatım durumlarında, başarılı ve daha az başarılı öğrenciler arasındaki bilgiyi işleme farklılıkları incelenmiştir. Not alanların daha önemli önermeleri daha fazla hatırladıkları, not almayanların ise, önemli ya da daha az önemli önermeleri aynı miktarda hatırladıkları görülmüştür. Buna göre, not almanın anlatım esnasında sunulan bilginin örgütsel olarak işlenmesini artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, başarılı öğrencilerin notlarına daha önemli önermeleri kaydettikleri ve bu tür önermeleri daha fazla hatırladıkları ve böylece; başarılı ve başarısız öğrencilerin not alma stilleri ve notlarını gözden geçirmeden yararlanma dereceleri bakımından benzerlik göstermediği sonuçları elde edilmiştir.

Kiewra (1985a)'nın gerçekleştirdiği bir araştırmada, videoya kaydedilmiş bir anlatımı not alarak ve not almadan izleyen üniversite öğrencilerine, anlatımla ilgili 20 maddelik çoktan seçmeli test, dersin izlenmesinden hemen sonra uygulanmış ve iki grubun ortalama puanları arasında farklılık görülmemiştir. İki gün sonra, not alanlar, 25 dak. kendi notlarını, not almayan denekler ise, öğretmen notlarını gözden geçirmişler ve sonra aynı test tekrar uygulanmıştır. Öğretmen notlarını gözden geçiren deneklerin, belleme (factual) maddeleri üzerinde kendi notlarını gözden geçiren deneklerden anlamlı olarak daha başarılı oldukları görülmüştür. Her iki sınavda bütün deneklerin bu maddelerdeki

ortalama puanları, daha yüksek düzeydeki maddelerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmada, dersi dinleme ve sonra uygulanacak bir sınav öncesinde öğretmen notlarını gözden geçirme geleneksel not alma ve gözden geçirme yönteminden daha yüksek başarı ortaya koymuştur.

Kiewra (1985b)'nın, bir başka araştırmasında, videoya kaydedilen bir dersi izleyen üniversite öğrencileri; dersi dinleme, dinlerken not alma ve derse katılmama (dinlememe) koşullarından birine alınmışlardır. İki gün sonra dersi dinleyenler ve derste bulunmayanlar ya öğretmen notlarını gözden geçirmişler ya da zihinsel olarak gözden geçirme işleminde bulunmuşlardır. Not alanlar ise, kendi notlarını ya da öğretmen notlarını ya da zihinsel olarak gözden geçirme işleminde bulunmuşlardır. Gruplar test performansı bakımından anlamlı olarak farklılık göstermemişlerdir. Öğretmen notlarını gözden geçirme genellikle, kişisel notları gözden geçirme ya da zihinsel gözden geçirmeden belleme (factual) maddeleri üzerinde anlamlı olarak yüksek başarı sağlamıştır. En düşük başarı gözden geçirecek notu olmayan üç grup tarafından elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, bilgilendirici öğretmen notlarının belleme performansını artırabildiği fakat daha yüksek düzeydeki performansı artırmada etkisiz olduğunu göstermiştir.

Toppen (1985)'in araştırmasında da kendi notlarını alan öğrencilerle öğretmen notları verilen öğrencilerin başarıları arasındaki fark incelenmiştir. Araştırma 4 koşulda gerçekleştirilmiş ve grupların sınav puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Reese (1985)'in araştırmasında, not alma, anlatım yapısı ve yetenek düzeyinin performansa etkileri araştırılmıştır. Ders, bölümlere ayrılarak anlatıldığında, deneklerin daha iyi performans gösterdikleri, bilgi birimlerini daha fazla kaydettikleri görülmüştür.

Peper ve Mayer (1986)'in iki deneyden oluşan başka bir çalışmada, üç özellik test edilmiştir: a) Gözden geçirmeden,

anlatıma uygun not alma, b) Öğrenenlerin materyale aşına olmamaları, c) Hem yakın hem de uzak transferi içeren bağımlı ölçümler. Araştırma sonuçlarına göre; not alan grup, almayan gruptan problem çözme gibi uzak transfer durumlarında daha iyi performans göstermiş; fakat, not alanlar sunulan bilgiyi ön bilgileriyle ilişkilendirip yeniden örgütlediklerinden yakın transfer durumlarında (hatırlama ve aynen tanıma gibi) daha düşük performans göstermişlerdir. Özetleyici notlar alma ya da ders aralarında kavramsal sorular sorma gibi diğer üretimci etkinlikler de not almaya benzer sonuçlar vermiştir. Elde edilen sonuçlar, not almanın üretimci bir etkinlik olduğu düşüncesiyle tutarlı bulunmuştur. Bu üretimci etkinlik, öğrencilerin, sunulan bilgiyle önceden bildikleri arasında bağlar kurmalarını teşvik etmektedir.

Knight ve Mc Kelvie (1986) de, not almanın kodlama ve dışsal depolama fonksiyonlarını incelemişlerdir. Deneye, 144 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere videoya kaydedilmiş bir ders izlettirilmiştir. Deneydeki temel koşullar şöyle belirlenmiştir:

1. Derste bulunma, sadece izleme ve dinleme, gözden geçirmeme.
2. Derste bulunma, not alma, gözden geçirmeme.
3. Derste bulunma, not alma, gözden geçirme.
4. Derste bulunma, sadece izleme ve dinleme, anlatanın notlarını gözden geçirme.
5. Derste bulunma, not alma, anlatanın notlarını gözden geçirme.
6. Derste bulunmama, gözden geçirmeme.
7. Derste bulunmama, anlatanın notlarını gözden geçirme.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre; testten önce anlatanın notlarını gözden geçiren denekler, gözden geçirecek notları olmayan deneklerden daha iyi performans göstermişlerdir. Kendi notlarını gözden geçirenler, orta düzeyde performans göstermişler, anlatanın notlarını gözden geçirenlerden daha az puan almışlar fakat, gözden geçirmeyen deneklerden daha yüksek puan elde etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, not almanın kodlama fonksiyonundan çok, dışsal depolama fonksiyonunu önemli ölçüde desteklemiştir.

Burnham (1986)'ın araştırmasında da not alma öğretimi verilen grubun puanı kontrol grubundan anlamlı olarak yüksek bulunmamıştır. Ancak, not alma öğretimi verilen grubun kontrol grubundan daha tam (eksiksiz) notlar aldıkları görülmüştür.

Bretzing, Kulhavy ve Caterino (1987)'nin araştırmasında, öğrenciler; kendi stillerinde not alma; not alma yöntemine ilişkin öğretim verildikten sonra bir not alma tekniğinde not alma ve not almadan dersi dinleme koşullarında bulunmuşlardır. Bulgular, not alma eğitiminin performans düzeyini artırmadığını, dinleme ve not almanın sadece dinlemeye göre daha fazla hatırlama sağladığını ortaya koymuştur.

Bir araştırmada (Chang 1987) ise, öğrencilere şema destekli not alma stratejisi öğretilmiştir. Coğrafya şemasının; metni tam olarak temsil etmediğinde, fazla bilgiyi ayırtarak seçici algıya rehberlik etmek, bilgiyi örgütlenmiş bir biçimde kodlamak ve kaydedilen bilginin geri getirilmesini kolaylaştırmak gibi işgörülerini olduğu belirtilmiştir. Bir başka araştırmada (Iovino 1987) ise, anahtarları çıkartmanın hemen hatırlama testinde, şema stratejisinden daha iyi kavrama başarısı sağladığı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, şema oluşturma, öğrencilerin bilgiyi hatırlama yetenekleri üzerinde etkili olduğu, anahtarları çıkartmanın etkili olmadığı belirtilmiştir.

Bargione (1987)'in araştırma bulguları; öğrencilerin, bilgisayar kullandıklarında elle not almaya göre daha fazla not alabildiğini ve kopyalama yetenek düzeyinin kaydedilen notların niteliğini bunun da hatırlanan bilgi miktarını etkilediğini göstermiştir.

Lacroix (1987)'nin araştırmasında, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilere 3 işlem uygulanmıştır: Öğrencilerin oluşturdukları notlar (kontrol grubu), kısa anahat ve ayrıntılı anahat. Araştırma sonucu bilişsel stil ve işlem arasında etkileşim olmadığı, işlemler arasında da

anlamalı bir fark olmadığı görülmüştür. Notların analizleri, her iki bilişsel stildeki öğrencilerin bir anahat formatını kullandıklarını; notların etkililiği bakımından anlamalı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Kiewra ve Frank (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin başarıları, ders materyalinin sunulmasından hemen sonra (notlar gözden geçirilmeden) ve daha sonra notlar gözden geçirildikten sonra uygulanan iki testle sınanmıştır. Her iki sınavda uygulanan 18 çoktan seçmeli maddenin yarısı, belleme, diğer yarısı ise, yüksek düzeydeki bilgiyi (uygulama, analiz, sentez ve problem çözme) değerlendirmiştir. Araştırmada; kişisel notlar, anahat (iskelet) notlar ve ayrıntılı öğretmen notları olmak üzere üç öğrenme tekniği üzerinde çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, alan bağımsız öğrenciler alt düzey ve yüksek düzey testlerde alan bağımlı öğrencilerden genellikle daha yüksek puan elde etmişlerdir. Bilişsel stil ve zaman arasında anlamalı etkileşim görülmüştür. Alan bağımlı denekler, birinci testteki alt düzey bilgiye ilişkin başarılarını ikinci testte artırmışlar; buna karşılık, alan bağımsızlar ise, düşürmüşlerdir. Alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler arasında hemen uygulanan test puanlarında anlamalı farklar görülmüş, fakat, sonra uygulanan test puanlarında önlemlili fark görülmemiştir. Alan bağımlı öğrenenlerin daha çok, not almanın depolama fonksiyonundan yararlandıkları saptanmıştır. Üç öğrenme tekniği hemen uygulanan alt düzey bilgi testinde farklı başarı oluşturmamıştır. Ayrıntılı öğretmen notlarını gözden geçirme, daha sonra uygulanan alt düzey bilgi sınavında yüksek başarı puanları sağlamıştır.

Carrier, Williams ve Dalgaard (1988), öğrencilerin not alma etkinliğini algılama düzeyleri ve kendi not alma becerilerine ilişkin güven derecelerini değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin not alma algıları,

öğrenme stili ve cinsiyetle yordanmıştır. Yaşca büyük öğrenciler, not alma becerilerine daha fazla güven duymuşlardır.

Rickards ve Mc Cormick (1988)'in araştırmasında, 77 üniversite öğrencisi; 800 sözcükten oluşan bir metni dinlerken; not alma, anlatımın her bölümünden önce sorulan bir soruyu dinleme ve metni dinlerken bu soruyu yanıtlama ya da not alma ve soruları yanıtlama işlemlerinden her ikisini de birlikte yerine getirmişlerdir. Kontrol grubu ise, anlatılanları sadece dinlemiştir. Serbest hatırlama testinden önce gruplar açık ya da gizli bir biçimde notlarını veya soruları gözden geçirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, kavramsal sorular, daha derin ve özenli notlar alınmasını sağlamıştır. Böyle kavramsal not alma hatırlamayı etkilemiştir. Hem not alma/kavramsal ön sorular bütünleşik koşulu hem de kavramsal ön soru/ açık gözden geçirme koşulu sadece dinleyen kontrol grubundan daha fazla toplam hatırlama sağlamıştır. Zihinsel gözden geçirme hatırlamayı etkili olarak yükseltmemiştir.

Simbo (1988)'nin araştırmasında, Coğrafya dersinde üç not alma yaklaşımının öğrenci başarısına etkileri incelenmiştir. Deney, dört grup üzerinde gerçekleştirilmiştir: a) Öğretmenin tahtaya çıkardığı anahatlara dayalı not alan öğrenciler, b) Öğretmenler tarafından geliştirilen notları kopyalayan öğrenciler, c) Kendi notlarını oluşturan öğrenciler, d) Herhangi bir özel not alma yaklaşımını kullanmaları istenilmeyen öğrenciler (kontrol grubu). Araştırma sonucu, öğretmenin sağladığı anahatlara dayalı notlar aldıklarında öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Not almanın dışsal depolama fonksiyonuna ilişkin bir başka araştırmada (Kiewra, Du Bois, Christian ve Mc Shane, 1988) ise; öğrencilere anlatıma ilişkin; tam metin, doğrusal anahat ve matris formatında üç farklı not verilmiştir. Üç not formunun etkililiği üç performans testiyle ölçülmüştür. İpucuyla hatırlama, kelimesi kelimesine bilme ve transfer (sentez/uygulama). Öğrenciler, videodan bir anlatımı izledikten bir hafta sonra üç farklı not formatından birisini

gözden geçirmiş ve üç ayrı performans testini almışlardır. Elde edilen bulgulara göre; üç not formundaki bilgileri gözden geçirmenin, performansı, kontrol grubundan daha fazla yükselttiğini göstermiştir. Anahat ve matris notları, metin notlarından daha fazla hatırlama gerçekleştirmiş, fakat sadece matris notları, metin notlarından daha yüksek transfer performansı oluşturmuştur. Araştırma bulguları, not almanın dışsal depolama fonksiyonunun önemini ortaya koymuştur.

Kiewra ve Benton (1988)'un araştırmasında, öğrencilerin derste anlatılanları not alma davranışları ile akademik yetenek, bilgiyi işleme yeteneği ve daha global yetenek ölçümleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Otuziki gönüllü üniversite öğrencisinden dört bilgi türü toplanmıştır: a) Bilgiyi işleme yeteneğine ilişkin test puanları, b) Bir anlatım esnasında alınan notların analizleri, c) Bu anlatımla ilgili test puanları, d) Diğer çeşitli anlatımlara ilişkin sınav puanları. Elde edilen sonuçlara göre, not alma miktarının akademik başarıyla ilişkili olduğu ve işleyen bellekteki önermesel bilgiyi koruma ve düzenleme yeteneğinin sözcük sayısı, karmaşık önermelerle ve notlarda kaydedilen ana fikirlerle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Her öğrencinin kayıtlarından elde edilen global yetenek ölçümleri, notlarda kaydedilen karmaşık önerme ve sözcüğün daha anlamlı yordayıcısı durumundadır.

Simons (1988), Cebir dersinde T notları alma eğitimi alan öğrencileri, bu eğitimi almayan öğrencilerle karşılaştırmıştır. Araştırma, güncel sınıf ortamında yürütülmüştür. Bulgular, hem dönem içi hem de final sınavında not alma öğretimi alan cebir öğrencilerinin başarılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Jacobsen (1989) ise, Cornell yöntemini kullanarak ders notu almanın öğrencilerin test performansı ve not alma niteliği üzerindeki etkilerini normal sınıf öğretiminin bir parçası olarak incelemiştir. Kırkbeş öğrenci, Amerikan tarihi dersinde üç gruba eş olasılıkla atanmışlardır. Bunlar: a) Not alma ve notların gözden geçirilmesinde Cornell yöntemi öğretimi, b) Sadece not alma öğretimi, c) Öğretim

verilmeyen grup. Her iki deney grubunun, not alma becerilerinin ve notlarının niteliğinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu; fakat, başarılarının anlamlı olarak yüksek olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Notların miktarı ise, hem hemen hem de sonraki sınıfta puanlarıyla yüksek ilişkili bulunmuştur. Araştırma sonucunda, sınırlı not alma eğitiminin de yarar sağlayabileceği belirtilmiştir.

Tucker (1989)'ın araştırmasında ise, öğrenci notları, öğretmen notları ve yapılandırılmış notlardan oluşan üç not alma stratejisi arasında, dersin anlatımından bir hafta ve iki hafta sonraki sınav puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, yapılandırılmış notların, bilginin hemen hatırlanmasını anlamlı olarak kolaylaştırdığı görülmüştür.

Kiewra ve arkadaşları (1989) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada; not almanın kodlama (not alma gözden geçirmeme), kodlamayla birlikte depolama (not alma/gözden geçirme) ve bağımsız dışsal depolama fonksiyonları incelenmiştir. Araştırmada; geleneksel, anahat ve matris formu kullanılmıştır. 135 gönüllü üniversite öğrencisi üzerinde 3x3 desende yürütülen araştırmada; birinci deney, anlatımdan öğrenme; ikinci deney ise, düzyazıdan öğrenme durumlarında gerçekleştirilmiştir. Her iki deneyde de kodlamayla birlikte depolama fonksiyonu, aynen hatırlama (factual recall) ve tanıma (recognition) performans testlerinde daha yüksek bulunmuş; ancak, uygulama ve sentez gibi, yüksek düzey performans testlerinde gruplar arasında farklılık görülmemiştir. Bir uyarıcıdan notların alınması veya ödünc notların gözden geçirilmesi için ikinci bir fırsat verilmesi; uygulama ve sentez performansını, not alma ve notları gözden geçirmeye göre, kuvvetlendirmektedir; ancak, aynen hatırlamayı artırmamaktadır. Araştırma bulgularına göre, not almayla birlikte gözden geçirme bütünleşik fonksiyonu, bilgiyi işleme olanakları kontrol edildiğinde bunların ayrı ayrı her bir parçasından daha etkili bulunmuştur. Not alma formları açısından birinci deneyde hiçbir form için üstünlük görülmemiş; ikinci deneyde, geleneksel notlar sentez testinde diğerlerinden daha

üstün bulunmuştur.

Shrager ve Mayer (1989)'in araştırmasında; not alma/almama ve konuyla ilgili ön bilgi düzeyinin, öğrenilen bilgilerin hatırlanması ve transferi üzerindeki etkileri, dört gruptan elde edilen deneysel bulgularla ortaya konulmuştur. Ön bilgi düzeyi düşük olan ve not alan öğrencilerin hatırlama ve transfer testi puanları, not almayanlardan anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ancak, ön bilgi düzeyi yüksek olan öğrenciler için aynı etki görülmemiştir (Aktaran: Deryakulu 1996: 37).

Risch ve Kiewra (1990)'nın birlikte gerçekleştirdikleri bir araştırmada; 46 erkek, 39 kız olmak üzere, toplam 85 ortaokul öğrencisinin ders notları, içerik ve biçim açısından incelenmiştir. İçerik açısından öğrenciler; not alıp kendi notlarını gözden geçirme, öğretmen notlarını alıp gözden geçirme veya dinleme ve öğretmen notlarını gözden geçirme gruplarına ayrılmışlardır. Not alma formu olarak; geleneksel, doğrusal ve matris formları kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet faktörü de incelenmiştir. Sonuçlara göre; videoya kaydedilmiş bir anlatıma ilişkin hatırlama testlerinde, kızlar erkeklerden daha fazla performans göstermişlerdir. Matris formunda alınan notlar, kavramların öğrenilmesinde daha etkili bulunmuştur. Farklı not alma içerikleri performansı doğrudan doğruya etkilemiştir. Üç grup, ortalama performans bakımından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Walko (1990)'nun araştırmasında, görsel materyalde farklı not alma düzeylerinde verilen ek yapının öğrencinin farklı eğitim hedeflerindeki başarısını artırmakta etkili olmadığı sonuçları elde edilmiştir

Kiewra ve arkadaşlarının gerçekleştirdikleri bir başka araştırmada (1991a) öğrencilere, bir anlatım videodan; bir, iki ve üç kez izletilerek tekrarın not almayı ve hatırlamayı nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmanın ikinci deneyinde, not alan öğrenciler her sunuştan sonra notlarına renkli kalemlemler eklemeler yaparak birikik notlar almışlar ve

bir hatırlama testinden önce bunları gözden geçirmişlerdir. Araştırma sonunda, tekrarın notlar üzerinde nicel ve nitel etkileri olduğu görülmüştür. Her iki deneyde de en önemli bilgi, öğrenci notlarında görülmüştür ve ek sunuşlarla önemli ölçüde artmamıştır. Daha az önemli bilgi, bir sunuştan sonra öğrencilerin notlarında fazla görülmemiş fakat, sonraki sunuşlarda önemli ölçüde artmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin, bir dersin her tekrarlanışında öğrenme stratejilerini değerlendirdiklerini ve gerektiğinde değiştirdiklerini göstermektedir.

Not alma fonksiyonları ve tekniklerine ilişkin bir araştırmada (Kiewra ve diğerleri, 1991b); 93 üniversite öğrencisi, üç not alma fonksiyonuna ayrılmıştır. Bunlar: kodlama (not alma/gözden geçirmeme), kodlamayla birlikte dışsal depolama (not alma ve gözden geçirme) ve dışsal depolamadır (başkasının notlarını gözden geçirme). Araştırmada not alma tekniği olarak geleneksel, doğrusal ve matris notlar kullanılmıştır. Hatırlama ve sentez testlerinden elde edilen sonuçlara göre; kodlamayla birlikte depolama fonksiyonunun, hatırlama performansında, kodlama ve dışsal depolamadan daha üstün olduğu; sentez performansında da kodlamadan daha üstün olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, dışsal depolama, sentez performansında, kodlamadan daha üstün durumdadır. Kodlama grubu ile kontrol grubu arasında ise, hatırlama ve sentez performansı bakımından, fark bulunmamıştır. Matris notların geleneksel notlardan daha fazla hatırlama sağladığı ortaya konulmuştur. Matris ve doğrusal notların geleneksel notlardan anlamlı olarak daha fazla bilgi içerdiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar; tekrar, üretimci işleme, notların tamlığı ve içsel bağları kolaylaştırıcı not alma tekniklerinin gücü gibi değişkenlerle açıklanmıştır.

Scerbo ve arkadaşları (1992) ise, not alma ve hatırlama üzerinde zamanın etkilerini ve videoya kaydedilmiş bir ders esnasında verilen sözlü ve yazılı ipuçlarının rolünü araştırmıştır. Araştırmada, zaman geçtikçe bilgilerin daha az kaydedildiği ve anlatımın başında sunulan bilginin daha iyi hatırlandığı bulguları elde edilmiştir. Ayrıca, anlatım

esnasında sözlü ve yazılı ipucu vermenin not alma ve hatırlama üzerinde önemli etkileri gözlenmiş, yazılı ipuçlarının sözlü ipuçlarına göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

King (1992)'in araştırmasında, öğrencilerin aldıkları notların gözden geçirilmesinde farklı yaklaşımlar incelenmiştir. Öğrenciler, derslerde, kendi alıştıkları biçimde notlar almışlar; fakat, bunları üç koşulda gözden geçirmişlerdir. Bunlar: Kendi kendilerine soru sorma ve cevaplama, dersin yazılı orjinal özetlerini çıkartma ve sadece kendi ders notlarını gözden geçirmedir. Hemen uygulanan testte özetleme yapan grup, soru sorma grubundan daha fazla hatırlamıştır. Soru grubu ise, not alma gözden geçirme grubundan daha fazla performans göstermiştir. Bir hafta sonra uygulanan hatırlama testinde soru sorma grubu özetleme yapan gruptan daha iyi; not alma gözden geçirme grubundan ise, anlamlı olarak daha iyi performans göstermiştir. Soru sorma ve özetleme grubunun ders notları diğer gruptan daha fazla fikir içermiştir. Bu üretici çalışma stratejilerinin, hem ders esnasında hem de dersten sonra kodlamayı sağlayarak ders anlatımlarından öğrenmeyi artırdığı belirtilmiştir.

Schlozman (1992), soru üretim grubu, not alma grubu ve kontrol grubu ile çalışmasını yürütmüştür. Üç grup tarih kitaplarını kullanmışlardır. Soru türetme öğretimi tarih okuma anlama puanlarında bir değişiklik oluşturmamış ancak, bu grubun ikinci dönem final sınav puanı diğer iki gruptan daha yüksek bulunmuştur.

Not alma ve soru sormanın fen dersi sınav performansındaki birleşik etkilerini inceleyen araştırmasında Laidlaw, Skok ve Mc Laughlin (1993) öğrencilere; metnin incelenmesi, ana ve alt başlıklara, resimlere ve italik sözcüklere dikkat edilmesini ve kendi kendisine soru sorulmasına ilişkin eğitim vermişlerdir. Öğretmenin verdiği bilgiler doğrultusunda öğrenciler uygulama yapmışlardır. Bu stratejilerin etkili olduğu, olumlu yararlar sağladığı ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere öğretilebileceği belirtilmiştir.

Bir araştırmada (Benton ve diğerkleri, 1993) ise, hem not alma fonksiyonları (kodlama, dışsal depolama ve her ikisi birlikte) hem de not alma formlarının (geleneksel, anahat ve matris) yazma sũreçlerindeki etkileri araştırılmıştır. Bũtũn denekler, videoya kaydedilmiş bir anlatımı izlemişler; bu esnada, bazı denekler not almış bazıları da not almamışlardır. Daha sonra, õğrendiklerine dayalı olarak, bazıları notlarından yararlanarak bazıları da yararlanmadan bir deneme yazmışlardır.

Elde edilen sonuçlara gũre, alınan notlarla yazma, notsuz yazmadan daha uzun, daha bağılantılı (ilişkili) ve daha tutarlı denemeler yazılmasını sağılamıştır. Matris formunda not alanlar, anahat formunda not alanların denemelerinden daha fazla birbiriyle ilişkili bağılar içeren denemeler yazmışlardır. Ayrıca, ders notlarının uzunluğu her dũrt yazma õlçũmũyle anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar, anlatımdan hemen sonra yazmada, not almanın kodlamayla birlikte dışsal depolama fonksiyonunun ũretme ve õrgũtleme ũzerinde etkisi olduğunu gũstermiřtir. Daha sonraki yazma koşullarında da benzer bulgular elde edilmiştir.

Araştırmada, kodlama etkisinden ayrı olarak dışsal depolama fonksiyonunun hemen ve sonraki yazma sũreçleri ũzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Bulgulara gũre, başkasının notlarına sahip olma, sonraki yazma esnasında ũretme sũrecini kolaylaştırmaktadır. Başkasının matris formundaki notlarından yararlanmanın, õğrencilerin bir sũre aradan sonra, daha tutarlı olarak yazmalarına yardım ettiği gũrũlmũřtũr. Bũylece sonuçlar, dışsal depolama ve dışsal depolamayla birlikte kodlamanın yazma sũreçleri ũzerindeki etkilerini desteklemiştir.

O'Donnell ve Dansereau (1993), ders anlatımı esnasındaki işbirliğine dayalı bilgi alışverişinin, bireysel gũzden geçirmeden daha etkili olup olmadığını hemen uygulanan serbest hatırlama testi puanlarına dayalı olarak araştırmışlardır. 109 ũniversite õğrencisi teybe

kaydedilmiş bir anlatımı şu dört koşuldan birinde izlemişlerdir: a) anlatımdan sonra notlarını bireysel olarak gözden geçiren bireysel not alanlar, b) Dersin anlatımından sonra, materyali işbirliğiyle gözden geçirme beklentisiyle anlatım esnasında not alan çiftler, c) Bir öğrencinin (eşin) not almadan anlatımı dinlemesi ve sonra ders anlatımı esnasında not alan eşine bilgiyi hemen özetlemesi, d) Her öğrencinin bireysel olarak not alması ve işbirliğiyle gözden geçirme beklentisi olmadığı halde, anlatımdan sonra, işbirliğiyle gözden geçirme durumunda olması. Bireysel gözden geçirme beklentisi olan fakat işbirliğiyle gözden geçiren denekler, tek başına gözden geçirenlerden daha yüksek performans göstermişlerdir. Not almayan fakat işbirliğiyle gözden geçiren çiftler, not alan çiftler ve not alıp bireysel olarak gözden geçiren denekler kadar performans göstermişlerdir. Bu sonuçlara göre, işbirliğiyle gözden geçirmenin anlatım yönteminin etkili bir öğesi olabileceği belirtilmektedir.

Sedgley (1994) tarafından yapılan bir araştırma da; videoyla gözden geçirme, notları gözden geçirme ve hem videoyla gözden geçirme hem de notları gözden geçirme grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Videoyla gözden geçirme grubunun kavrama düzeyindeki puanları aldıkları notu videosuz gözden geçiren gruptan daha yüksek bulunmuştur. Ancak, diğer hedef düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Hughes ve Suritsky (1994) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrenme yetersizliği olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin notları; ipucu niteliğinde olan ve olmayan, kaydedilmiş bilgi birimlerinin sayısı ve kullanılan kısaltma tipi ve sayısı bakımından karşılaştırılmış ve öğrenme yetersizliği olan öğrenciler bütün değişkenler üzerinde daha düşük performans göstermişlerdir.

Kenny ve Schroeder (1994)'in araştırmasında; bir öğrenme stratejisi olarak not alma ve anahatları çıkarma, haritalama gibi ilgili teknikler incelenmiştir. Bu tekniklerin, öğrenenin yeni bilgiyi kodlamasındaki etkililiği ve etkileşimli çoklu ortamlarla öğretimindeki

yararları ortaya konulmuştur. Araştırma, not almanın dışsal depolama fonksiyonunu desteklemiş ve not almanın kodlamayı desteklediğini öne sürmüştür. Araştırmada anahatları çıkarmanın hatırlamayı artırdığı; kavram haritasının da yararlı olduğu belirtilmiştir. Bu tekniklerin, etkileşimli çoklu ortamlar bünyesinde bütünleşmesi çeşitli şekillerde gerçekleşmiştir. Karmaşıklığı nedeniyle, öğrenme stratejisinin nasıl kullanılacağına öğretilmesi gerekmiştir.

Bir araştırmada (Van Meter, Yokoi ve Pressley 1994: 328-334) ise, öğrencilerin not alma davranışlarını etkileyen etkenler ortaya konulmuştur. Bu etkenler üç grupta toplanmıştır:

1. Dersi anlatanın stili: Öğrenciler anlatanın, dersi örgütlenmiş olarak, açık ve önemli noktaları vurgulayarak sunmasının, dersten önce konunun anahatlarını vermesinin ve önemli bilgilere ilişkin ipuçları sunmasının, not alma davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

2. Öğrencinin bilgisi ve özellikleri: Öğrenciler, dersle ilgili ön bilgiye sahip olduklarında not alırken daha seçici olduklarını, daha az kaydettiklerini ve kendileri için yeni olan bilgiye dikkat ettiklerini açıklamışlardır. Ayrıca, okul yıllarında ilerledikçe, fikirleri örgütlenmiş olarak kaydetmeyi öğrenme, daha seçici olma ve notlarının doğruluğunu sağlama gibi not alma davranışlarında daha fazla sorumluluk taşıdıkları görülmektedir.

3. Ders içeriğinin türü: Öğrenciler, not almanın derse göre değiştiği, farklı türde materyalin farklı türde notlar oluşturduğunu belirtmişlerdir

Armeli (1995), bilgisayar destekli öğretim (CBI) ve not almayı birlikte incelemiştir. Çalışmanın amacı, bilgisayar destekli öğretim bünyesinde bütünleştirildiğinde, isteğe bağlı ve zorunlu not almanın hem zaman hem de başarı üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma; zorunlu not alma, seçmeli not alma ve not almama (kontrol) gruplarında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler sınavdan önce notlarını gözden geçirmişlerdir. Sonuçta, deney gruplarının başarıları kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Zorunlu not alma grubu

sontestte, seçmeli not alma grubundan daha iyi performans göstermiştir.

Banas (1995) ise, bir not alma aracı olarak grafik örgütleyiciler kullanmanın öğrencilerin metin bilgisini etkin olarak düşünmelerini sağladığı görüşünden hareketle; grafik örgütleyicileri kullanan öğrencilerle, düzenli not alma stili olan öğrencileri karşılaştırmıştır. Bulgular, her iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Kiewra ve arkadaşları (1995), gözden geçirme etkinlikleriyle birlikte, farklı not alma biçimlerinin birlikte kullanılmasının hatırlama ve ilişkisel öğrenmeyi nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlar, ilişkisel öğrenmeyi sağlamak için, yazma denemesinin, standart gözden geçirme uygulamalarından daha az etkili olduğunu ve bir anahat üzerinde not almanın test performansını diğer not alma biçimlerinden daha fazla artırdığını göstermiştir. Ayrıca, farklı not alma biçimleri, öğrencilerin aldıkları notları etkilemiştir.

Bir araştırmada, öğretmenin sağladığı notların sınıfta sunulan dersin iyi bir temsilcisi olduğu ortaya konulmuştur (Cohn, Cohn ve Bradley, 1995). Bir başka araştırmada da ara verme yönteminin kaydedilen notların tamamlanmasında etkili olduğu görülmüştür (Ruhl ve Suritsky, 1995).

Alan yazında görüldüğü gibi, not almanın kodlama fonksiyonuna ilişkin birçok deneysel araştırma bulunmakla birlikte, araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği söylenemez. Not almanın yararlı etkileri üzerinde genel bir uzlaşma olmadığı görülmektedir (Einstein, Morris ve Smith 1985: 523). Araştırmacıların bazıları, dersi dinlerken not almanın öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırdığını (Carter ve Van Matre 1975; Di Vesta ve Gray 1972; Fisher ve Harris 1973; Peper ve Mayer 1978); not almanın, bilgileri daha derin işleme olanağı sağladığını (Anderson ve Armbruster 1986); bilgilerin not alırken işlenmesinin testlerdeki performansı artırdığını (Bretzing ve Kulhary 1979)

belirtmişlerdir (Aktaran: Beecher 1988). Bazıları ise, notların, gözden geçirme esnasında yeniden örgütlenmesinin daha yüksek öğrenme düzeyi sağladığını ve not almanın hem kodlama hem de dışsal depolama fonksiyonu olduğunu belirterek; not almanın yararının aslında, alınan notların gözden geçirilmesinden kaynaklandığı görüşündedir (Carter ve Van Matre 1975; Fisher Harris 1973).

Mayer (1987), not almanın, öğrencilerin bilgiyi üretici bir biçimde işlemelerine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Üretici bir etkinlik olarak not almanın, öğrenenin bilişsel süreçlerinde; dikkati yöneltme, içsel bağlar kurma ve dışsal bağlar kurma gibi etkileri olabileceği üzerinde durmuştur. Kiewra ve arkadaşları (1991b) ise, üretici bilgi işlemeyi kolaylaştırmanın aslında notların gözden geçirilmesi olduğuna işaret etmektedir. Araştırmalarda dersi dinleyip not alan öğrencilerin performanslarıyla, dersi dinleyip not almayan öğrencilerin performansları karşılaştırılmıştır. Araştırmaların çoğunluğunda kolaylaştırıcı kodlama etkileri saptanmakla birlikte, bir kısmında, iki grup arasında anlamlı fark görülmemiş, çok az bir kısmında ise, not almadan dinlemenin daha iyi performans sağladığı ortaya konulmuştur. Not almanın üretici bir fonksiyona hizmet edip etmediğinin biraz tartışmalı bir konu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, not almanın hem dışsal depolama hem de kodlama fonksiyonlarının performansına katkısı olduğu anlaşılmaktadır. Dışsal depolama fonksiyonunun (ürün), kodlama fonksiyonundan (süreç) daha önemli olduğunu destekleyen araştırma bulguları elde edilmiştir (Carter ve Van Matre 1975: 900; Fisher ve Harris 1973: 324; Kiewra 1987: 234; Kiewra ve diğerleri 1989: 218; Kiewra ve diğerleri 1991b: 240-245; Knight ve Mc Kelvie 1986: 52). Performansı kolaylaştırmanın sadece not alma eylemi değil, notlar alma ve gözden geçirme olduğu belirtilmiştir. Bu durumda, not alma, ancak alınan notları gözden geçirme olanağı verildiğinde yararlı olabilir (Carter ve Van Matre 1975: 903).

Araştırma bulguları not almanın ürün fonksiyonuna hizmet ettiğini göstermektedir (Kiewra 1987: 234). Not almanın dışsal depolama fonksiyonuna ilişkin gerçekleştirilen birçok araştırmada; notlarını gözden geçiren öğrencilerin performansıyla, notlarını gözden geçirmeyen öğrencilerin performansları karşılaştırılmış ve kendi notlarını gözden geçiren deneklerin, performans testlerinde daha yüksek başarı elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca, notları gözden geçirmenin işlevsel olmadığını gösteren bir araştırmaya da rastlanmamıştır (Kiewra 1987: 234; Kiewra, Du Bois, Christian ve Mc Shane 1988: 595; Kiewra ve diğerleri 1991b: 240).

Araştırmalarda, not alma öğretiminin, not alma becerilerini geliştirdiği ve böylece alınan notların daha etkili hale geldiği belirtilmektedir (Taylor 1982; Weinstein ve Mayer 1986: 320-321). Not alma öğretimi alan öğrencilerin almayanlara göre daha başarılı olduğu (Simons 1988) ve not alma öğretiminin, öğrencilerin kavramalarında anlamlı bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Faber 1987). Bu araştırma bulgularına göre, öğrencilere, not alma öğretimi verilmesinin yararlı olacağı anlaşılmaktadır.

YURT İÇİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN ARAŞTIRMALAR

Araştırma konusu ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında; not almanın, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları çerçevesinde, diğer değişkenlerle birlikte incelendiği görülmektedir. Bu araştırmaların bazıları, öğrencilerin, öğrenme ve ders çalışma davranışlarını ya da çalışma alışkanlık ve tutumlarını ortaya koymaya yöneliktir. Bu kısımda, öğrenme stratejileriyle ilgili araştırmalardan yola çıkılarak önce, Türkiye’deki öğrencilerin öğrenme stratejileriyle ilgili durumları incelenmeye çalışılmıştır. Daha sonra da öğrenme stratejilerinden birisi olan not almayla ilgili araştırmalara değinilmiştir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili araştırmaların Türkiye’de yaklaşık

son on yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunların ise, çok fazla sayıda olduğu söylenemez. Araştırma bulguları öğrenme stratejileriyle ilgili bazı sorunlara dikkati çekmektedir. Köymen (1989), Küçükahmet (1987) ve Özer (1993)'in araştırmaları, üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma alışkanlık ve tutumlarındaki yetersizliğe işaret etmektedir. Kuzgun (1989) ve Paykoç (1986)'un araştırmalarında da üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma becerilerini geliştirme konusunda yardıma gereksinim duydukları belirtilmektedir (Aktaran: Özer 1993).

Erden ve Demirel (1991) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öztürk (1995)'ün araştırmasında da, üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerini oldukça sık kullandıkları ancak, bilgi eksikliğinden dolayı bu stratejileri istenilen nitelikte kullanamadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Erdem (1994)'in araştırmasında; öğrencilerin, sentezleme stratejilerini kullanma alışkanlıkları edinmelerinin başarıda etkili olduğu gözlenmiştir. Kiroğlu (1995) ise, anlamlı öğrenme stratejilerden SQ 3R yönteminin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen araştırmasında ; bu yöntemin, öğrencilerin erişimi ve hatırlama düzeyini yükselttiği bulgularını elde etmiştir. Çakır (1995)'in araştırmasında, büyükölçekli stratejilerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerine özet yazma kuralları biçiminde öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini farkında oluş düzeylerini yükselttiği ortaya konulmuştur. Başka bir araştırmada (Arslan 1996) da altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin, öğrenme ve hatırlama düzeyi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Babadoğan (1996: 168-169)'in araştırmasında; öğretmenlerin

yaklaşık yarısı (% 47.2), yüksek öğrenimleri dönemlerinde en çok kullandıkları öğrenme stratejisinin, konuyu ders saati sonrasında notlar ve kitaplardan çalışarak öğrenme olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin en çok kullandıkları ikinci öğrenme stratejisinin, konuyu derste dinleyip ders dışında tekrarlama (% 41.7) olduğu ortaya konulmuştur.

Demirel (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, altıncı sınıf öğrencilerinin en az düz metinden en fazla ise, resimli-şemalı metinden yararlandıkları; bilgilendirici bir metni öğrenme düzeylerinin okuduğunu kavrama düzeylerine paralel olarak değiştiği bulguları elde edilmiştir.

Deryakulu (1996)'nın gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencileri, türetimci öğrenme etkinliklerini kullanmaya yöneltmenin; etkili, verimli ve çekici bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır. Görgen (1997)'in araştırmasında ise, özetleme ve bilgi haritası oluşturma becerilerinin okulda öğretilebileceği; bu teknikleri iyi uygulayan öğrencilerin metni anlama ve hatırlama düzeylerinin yükseldiği belirtilmektedir. Talu (1997)'nin araştırmasında; lise 2. sınıf öğrencilerinin %52'sinin anlamlandırma, %41'inin tekrar, %7'sinin ise, örgütleme stratejisini kullandıkları ve karne notunda tekrar stratejisinin etkili olduğu gözlenmiştir.

Türkiye'deki araştırmalarda not alma; çalışma alışkanlık ve tutumları ile ilgili diğer değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Uluğ (1981)'un araştırmasında, ortaokul öğrencilerine, rehberlik saatlerinde verilen çalışma alışkanlıkları eğitiminin bir konusu da not almadır. Bu konuda, "öğrencilerin basit, kısa ve öz notlar çıkarma ve koruma yollarını kavramalarını sağlamak" amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, çalışma alışkanlıkları konusunda gerçekleştirilen rehberliğin öğrencilerde yeni çalışma alışkanlıkları geliştirdiğini, ancak öğrencilerin başarısını aynı oranda artırmadığını göstermiştir.

Ilgin ve arkadaşları (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilere çalışma alışkanlıklarını kazandırmak amacıyla verilen bir seminerde, derste not alma konusuna da yer verilmiştir. Bu seminerin, öğrencilerin çalışma davranışlarında etkili olduğu; ancak, seminere katılan ve katılmayan öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bulguları elde edilmiştir (Aktaran: Özer 1993: 8).

Can (1992)'ın araştırmasında ise; çalışma alışkanlıkları eğitiminin, düşük başarılı üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarına, sınav kaygılarına ve akademik başarı düzeylerine etkileri incelenmiştir. Çalışma alışkanlıkları eğitimi verilen grupta not alma (tutma) konusu da işlenmiştir. Bu çerçevede;

- a) Not almanın amacı ve önemi,
- b) İyi not alabilmek için dikkat ve etkili dinlemeye olan gereksinim,
- c) Not alırken ana noktaları yakalayabilme,
- d) İyi not alabilmek için, sınıfta işlenecek konuya daha önceden göz atma gereği,
- e) Derste anlatılanları dinlerken not da alabilmek için, dinleme ve yazma dengesini kurabilme,
- f) Notları yeniden yazarak düzene koyma,
- g) Not alırken kısaltmaları kullanma,

h) Cornell not alma tekniği ve herhangi bir derste bu tekniğin uygulanması üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre; çalışma alışkanlık ve tutumlarının iyileştirilmesi ve akademik başarının yükseltilmesinde çalışma alışkanlıkları eğitiminin etkili olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırma bulguları doğrultusunda, öğrencilerin öğrenmesini kendi kendisine sağlamakta ve yönlendirmekte yeterli oldukları söylenemez. Türkiye’de öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanamadıkları ve bu konuda yardıma gereksinimleri olduğu

anlaşılmaktadır. Öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilebileceği ve böylece, daha etkili öğrenmelerinin sağlanabileceği düşünülebilir. Etkili öğrenme stratejileri geliştiren öğrenciler hem okulda hem de okul dışı yaşamlarında daha başarılı olabilirler.

Araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde, öğrenme ve öğrenilenlerin hatırlanmasında etkili olabilen değişkenlerden birisinin not alma olduğu söylenebilir. Not alan öğrencilerin, önemli bilgiyi seçebildikleri ve bunları tekrar gözden geçirdikleri zaman başarılı oldukları belirtilmektedir (Erden ve Akman, 1995, s. 156). Öğrencilerin, derslerde not alma tekniğini etkili bir biçimde kullanmaları öğrenme düzeylerini yükseltebilir ve öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştırabilir. Bu nedenle, öğrencilerin derslerde etkili bir biçimde not almalarına ve elde ettikleri notlardan yararlanmalarına önem vermek ve yardımcı olmak gerekmektedir.

Bu konuda gerçekleştirilen birçok araştırma bulgusu yol gösterici olmakla birlikte, bunların, birbirleriyle tam bir tutarlılık içinde oldukları söylenemez. İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgular daha çok, not almanın depolama fonksiyonunun kodlama fonksiyonundan daha önemli olduğu ve bu iki fonksiyonun birlikte, ayrı ayrı olmalarından daha önde geldiği yönündedir. Not alma tekniklerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların ise, sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda, anahat ve matris tekniklerinde not almanın geleneksel not almaya göre daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmaların çoğunda deneysel amaçlar için oluşturulan videoya ya da teybe kaydedilmiş anlatımlar kullanılmış, güncel ders içeriğiyle pek çalışılmamıştır (Carrier ve diğerleri 1988). Not almanın gerçek okul koşullarında incelenmesi öğrenme-öğretme sürecine daha fazla katkı getirebilir. Ayrıca, Türkiye’de, yalnızca not almayı ele alıp inceleyen bir araştırmaya da rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, problemin çözümü için kullanılan araştırma modeli, araştırmaya katılan denekler ve grupların oluşturulması, veri toplama aracının ve ders araçlarının hazırlanması, gruplara uygulanan işlemler, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel modele göre desenlenmiştir (Karasar 1991: 102; Kaptan 1993: 85-86). Bu desen, okul ortamında, sınıfların var olan düzenini bozmadan uygulama yapma olanağı vermektedir (Erden 1995: 52-53). Bu nedenle, araştırmada var olan okul koşullarına uyulmuştur.

Araştırma; iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere üç grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Grupların her biri, eş olasılıkla aşağıdaki denel işlem koşullarından birisine atanmışlardır:

G₁: Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alma.

G₂: Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alma ve bu notları gözden geçirme.

G₃: Not alma eğitimi almadan dersi izleme (Kontrol grubu).

Her üç grupta da denel işlem öncesi bir ve denel işlem sonrası iki ölçme yapılmıştır. Buna göre, araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibi özetlenebilir:

G: Grup

O: Ölçme

X: Denel işlem

TABLO III.1
Deney Deseni

G_1	$O_{1.1}$	X_1	$O_{1.2}$	$O_{1.3}$
G_2	$O_{2.1}$	X_{1+2}	$O_{2.2}$	$O_{2.3}$
G_3	$O_{3.1}$		$O_{3.2}$	$O_{3.3}$

DENEKLER

Bu araştırmanın deneklerini; 1997-1998 öğretim yılının birinci döneminde Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat bölümü birinci ve ikinci öğretimi ile Kamu Yönetimi bölümü birinci öğretiminin birinci sınıflarında İşletmecilik Bilgisine Giriş dersini alan toplam 183 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Üç grup, yukarıda belirtilen denel işlem koşullarına eş olasılıkla atanmışlardır. Her üç grupta da öntest, sontest ve hatırlama (kalıcılık) testlerinden birisini alamayan; derse devam etmeyen ve bu dersten kalıp ikinci kez alan öğrenciler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Böylece, birinci deney grubunda 59, ikinci deney grubunda 57 ve kontrol grubunda 67 öğrenci ile araştırma tamamlanmıştır.

Araştırmanın üniversite düzeyinde yürütülmesinin nedeni; derste not almanın üniversitelerde daha yaygın kullanılmasıdır. Ayrıca, öğrenciler, bu kurumlara, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan geçerli ve güvenilir testler sonucunda yerleştirilmektedir. Bu testlerin verilerinden yararlanılarak grupların denkliliğine bakılabileceği ve böylece daha sağlıklı deneysel veriler elde edilebileceği de düşünülmüştür. Araştırmanın Dumlupınar Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde uygulanmasında da, araştırmacının bu kurumda görev yapması ve dolayısıyla, araştırma için gerekli koşulları daha iyi düzenleyebileceği ve kontrol edebileceği düşüncesi etkili olmuştur.

Araştırma deneklerinin birinci sınıf öğrencilerinden oluşmasının bir nedeni, öğrencilerin üniversitedeki öğrenimleri süresince not alma davranışlarını çok sık göstermeleri ve bu konudaki yapılabilecek yardımların birinci sınıfta gerçekleştirilerek öğrencilerin üst sınıflarda bundan yararlanmalarını sağlamaktır. Bir diğer nedeni ise, araştırmanın gerçekleştirileceği üç grupta, söz konusu dersin aynı öğretim elemanı tarafından verilmesinin birinci sınıf programında olanaklı olmasıdır. Böylece, üç grupta, öğretmen değişkeninin bir ölçüde kontrol altına alınabildiği düşünülmektedir.

GRUPLARIN OLUŞTURULMASI

Bu araştırma modelinde, grupların benzer nitelikte olmalarına özen gösterilmesi gerekmektedir (Karasar 1991: 102). Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarındaki denekler araştırma ünitesiyle ilgili öntest puanlarına ve 1987 Öğrenci Seçme Sınavında elde ettikleri eşit ağırlıklı puanlara (ÖSS-EA) göre denkleştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Gruplardaki deneklerin aynı fakültenin öğrencileri olmalarına karşılık, öğrenim gördükleri programlara farklı puan türleriyle yerleştirilmeleri nedeniyle; denkleştirmede, ÖSS-EA puanlarından yararlanılmıştır. Gruplar arasında ÖSS-EA puanları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle sınanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 1997 ÖSS-EA puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo III. 2’de, bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo III. 3’de görülmektedir.

TABLO III. 2
Deney ve Kontrol Gruplarının 1997 ÖSS-EA Puanları

Grup	n	$\bar{x}$	s
Birinci Deney	59	132.13	5.25
İkinci Deney	57	132.23	4.23
Kontrol	67	131.38	4.43

TABLO III. 3
Deney ve Kontrol Gruplarının 1997 ÖSS-EA Puanlarının
Varyans Analizi Tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	27.5	2	13.8	0.64	< .05
Gruplar İçi	3891.6	180	21.6		
Toplam	3919.1	182			

Tablo III. 3’de görüldüğü gibi, hesaplanan F değeri 0.64’dür. Bu değer, F tablo: 3.04 değerinden küçüktür. Buna göre, gruplar arasında ÖSS-EA puan bakımından anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, grupların, sözel ve sayısal yetenek bakımından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

2. Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin “Pazarlama” ünitesine ilişkin ön bilgileri açısından denklikleri kontrol edilmiştir. Bu amaçla gruplara denel işlemlerden önce öntest uygulanmıştır. Grupların öntest

puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo III. 4’de, bu puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo III. 5’de gösterilmiştir.

TABLO III. 4
Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanları

Grup	n	$\bar{x}$	s
Birinci Deney	59	22.25	3.69
İkinci Deney	57	22.38	3.01
Kontrol	67	22.32	3.44

TABLO III. 5
Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının
Varyans Analizi Tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0.5	2	0.3	0.02	< .05
Gruplar İçi	2085.5	180	11.6		
Toplam	2086.0	182			

Tablo III. 5’deki analiz sonucuna göre, grupların öntest puanlarına ilişkin elde edilen F değeri 0.02’dir. Bu değerin, 182 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki F tablo: 3.04 değerinden küçük olduğu görülmektedir. Bu durumda, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gruplar, bu ünite ile ilgili ön bilgileri

açısından birbirlerine denk kabul edilebilirler.

3. Araştırmada, deneklerin cinsiyet bakımından gruplarda farklı bir dağılım gösterip göstermediği de incelenmiştir. Deneklerin cinsiyete göre gruplardaki dağılımı Tablo III. 6'da görülmektedir.

TABLO III. 6
Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Gruplar			Sıra Toplamı
	I	II	III	
Kız	20	19	18	57
Erkek	39	38	49	126
Toplam	59	57	67	183

Tablo 6'daki verilere göre hesaplanan ki kare değeri 0.87 'dir. Bu değer, 2 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki ki kare tablo değerinden $\chi^2 = 5.99$ küçük olduğundan farksızlık hipotezi kabul edilmiştir. Bu durumda, cinsiyetin, üç gruptaki dağılımının birbirinden farklı olmadığı belirtilebilir. Böylece üç grubun; ÖSS-EA puanları, öntest puanları ve cinsiyet bakımından denkliklerinin kontrol edildiği söylenebilir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırma için öncelikle, konuyla ilgili alanyazın taraması yapılarak yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, konu alanındaki uzmanların görüşlerine de başvurularak araştırmanın kuramsal kısmı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın denencelerinin sınanması için ünite testi geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, öğrencilerin ünite testinden aldıkları puanlardan elde edilmiştir.

Ünite Testi

Bu araştırmada, uygulama hazırlıkları, zaman ve var olan program akışı göz önüne alınarak, İşletmecilik Bilgisine Giriş dersinin “Pazarlama” ünitesi, araştırma ünitesi olarak seçilmiş ve bu ünite ile ilgili bir test geliştirilmiştir. Bu test, deneyden önce her üç gruba da öntest olarak uygulanmış ve böylece gruplar arasında, araştırma kapsamındaki üniteyle ilgili sahip oldukları davranışlar bakımından fark olup olmadığı sınıanmıştır. Belirlenen denel işlemlerden sonra, aynı test gruplara sontest olarak uygulanmış ve böylece, deneklerin öğrenme düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bu test, sontestin verilmesinden 15 gün sonra, öğrenmenin kalıcılığını belirlemek amacıyla üç gruba tekrar uygulanmıştır.

Ünite testini geliştirmek için öncelikle, “Pazarlama” ünitesinin davranış analizi yapılmıştır. Ünitenin, bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedef ve davranışları belirlenerek hangi davranışların kaç soru ile yoklanacağını gösteren bir belirtke tablosu (Ek-3) hazırlanmıştır. Daha sonra, belirlenen davranışları yoklamak amacıyla, birden fazla test maddesi yazılmış ve bunlar; bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerine göre sıralanmıştır. Böylece, 75 maddeden oluşan bir deneme formu hazırlanmıştır.

Test maddelerinin ilgili davranışları yoklayıp yoklamadığı konusunda program geliştirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, konu alanı uzmanlarının görüşlerine de başvurularak getirilen görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme aracının “Pazarlama” ünitesindeki hedef davranışları kapsadığı, test maddelerinin açık-seçik ve anlaşılır olduğu görüşlerine dayanılarak testin kapsam geçerliğine sahip olduğu düşünülmüş ve deneme uygulamasına başlanmıştır.

Testin deneme uygulaması, 1997-1998 öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Test, DPÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin İktisat bölümü ve Kütahya Meslek Yüksek Okulu Pazarlama bölümünün ikinci sınıflarında öğrenim görmekte olan ve bu dersi önceki öğretim yılında almış olan öğrenciler ile bu konuyu işlememiş olan, araştırma kapsamı dışında kalan, İşletme bölümü birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Böylece, yoklanmak istenilen davranışlara sahip olduğu ve olmadığı düşünülen toplam 200 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda test geliştirilmeye çalışılmıştır.

Deneme uygulamasından elde edilen sonuçlara göre, test ve madde puanları analizleri yapılmıştır. Bunun için 200 öğrencinin puanı en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmış ve üstten %27'yi oluşturan 54 öğrenci, alttan %27'yi oluşturan 54 öğrenci kriter grupları olarak alınmıştır. Daha sonra, hem üst grupta hem de alt grupta bulunan öğrencilerin her bir maddeyi doğru yanıtlama yüzdeleri hesaplanmıştır. Böylece, iki dizili (biserial) korelasyon tablosundan yararlanılarak maddelerin ayırtıcılık gücü (r) belirlenmiştir. Bununla birlikte, üst ve alt gruptaki doğru yanıt yüzdelerinin ortalaması alınarak her bir maddenin güçlük derecesi saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, testin KR20 güvenirlik katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur.

Her bir test maddesinin güçlük indisi ve ayırtıcılık gücü belirlendikten sonra, uygun maddeler seçilmeye çalışılmıştır. Genellikle, ayırtıcılığı 0.20 ile 0.30 arasında olan maddelerin testte kullanılabilir nitelikte olduğu düşünülerek (Özçelik 1989b: 125); seçilecek maddelerin ayırtıcılık gücünün 0.20'nin üstünde olmasına dikkat edilmiştir. Maddelerin güçlük indislerinin (p) ise, 0.20 ile 0.80 arasında olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, test maddelerinin işlemeyen çeldiricilerini işler hale getirmek ve böylece, maddeleri daha kuvvetlendirmek için bazı maddelerin düzeltilmesi yoluna gidilmiştir. Bu işlemler sonucunda, belirtke tablosundan (Ek-3) yararlanılarak ve testin kapsam geçerliğini zedelememeye özen göstererek 40 test maddesi seçilmiş ve ünite testi (Ek-4) oluşturulmuştur. Yapılan düzenlemelerden sonra test, konu alanı

uzmanlarına tekrar incelenmiş ve kapsam geçerliği tatmin edici bulunmuştur. Elde edilen testin KR20 güvenirlik katsayısı 0.89'dur. Grup karşılaştırmasında kullanılmak üzere hazırlanan testlerin güvenirliklerinin 0.60-0.80 arasında olabileceği belirtilmektedir (Özçelik 1989b: 117). Bu nedenle, ölçme aracının güvenirlik derecesi araştırmacı tarafından yeterli kabul edilmiştir.

DERS ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Öğrencilerin derslerde daha etkili notlar almalarına ve kendilerine özgü bir not alma stratejisi geliştirmelerine yardımcı olmak için "Not Alma Eğitim Programı" (Ek-2) ve bu programa ilişkin bir öğrenci kaynak materyali (Ek-1) hazırlanmıştır. Ayrıca, her üç grupta da uygulanmak üzere, İşletmecilik Bilgisine Giriş dersinin "Pazarlama" ünitesine ilişkin bir eğitim programı hazırlanmıştır.

Derste not almaya ilişkin program ve materyalin hazırlanmasında strateji öğretimi, öğrenme ve ders çalışma becerileri ile ilgili çeşitli kaynaklar taranmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu çerçevede; Apps (1990); Barras (1984); Fleming ve Leet(1989); Johnson (1992); Mac Farlane ve Hodson (1989); Mc Whorter (1988); Kiewra ve diğerleri (1991b); Race (1994); Rickards ve Mc Cormick (1988); Sotiriou (1989) ve Wilf (1986)'ın not alma ile ilgili ilkeleri ve not alma tekniklerine ilişkin örnekleri sentezlenmiş, program ve materyale temel oluşturmuştur. Bununla birlikte, programın desenlenmesinde; Biehler ve Snowman (1993); Kiewra (1991c); Pressley ve Harris (1990); Senemoğlu (1997); Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım (1996) ile Uluğ (1993)' un çalışmalarından yararlanılmıştır.

İŞLEMLER

Not alma konusunda verilecek eğitimin planlanması, ölçme aracının geliştirilmesi ve ilgili makamdan gerekli izinin alınmasından sonra denel işlemlere başlanmıştır. Araştırmada yer alan denel işlemler

aşağıda açıklanmıştır.

1. 1997-1998 öğretim yılı güz döneminin ortasında öğrencilerin Pazarlama Ünitesiyle ilgili ön bilgilerini saptamak amacıyla Ünite başarı testi her üç gruba da aynı hafta içinde öntest olarak uygulanmıştır. Testin uygulanmasından önce, öğrencilere, testin amacı açıklanmış ve yanıtlarının doğru ya da yanlış olmasının değil, kendi gerçek bilgilerini ortaya koymalarının önemli olduğu belirtilerek testi içtenlikle yanıtlamaları için güdülenmişlerdir. Araştırmacı, dersin öğretim elemanı tarafından öğrencilere, eğitim uzmanı olarak tanıtılmış ve sınıf içi çalışmalarını daha etkili kılma çabalarına yardımcı olacağı belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin, dersin gereği olarak, yani "doğal" davranışları sağlanmaya çalışılmıştır.

2. Gruplar, daha önce de açıklandığı gibi, denel işlem koşullarına yansız olarak atanmışlardır. Denekler, öntestten elde ettikleri puanlardan ve 1997 yılı ÖSS-EA puanlarından yararlanılarak denkleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, grupların cinsiyet bakımından da denkliği sağlanmıştır. Araştırma kapsamı dışında tutulan öğrenciler, zorunlu olarak denkleştirilen öğrencilerle birlikte öğrenim görmüşlerdir.

3. Öntest uygulamasından sonra, kontrol grubu dışında, birinci ve ikinci deney gruplarına araştırmacı tarafından not alma eğitimi verilmiştir. İlk önce, dersin öğretim elemanı öğrencilere, derste daha etkili notlar almaları ve başarılı olmaları için not alma konusunda bilgi edinmelerinin yararlı olacağını belirterek, dersi dikkatle izlemelerini söylemiş ve sözü araştırmacıya vermiştir. Dersten önce, her iki deney grubuna not alma konusunda öğrencileri bilgilendirmek amacıyla hazırlanan materyal (Ek-1) verilmiştir.

Hazırlanan programa göre (Ek-2); not alma ve önemi, not almada uyulması gereken ilkeler ve başlıca not alma teknikleri konularında 4 ders saati bilgiler sunulmuş ve örnekler verilmiştir. Sonraki hafta, öğrencilere, dersi dinlerken not alma konusunda öğrendiklerini dikkate

olarak not almaya çalışmaları; bunların, ödev olarak değerlendirileceği söylenmiş ve not almaları için kağıt dağıtılmıştır. Öğretim elemanı dersi (Yönetim Ünitesi) sunarken öğrenciler 4 ders saatinde not alma uygulaması yapmışlardır.

Not alma uygulamasında, her dersin son 15 dakikasında, notlar gözden geçirilmiş; araştırmacı, öğrencilerin aldığı notlardaki olumlu ve olumsuz yönlerle ilgili sınıfa dönüt ve düzeltme vermiştir. Derste kendi aldığı notları da tepegözle göstererek öğrencilere bu notları kendi notlarıyla karşılaştırmalarını söylemiştir. Öğrencilerle; karşılaştıkları güçlükler tartışılmış, öneriler getirilmiştir. Son dersin sonunda, notlar gözden geçirildikten sonra toplanmıştır.

4. Not alma eğitiminin verilmesinden sonraki hafta, toplanan notların üstüne, araştırmacı tarafından dönüt ve düzeltme verici, öğrencileri daha iyi not almaya yönlendiren mesajlar yazılarak her iki deney grubundaki öğrencilere dersin başında geri verilmiştir. Öğrencilere, bu önerilere uyarak daha özenli notlar almaları söylenmiş ve not almaları için kağıt dağıtılmıştır. Dersin sonunda, bu notların toplanıp ödev olarak değerlendirileceği ve Pazarlama Ünitesiyle ilgili çoktan seçmeli bir test verileceği belirtilmiştir.

Daha sonra, öğretim elemanı iki deney grubunda "Pazarlama" Ünitesini araştırmacının hazırladığı plana göre işlemiş, bu esnada, öğrenciler de not almışlardır. Araştırmaya katılan öğretim elemanına, deneye başlamadan önce; araştırmanın konusu, amacı ve nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgiler verilmiş; uygulamalar esnasında dikkat etmesi gereken noktalar hatırlatılmış ve böylece denel işlemleri olumsuz yönde etkileyebilecek değişkenler kontrol edilmeye çalışılmıştır. Programın sunuluş denemesi aynı öğretim elemanının Mesek Yüksek Okulu'ndaki dersinde yapılmış ve dersin sunuluşu araştırmacı tarafından izlenerek öğretim elemanına gerekli bilgiler verilmiştir.

5. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan birinci deney grubunun notları, "Pazarlama" ünitesi işlendikten sonra toplanmış ve hemen, ünite testi (Ek-4) sontest olarak uygulanmıştır. Öğrencilere testi yanıtlamaları için 35 dak. süre verilmiştir. Bu grup, notlarını gözden geçirmediğinden, son ders saatini 15 dak. daha erken tamamlamıştır.

6. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alma ve bu notları gözden geçirme işlemlerinin uygulandığı ikinci deney grubuna, "Pazarlama" ünitesi üç ders saatinde işlendikten sonra, derste aldıkları notları gözden geçirmeleri söylenmiş ve bu işlem için 15 dak. süre verilmiştir. Gözden geçirme işlemi tamamlandıktan sonra, öğrencilerin notları toplanmış ve (4. saatte) ünite testi bu gruba da aynı sürede sontest olarak uygulanmıştır.

7. Kontrol grubundaki deneklere not alma eğitimi verilmemiş fakat, "Pazarlama" ünitesi diğer gruplarla aynı hafta içinde, diğer gruplarda olduğu gibi işlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilerden not almaları istenmemiştir. Öğrencilere, dersi dikkatlice dinlemelerini ve dersin sonunda bu üniteyle ilgili bir test verileceği ve test sonuçlarının not olarak değerlendirileceği söylenmiştir. Bu gruba da son derste, üniteyle ilgili sontest aynı sürede uygulanmıştır.

8. Deneyin tamamlanmasından iki hafta sonra, üç gruptaki deneklere hatırlama (kalıcılık) testi uygulanmıştır.

VERİLERİN ÇÖZÜMÜ

Verilerin çözümlenmesinde, önce; araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve hatırlama testi puanları (Ek-5) elde edilmiştir. Testlerin puanlanmasında her doğru yanıt 1, yanlış yanıt 0 puan verilmiştir. Öntest ve sontest puanları arasındaki fark (erişi) öğrenme ölçüsü olarak; sontest ve denel işleminden 15 gün sonra uygulanan hatırlama testi puanları arasındaki fark da hatırlama ölçüsü

olarak kullanılmıştır.

Gruplar arasındaki karşılaştırmalarda, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ikili karşılaştırmalarda ise; bağımlı gruplarda t testi ve Scheffé testi teknikleri kullanılmıştır. Denencelerin sınanmasında kullanılan istatistiksel tekniklerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmış ve Minitab 8.0 paket programından yararlanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, denencelerin sınanması sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisini ortaya koymaya çalışan araştırmanın denencelerinin sınanmasına geçmeden önce, deney ve kontrol gruplarında erişinin anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Her grubun sontest ve öntest puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılığı, bağımlı örneklem gruplarında kullanılan t testi ile yoklanmıştır. Grupların sontest ve öntest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin değerler Tablo IV.1’de sunulmuştur.

TABLO IV. 1
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları*

Grup		n	$\bar{x}$	s	$\bar{x}_s - \bar{x}_ö$	t	P
Birinci Deney	Öntest	59	22.25	3.69	4.25	8.00	<.05
	Sontest	59	26.50	3.84			
İkinci Deney	Öntest	57	22.38	3.01	5.37	12.33	<.05
	Sontest	57	27.75	2.51			
Kontrol	Öntest	67	22.32	3.44	2.51	6.07	<.05
	Sontest	67	24.83	3.57			

*Her iki testte de tam puan 40’dır.

Tablo IV. 1’deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının

t değerleri; t tablo değerinden (Birinci ve ikinci deney grubu için t Tablo: 1.684, kontrol grubu için t Tablo: 1.671) büyüktür. Buna göre, her üç grubun sontest ve öntest puan ortalamaları arasında, sontestler lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu durumun, gruplara uygulanan öğretim etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Böylece, araştırmanın denencelerinin sınanmasına geçilmiş ve denencelere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

BİRİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci denencesi şöyle ifade edilmiştir:

“Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.”

Bu denencenin sınanması için önce, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin sontest ve öntest puan ortalamaları arasındaki farklar bulunmuş ve bunlar öğrenme düzeyini gösteren erişim ölçütleri olarak ele alınmıştır. Daha sonra, her üç grubun erişim puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanarak Tablo IV. 2’de sunulmuştur.

TABLO IV. 2
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Sontest ve Erişim Puanları

Gruplar	n	Öntest		Sontest		Erişim	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
Birinci Deney	59	22.25	3.69	26.50	3.84	4.25	4.08
İkinci Deney	57	22.38	3.01	27.75	2.51	5.37	3.28
Kontrol	67	22.32	3.44	24.83	3.57	2.51	3.38

Tablo IV. 2 incelendiğinde; not alma işleminin uygulandığı, birinci deney grubunun erişim ortalamasının 4.25; not alma ve notları gözden geçirme işleminin uygulandığı ikinci deney grubunun erişim ortalamasının 5.37; bu işlemlerin uygulanmadığı kontrol grubunun erişim ortalamasının ise, 2.51 olduğu görülmektedir. Bu durumda, en yüksek erişim ortalamasının ikinci deney; en düşük erişim ortalamasının ise, kontrol grubuna ait olduğu söylenebilir.

Grupların erişim ortalamaları arasında görülen farkların anlamlı olup olmadığını sınamak için erişim ortalamaları arasında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo IV. 3'de sunulmuştur.

TABLO IV. 3
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Erişim Puanlarının
Varyans Analizi Tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	259.5	2	129.8	10.04	< .05
Gruplar İçi	2327.2	180	12.9		
Toplam	2586.7	182			

Tablo IV. 3'de görüldüğü gibi, varyans analizi sonucunda F: 10.04 olarak bulunmuştur. Bu değer, 182 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki F tablo değerinden (F tablo= 3.04) büyüktür. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının erişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Elde edilen bu bulgular araştırmanın birinci denencesini desteklemiştir. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu

farkın, gruplara uygulanan denel işlemlerden kaynaklandığı söylenebilir.

İKİNCİ DENENCEYE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci denencesi şöyle ifade edilmiştir:

“Not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.”

Araştırmanın ikinci denencesini sınamak için Tablo IV.3’de görülen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grupların erişim ortalamaları “Scheffé” testi (Hicks 1985: 30) ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo IV. 4’de sunulmuştur.

TABLO IV. 4
Deney ve Kontrol Gruplarının Erişim Ortalamaları Arasındaki Farkların
Anlamlılığına İlişkin Scheffé Testi Sonuçları

Gruplar	Birinci Deney (4.25)	İkinci Deney (5.36)
Birinci Deney (4.25)	-	94.9
Kontrol (2.50)	99.17	98.38*

*P <.05 için anlamlıdır.

Tablo IV. 4’deki “Scheffé” testi sonuçlarına göre, birinci deney grubu ile kontrol grubunun erişim puanları toplamı arasındaki fark 83’dür. Bu fark, .05 anlamlılık düzeyindeki 99.17 olarak hesaplanan Scheffé değerinden küçüktür. Bu durumda, birinci deney grubu ile kontrol grubunun erişim ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulgular araştırmanın ikinci denencesini desteklememiştir.

Bulgular, not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu grupların erişti ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamasıyla birlikte, not alma eğitimi aldıktan sonra, dersi izlerken not alan grubun ortalaması, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksektir. Bu durum, öğrencilerin not alma eğitiminden az da olsa yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci denencesine ilişkin elde edilen bu bulgular, "İlgili Araştırmalar" bölümünde değinilen not almanın kodlama fonksiyonu ve not alma eğitimiyle ilgili bazı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Carter ve Van Matre (1975)'in, ve Fisher ve Harris (1973) bu araştırmaya benzer bulgular elde etmişlerdir. Bununla birlikte; Howe (1970)'ın ve Mc Clendon (1958)'in, not alan öğrenciler ile not almayanlar arasında anlamlı fark olmadığını (Aktaran: Fisher ve Harris 1973); Peters (1972)'in, not almayan deneklerin daha başarılı olduğunu ve not almanın etkili dinlemeyi engellediğini; Kiewra (1985a, 1991b)'nın not alıp gözden geçirmeyen öğrencilerle not almayan öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark olmadığını; Peper ve Mayer (1978, 1986)'in not almanın yakın transfer bilgileri üzerinde ve genel başarıda etkili olmadığını; Shrager ve Mayer (1989)'in ön bilgi düzeyi yüksek olan ve not alan öğrencilerin test puanlarının not almayanlardan anlamlı olarak yüksek olmadığını (Aktaran: Deryakulu 1996: 37); ortaya koyan araştırma bulgularını desteklemektedir.

Not alma eğitimi verilerek gerçekleştirilen araştırmalardan; Jacobsen (1989)'in not alma eğitimi verilen ve not alma -gözden geçirme işlemlerinde Cornell yöntemi öğretilen deney grupları ile kontrol grubunun başarılarının anlamlı olarak yüksek olmadığı; Peck ve Hannafin (1983)'in not almayan erkek deneklerin, not alan erkek deneklerden daha iyi performans gösterdiği; Daly (1984)'in ve Burnham (1986)'ın not alma öğretimi verilen deney grupları ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

Ayrıca, Uluğ (1981)'un, öğrencilere çalışma alışkanlıkları konusunda gerçekleştirilen rehberliğin öğrencilerin başarılarını artırmadığı; Ilgın ve arkadaşları (1988)'nin çalışma alışkanlıkları seminerine katılan ve katılmayan öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı (Aktaran: Özer 1993: 8) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları; not almanın, "kodlama" fonksiyonunu destekleyen bazı araştırma bulgularıyla (Aiken, Thomas ve Shennum 1975; Barnett, Di Vesta ve Rogozinski 1981; Di Vesta ve Gray 1972; Einstein, Morris ve Smith 1985; Frank 1984; Peper ve Mayer 1978,1986) tutarlılık göstermemektedir. Bu araştırmalarda, not almanın, anlatım esnasında sunulan bilginin örgütlenerek daha etkili işlenmesine yardım ettiği ve böylece, not almamadan daha iyi performans sağladığı belirtilmektedir. Anderson ve Armbruster (1986) de not almanın, anlatılanların daha derin işlenmesini sağladığından, öğrenciler için yararlı olduğu görüşündedirler (Aktaran: Beecher 1988).

Bretzing, Kulhavy ve Caterino (1987)'nin araştırmasında; not alma eğitiminin etkisi olmadığı ancak, eğitilmiş ya da eğitimsiz not alan öğrencilerin performanslarının not almayanlardan daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir. Mileski (1981), not almanın not almamadan daha fazla hatırlama sağladığını; Scerbo (1992) da, anlatım esnasında sözlü ve yazılı ipuçları verilmesinin not almayı ve hatırlamayı önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulguların yanı sıra, bu araştırmanın bulguları; Can (1992)'in, Carrier ve Titus (1981)'un, Kenny ve Schroeder (1994)'in ve Simons (1988)'un, araştırma bulgularını da desteklememiştir.

Araştırmanın birinci deney grubunda uygulanan denel işlemlerin etkili olmamasının nedeni, uygulanan kısa süreli eğitimin yetersizliğinden, kaynaklanmış olabilir. Bazı araştırmacılar kısa süreli öğrenme stratejisi öğretiminin etkili olmadığını belirtmektedirler (Bretzing, Kulhavy ve Caterino 1987). Gagné (1988: 143) de öğrencilerin, not alma stratejisini kazanıp etkili bir biçimde kullanabilmeleri için

yoğun uygulama yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin, değişmeye dirençli not alma davranışlarına sahip olmaları verilen kısa süreli not alma eğitimini yetersiz kılmış olabilir. Bu nedenle, öğrenciler, önerilen not alma ilkelerini uygulamakta güçlük çekmiş olabilirler.

Birinci deney grubundaki öğrenciler, etkili notlar alabilmek için uğraştıklarından dersin asıl amacını göz ardı etmiş olabilirler. Öğrenciler, dinleme ve not alma dengesini yeterince kuramamış olabilirler. Etkili not alma; etkili dinlemeyi ve önemli bilgilerin algılanmasını gerektirir (Race 1994: 33). Dersi etkili bir biçimde dinleyemeyen öğrencilerin önemli bilgileri not almakta başarısız oldukları belirtilmektedir (Kiewra ve Fletcher 1984).

Not alma, derste anlatılan bilgilerin dinlenmesini ve bilişsel olarak işlenmesini gerektirir (Benton ve diğerleri 1993: 268; Kiewra ve diğerleri 1989: 219; Suritsky ve Hughes 1991: 8). Bu nedenle, öğrenciler dikkatlerini önemli bilgiler üzerinde yeterince yoğunlaştıramamış, içsel ve dışsal bağlar kurmakta güçlük çekmiş olabilirler. Kısacası, derste anlatılan bilgileri anlamlı bir biçimde kodlayamamış olabilirler. Ayrıca, bilgilerin sunuş hızı ve yoğunluğunun fazla olmasının bilgilerin etkili biçimde kodlanmasını engellediği görüşleri (Einstein, Morris ve Smith 1985: 522) de göz önüne alınarak; dersin, daha farklı ipuçlarıyla işlenmesinin daha olumlu sonuçlar verebileceği düşünülebilir.

ÜÇÜNCÜ DENENCEYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü denencesi şöyle ifade edilmiştir:

“Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.”

Tablo IV.4’deki test sonuçlarına bakıldığında, ikinci deney grubu ile kontrol grubunun erişim puan toplamaları arasındaki fark 138’dir. Bu fark, .05 anlamlılık düzeyindeki 98.38 olarak hesaplanan Scheffé değerinden

büyüktür. Bu durumda, ikinci deney grubu ile kontrol grubunun erişti ortalamaları arasındaki fark, ikinci deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgular araştırmanın üçüncü denencesini desteklemektedir. Not alma eğitimi aldıktan sonra dersi izlerken not alan ve bu notları gözden geçiren öğrencilerin öğrenme düzeyleri ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu durumun, not alma eğitimi verildikten sonra not alma ve gözden geçirme işlemlerinin birlikte uygulanmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Not alma eğitimi aldıktan sonra, hem not alma hem de gözden geçirme işlemlerinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyinin, kontrol grubunun öğrenme düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek olması; bu öğrencilerin, bilgileri iki kez işleme olanağını bulmalarından kaynaklanmış olabilir. Kiewra ve arkadaşları (1991b: 240)'nın belirttiği gibi, bilgilerin tekrarlanan sunumları daha fazla öğrenme sağlamış olabilir. Buna karşılık, not alma eğitimi almadan dersi izleyen kontrol grubundaki öğrencilere, gözden geçirme fırsatı verilmediğinden, derste sunulan bilgileri ikinci kez işleme olanakları olmamıştır. Bu durum, kontrol grubunun öğrenme düzeyinin düşüklüğünü açıklayabilir.

Ayrıca, kontrol grubundaki öğrenciler, not alma eğitimi almadıklarından, bilgileri işlerken kendi öğrenme stratejilerini kullanmışlardır. Bu, ikinci deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin erişti ortalamaları arasında, ikinci deney grubu lehine anlamlı fark bulunmasının bir başka nedeni olabilir. Başka bir deyişle, bu fark; ikinci deney grubuna uygulanan denei işlemlerden kaynaklanabilir. Araştırmalar, kodlama (not alma) ve dışsal depolama (notların gözden geçirilmesi) fonksiyonlarının, öğrenmeye katkısı olduğu yönündedir (Kiewra ve diğerleri 1991b; Nye ve diğerleri 1984: 86).

Araştırmanın bu bulguları, not almayla birlikte, alınan notların gözden geçirilmesinin ve bilgiyi işleme olanaklarının kontrol edilmesinin bu işlemlerin uygulanmamasından daha etkili olduğunu ortaya koyan araştırmaların bulgularıyla desteklenmektedir. Bu araştırmalarda, not alma ve bu notları gözden geçirmenin, öğrenilen bilgilerin yeniden örgütlenmesini ve daha kolay hatırlanmasını sağladığı belirtilmektedir (Armel 1995; Barnett, Di Vesta ve Rogozinski 1981; Carter ve Van Matre 1975; Fisher ve Harris 1973; Kiewra 1982; Kiewra ve diğerleri 1988; Kiewra ve diğerleri 1989; Knight ve Mc Kelvie 1986; Rickards ve Mc Cormick 1988).

DÖRDÜNCÜ DENENCEYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü denencesi şöyle ifade edilmiştir:

“Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.”

Araştırmanın dördüncü denencesiyle ilgili olarak, Tablo IV. 4'deki Scheffé testi sonuçları incelendiğinde; birinci deney grubu ile ikinci deney grubunun erişim puan toplamaları arasındaki farkın 55 olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark, .05 anlamlılık düzeyindeki 95.16 olarak hesaplanan değerden küçüktür. Buna göre, birinci deney ile ikinci deney grubunun erişim ortalamaları arasındaki fark anlamsızdır.

Elde edilen bu bulgular, araştırmanın dördüncü denencesini desteklememiştir. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Not alma ve gözden geçirme işlemlerinin uygulandığı grubun erişim ortalaması, sadece not alma işleminin uygulandığı grubun erişim ortalamasından daha yüksektir. Ancak, bu fark anlamlı bulunmamıştır.

Bu durum, not alma ve gözden geçirme bütünleşik koşulunun, ayrı ayrı herbir parçasından daha etkili olduğunu ortaya koyan ve not almanın, kodlamayla birlikte depolama fonksiyonunu destekleyen araştırma bulgularını desteklememektedir (Carter ve Van Matre 1975; Fisher ve Harris 1973; Kiewra ve diğerleri 1989; Kiewra ve diğerleri 1991b; Knight ve Mc Kelvie 1986).

Barnett, Di Vesta ve Rogozinski (1981)'nin araştırmasında, notların dışsal depolama fonksiyonu desteklenmemiştir. Not alma ve notları gözden geçirmenin etkisi, gözden geçirme olmadan not almanın etkisinden farklı bulunmamıştır. Jacobsen (1989)'in araştırmasında da not alma ve gözden geçirme öğretimi verilen öğrenciler ile sadece not alma öğretimi verilen öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, bu araştırmanın dördüncü denencesinin bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada, öğrencilere not alma eğitimi verildikten sonra not almayla birlikte aldıkları notları gözden geçirmelerinin, yalnızca not alma işlemine göre, öğrenme düzeyinde daha etkili olacağı beklendiği halde; bu anlamlılık düzeyinde ve belirlenen sınırlılıklar çerçevesinde fazla etkili olmadığı söylenebilir. Not alma koşulundaki öğrenciler sunulan bilgileri bir kez; not alma ve gözden geçirme koşulundaki öğrenciler ise, sunulan bilgileri iki kez işleme durumunda kalmışlardır. Bu durum, tekrarın etkisiyle açıklanacak olursa; gözden geçirme, öğrencilere, bilgileri işlemeleri için ek süreç olanağı sunmaktadır.

Bununla birlikte, bilgilerin üretici biçimde işlenmesinin gözden geçirme sırasında gerçekleştiği belirtilmektedir (Benton ve diğerleri 1993: 269; Kiewra 1991b: 243). Notların gözden geçirilmesinin materyalin daha etkili anlamlandırılmasına olanak verdiği (Dembo 1988: 338) belirtilmesine karşılık; öğrenciler bu olanaktan yeterince yararlanamamış olabilirler. Öğrencilerin gözden geçirme esnasında, notları sadece okumaları değil, fikirler üzerinde düşünmeleri ve ön

bilgileriyle ilişkilendirmeleri beklenir.

İkinci deney grubundaki öğrencilerin gözden geçirme esnasında bilgileri üretici bir biçimde işleyememeleri, gözden geçirme için verilen sürenin yeterli gelmemesinden kaynaklanmış olabilir. İkinci deney grubundaki öğrencilere, gözden geçirmeleri için, daha fazla zaman verilmesi ve notlarını daha farklı etkinliklerle gözden geçirmeye yönlendirilmesi, bu grubun erişî düzeyinin birinci deney grubunun erişî düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek olmasını sağlayabilir. Örneğin; işbirliğiyle gözden geçirme etkinliği gerçekleştirilebilir. O'Donnel ve Danserau (1993)'nın araştırmasında notları işbirliğiyle gözden geçirmenin yararlı olduğu belirtilmektedir.

Ayrıca, Jacobsen (1989)'ın da araştırmasında belirttiği gibi, daha yoğun eğitim verilmesi ve öğrencilerin daha fazla güdülenmeleri bu gruplar arasında anlamlı fark oluşturabilir. Gözden geçirme işleminin yeterince etkili olamamasının bir nedeni de; öğrencilerin, etkili notlar alamamış olmaları olabilir. Kiewra (1985b: 73)'nın da belirttiği gibi, not almanın depolama fonksiyonundan yararlanabilmek, notların etkililiğine bağlı olmaktadır. Araştırmanın ikinci denencesinde elde edilen bulgular da dikkate alındığında, öğrencilerin etkili notlar alamamalarının gözden geçirme işleminde yetersizlik oluşturmuş olabileceği söylenebilir.

BEŞİNCİ DENENCEYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci denencesi şöyle ifade edilmiştir:

“Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.”

Araştırmanın bu denencesini sınamak için, önce, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sönest puanları ile denel işlemde 15 gün sonra verilen hatırlama testi puanları arasındaki farklar hesaplanarak hatırlama düzeyi puanları elde edilmiştir. Bu puanların ortalaması ve

standart sapması her grupta ayrı ayrı belirlenmiş ve Tablo IV. 5’de sunulmuştur.

TABLO IV. 5
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sontest
Hatırlama Testi ve Hatırlama Düzeyi Puanları

Gruplar	n	Sontest		Hatırlama T.		Hatırlama D.	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
Birinci Deney	59	26.50	3.84	24.62	4.52	1.88	3.32
İkinci Deney	57	27.75	2.51	25.92	2.49	1.83	2.52
Kontrol	67	24.83	3.57	23.55	4.21	1.28	3.79

Tablo IV. 5’de görüldüğü gibi, grupların hatırlama puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Hatırlama düzeyi puan ortalaması en yüksek olan grup birinci deney; hatırlama puan ortalaması en düşük olan grup ise, kontrol grubudur. Grupların hatırlama puan ortalamaları arasındaki bu farklılıkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA) sınanmış ve analiz sonuçları Tablo IV. 6’da sunulmuştur.

TABLO IV. 6
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hatırlama
Düzeyi Puanlarının Varyans Analizi Tablosu

Varyans Kaynağı	KT	Sd	K0	F	P
Gruplar Arası	13.9	2	6.9	0.64	<.05
Gruplar İçi	1942.0	180	10.8		
Toplam	1955.9	182			

Tablo IV. 6'da görüldüğü gibi, grupların hatırlama düzeyi puanlarına uygulanan varyans analizi sonucunda $F=0.64$ değeri bulunmuştur. Bu değer, 182 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki F tablo= 3.04 değerinden küçüktür. Bu durumda, grupların hatırlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Elde edilen bu bulgular, araştırmanın beşinci denencesini desteklememiştir. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrenci gruplarının hatırlama düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu durumda, deney gruplarına uygulanan denel işlemlerin, gruplar arasında hatırlama düzeyleri açısından anlamlı fark yaratacak kadar etkili olmadığı söylenebilir. Ayrıca, hatırlama testinin uygulanmasına kadar geçen süre de bu sonucu doğuran bir etken olabilir. Hatırlama testinin daha uzun bir süre sonra uygulanması grupların hatırlama düzeylerini anlamlı olarak farklılaştırabilirdi.

Bu bulgular, bazı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Lacroix (1987); farklı not alma koşullarındaki öğrencilerin, not alma gözden geçirme işleminden 3 hafta sonra uygulanan test sonuçlarına göre işlemler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucunu elde etmiştir. Iovino (1987)'nin araştırmasında da açıklayıcı bir metni hatırlama üzerinde anahatları çıkarma ve şema oluşturma testi puanlarında anlamlı farklar olmadığı sonuçları ortaya konulmuştur. Jacobsen (1989)'ın Cornell yöntemini kullanarak ders notu almanın etkilerini incelediği araştırmasında; üç işlem grubunun (eğitilmiş not alma, eğitilmiş not alma-gözden geçirme ve kontrol), sonraki test performansları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

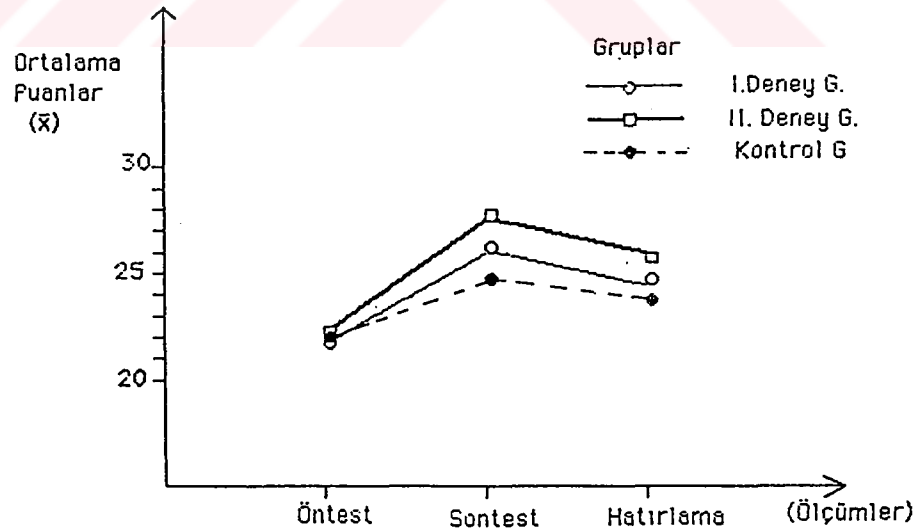
Barnett, Di Vesta ve Rogozinski (1981)'nin araştırma bulgularına göre, not alma grubu ile sadece dinleyen grubun on gün sonraki test performansları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Fakat, not alma ve gözden geçirme grubunun performansı, sadece dinleyen grubun performansından anlamlı olarak farklıdır. Fisher ve Harris (1973)'in

araştırmasında; 3 hafta sonra uygulanan testte, not alma gözden geçirme koşullarındaki 5 işlem grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Peck ve Hannafin (1983) ise, not alma eğitimi verilmeyen ve not almayan öğrencilerin, 5 ve 30 gün sonraki performanslarını, not alma eğitimi aldıktan sonra not alan öğrencilerin performanslarına yakın bulmuştur. Bu araştırmanın bulguları yukarıda belirtilen araştırma bulgularını desteklemektedir. Yu (1982)'nin araştırmasıyla da benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada, öğrencilere, sontestten 15 gün sonra uygulanan hatırlama test puanlarında düşüş olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, hem son testte hem de hatırlama testinde en yüksek ortalama not alma ve gözden geçirme, en düşük ortalama da kontrol grubuna aittir. Şekil IV. 1'de de görüldüğü gibi, grupların hatırlama düzeylerindeki düşüşlerin benzer şekilde olduğu söylenebilir.

ŞEKİL IV.1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Sontest ve Hatırlama Testi Puanları



Bu bulgular, Mileski (1982)'nin, anlatımdan bir hafta sonra uygulanan testte, not alma koşulunun, not almama koşulundan anlamlı olarak daha fazla hatırlama kaybına uğradığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla ters düşmektedir. Carter ve Van Matre (1975)'in araştırmasında ise, deneklere bir hafta sonra uygulanan testte, sadece

not alma ve notlarını gözden geçirme koşulundaki grubun daha iyi performans gösterdiği bulguları elde edilmiştir. Bu bulgular, bu araştırmanın beşinci denencesiyle ilgili bulgularını desteklememiştir.

Bu durum, öğrencilerin, gerek not alırken ve gerekse bu notları gözden geçirirken, bilgileri anlamlı bir biçimde örgütleyerek USB'ye kodlayamamalarından kaynaklanmış olabilir. Anlamlı olarak öğrenilen materyal, USB'de daha uzun süre tutulabilmektedir (Yaşar 1992: 283). Öğrenciler genellikle, bilgileri, sınav oluncaya dek KSB'de tutabilirler; ancak, bunları USB'ye geçiremezler. Bunu başarmak için, var olan bilgileri ile öğrenecekleri bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmaları gerekir (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber 1989: 17). Bilgilerin, ön bilgilerle ilişkilendirilerek daha derin işlenmesinin bellekteki kalıcılığını belirlediği belirtilmektedir. Öğrenciler gözden geçirme esnasında; yüzeysel işleme düzeyinde; zihinsel gözden geçirme, sözel tekrar, bellek destekleyiciler ya da başka işleme tiplerini kullanabilecekleri gibi; anahatları çıkarma, notları anlamlandırma gibi daha derin işleme düzeyini kullanabilirler (Suritsky ve Hughes 1991: 9-13). Gözden geçirme esnasında, bilginin bilişsel işleme türü ve derinliği, öğrencide daha derin bellek izleri oluşmasına ve başarı testlerinde hatırlamaya yardım edebilir (Craig ve Lockhard 1972).

Bu araştırmada, derste not alma ve notları gözden geçirme esnasında, öğrencilerin derste sunulan bilgileri bilişsel işleme düzeyinin (derinliğinin) sınıfta etkili olduğu; ancak, 15 gün sonraki hatırlama testinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu durum, sunulan bilgileri daha derin anlamlılık düzeyinde işleyerek USB'ye kodlayamamalarından kaynaklanmış olabilir. Öğrenciler, sunulan bilgileri daha uzun süre bellekte tutmak için gereken tam bir örgütsel şemadan yoksun olabilirler. Bunun yanı sıra, kendilerine göre daha kolay ve bilinen geri getirme stratejilerini kullanmış olabilirler.

Ayrıca, öğrenciler, ders saatinin sonuna doğru daha az fikir kaydetmiş olabilirler. Zaman arttıkça notlarda kaydedilen fikirlerde azalma olduğu belirtilmektedir (Scerbo ve diğerleri 1992). Bunun

yanısıra, öğrencilerin dersi izlerken not alma ilkelerini uygulama çabaları ve kaygıları, sunulan bilgilerin kazanılmasını engellemiş olabilir. Öğrencilerin, not alma becerilerine karşı güven duygularının ve algılamalarının, da elde edilen sonuçlarda rolü olabilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına ve yorumlara dayanarak ortaya konulan sonuç ve bu sonuçlara ilişkin getirilen öneriler sunulmuştur.

SONUÇ

Derste not almanın ve alınan notları gözden geçirmenin öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisini inceleyen bu çalışmada; elde edilen bulgular doğrultusunda, varılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları ve varılan sonuçlar doğrultusunda getirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Öğrencilere derslerde etkili notlar almalarını sağlayacak olanaklar verilmelidir. Bu çerçevede, öğretmen, uygun ipuçları vermeli ve öğrencileri, sunulan bilgilerin önemli noktalarını kendi anladıkları gibi not almaya teşvik etmelidir.

2. Öğretmen, eğitim durumlarını düzenlerken not almanın; dikkatin öğrenilecek bilgi üzerinde toplanmasına, önemli bilgilerin seçilmesine, anlamlı biçimde örgütlenerek USB'e kodlanmasına ve alınan notların ipucu işlevi görerek bilgilerin geri getirilmesine hizmet etmesini sağlayacak etkinliklere yer vermelidir.

3. Öğretmenler, zaman zaman öğrencilere, çeşitli teknikleri içeren ders notları vermeli ya da tahtada, örnek not alma davranışları sergilemelidirler.

4. Öğrenciler, ders notlarını aynı gün ve periyodik olarak başka zamanlarda gözden geçirmeye teşvik edilmelidirler.

5. Ders notlarını gözden geçirme, daha farklı etkinliklerle (işbirliğiyle, soru oluşturma vb. gibi) gerçekleştirilebilir.

6. Öğretmenlere, diğer öğrenme teknikleriyle birlikte, not alma ve gözden geçirme konusunda, eğitim verilmelidir.

7. Not alma eğitim programı geliştirilerek okullarda öğrencilere not alma eğitimi verilmelidir. Bu eğitim, daha uzun süreli ve diğer öğrenme teknikleriyle birlikte gerçekleştirilebilir.

8. Eğitim programları, öğrencilerin not alma ve diğer öğrenme tekniklerini etkili bir biçimde kullanma ve geliştirmelerini sağlayacak şekilde desenlenmelidir. Uygulamalar sonucunda; bu tekniklerin, hedeflerin kazandırılmasını nasıl etkilediği değerlendirilerek programların giderek daha etkili ve verimli duruma gelmesi sağlanmalıdır.

9. Program geliştirme sürecinde, öğrencilerin not alma ve bununla birlikte, diğer öğrenme tekniklerini hangi durumlarda ve nasıl kullanabilecekleri belirlenmelidir. Bu konuda öğrencilere, bir klavuz kaynak kitapçık hazırlanıp sunulabilir.

Yeni araştırmalara dönük olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Bu araştırmadaki gibi bir not alma eğitim programı daha uzun süreli desenlenip uygulanmalıdır.

2. Bu araştırmanın benzerleri diğer öğretim basamaklarında ve konu alanlarında gerçekleştirilmelidir.

3. Derste alınan notların, farklı etkinliklerle gözden geçirilmesinin etkileri incelenmelidir.

4. Bu araştırmadaki bağımsız değişkenlerin, diğer öğrenme stratejileriyle birlikte, öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkileri araştırılmalıdır.

5. Öğretmenlerin, öğrenme stratejileri ve bu çerçevede, not alma konusundaki yeterlilikleri incelenip geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile Ün

1996 **Etkili Öğrenme ve Öğretme.**
İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

AIKEN, E. G., I. S. THOMAS ve W. A. SHENNUM

1975 "Memory for a Lecture: Effects of Notes, Lecture Rate and Informational Density."
Journal of Educational Psychology, 67, 3: 439-444.

APPS, Jerold W.

1990 **Study Skills For Today's College Student.**
New York: Mc Graw-Hill Publishing Company.

ARENDS, Richard I.

1991 **Learning to Teach.**
İkinci Basım. New York: Mc Graw-Hill Publishing Company.

ARMEL, Donal

1995 **Something New About Notetaking A Computer Based Instructional Experiment.**
Association of Small Computer Users in Education Summer Conference. Proceedings (28 th, North Myrtle Beach, South Carolina , June 18-22 1995) US; Illinois.

ARSLAN, Mehmet

1996 "Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi." (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ASHMAN, A. F. ve R. N. F. CONWAY

1993 **Using Cognitive Methods in the Classroom.**
London and New York: Routledge.

BABADOĞAN, Cem

- 1996 "Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yansıması." (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Ankara Üniversitesi.

BANAS, Suzanne M.

- 1994 "The Effects of Using Graphic Organizers as a Note Taking Technique on Students' Abilities to Utilize Knowledge in The Science Classroom." (PHD) The Union Institute
Dissertation Abstracts, DAI-A 56/01: 152. Jul. 1995.

BARGIONE, Joseph L.

- 1987 "Microcomputers and Recall: Effects of Typing Ability and Quality of Notes." (PHD) The University of Southern Mississippi.
Dissertation Abstracts, DAI-A, 49/04: 763. Oct. 1988.

BARNETT, J. E., F. J. DI VESTA ve J.T. ROGOZINSKI

- 1981 "What is Learned in Note Taking?"
Journal of Educational Psychology, 73, 2: 181-192.

BARRAS, Robert.

- 1984 **Study: A Guide to Effective Study, Revision and Examination Techniques.**
London: Chapman and Hall.

BEECHER, Jeff

- 1988 **Note-Taking: What Do We Know About The Benefits?**
ERIC Digest Number 12.
Bloomington: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Information Analyses, ERIC IAP'S (071).

BENTON, S. L., K.A. KIEWRA, J. M. WHITFILL ve R. DENNISON

1993 "Encoding and External Storage Effects on Writing Processes."

Journal of Educational Psychology, 85, 2: 267-280.

BIEHLER, R. F ve J. SNOWMAN

1993 **Psychology Applied to Teaching.**

Yedinci Basım. Boston, Toronto: Houghton Mifflin Company.

BİLEN, Mürüvvet

1990 **Plandan Uygulamaya Öğretim.**

İkinci Basım. Ankara: Gelecek Yayıncılık Hizm. Ltd. Şti.

BLOOM, Benjamin S.

1979 **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.**

(Çev. Durmuş Ali Özçelik), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

BRETZING, B. H. ve R. W. KULHAVY

1981 "Note Taking and Passage Style."

Journal of Educational Psychology, 73, 2: 242-250.

BRETZING, B. H., R. W. KULHAVY, L. C. CATERINO

1987 "Notetaking by Junior High Students."

Journal of Educational Research, 80, 6: 359-362.

BURNHAM, James Norman.

1985 "The Effect of Extra Study Materials and Notetaking Instruction on Succes in Intermediate Algebra at The College Level."

Dissertation Abstracts. DAI-A 47/05: 1638, 1986.

CAN, Gürhan.

1992 **Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi.**

Eskişehir: Anadolu Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 23.

CARRIER, C. A ve A. TITUS

- 1981 "Effects of Notetaking Pretraining and Test Mode Expectations on Learning From Lectures."

American Educational Research Journal, 18, 4: 385-397.

CARRIER, C., M. D. WILLIAMS ve B.R. DALGAARD

- 1988 "College Students' Perceptions of Note-Taking and Their Relationship to Selected Learner Characteristics and Course Achievement."

Research in Higher Education, 28, 3: 223-239.

CARTER, J. F. ve N. H. VAN MATRE

- 1975 "Note Taking Versus Note Having."

Journal of Educational Psychology, 67, 6: 900-904.

CHANG, Shin -Jen

- 1987 "An Application of Schema Theory to School Learning: Learning Geography With The Help of A Notetaking Schema (China)." (PHD) The University of Texas at Austin.

Dissertation Abstracts. DAI-A 46/05: 1100, Nov. 1987.

COHN, E., S. COHN ve J. BRADLEY

- 1995 Notetaking, Working Memory and Learning in Principles of Economics."

Journal of Economic Education, 26, 4: 291.

CRAIK, F. I. M. ve R. S. LOCKHART

- 1972 "Levels of Processing: A Framework for Memory Research."

Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11: 671-684.

CÜCELOĞLU, Doğan

- 1996 **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları**. Altıncı Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

DALY, Kathleen Lonze.

- 1983 The Effect of Training College Students in Listening and Note-Taking Skills on Learning From Lecture." (PHD) University of Minnesota.
Dissertation Abstracts. DAI-A, 44/12: 3665, 1984.

DANSEREAU, Donald F. ve DİĞERLERİ.

- 1979 "Evaluation of a Learning Strategy System."
H.F. O'NEIL VE JR. C. D. SPEILBERGER (Ed.), **Cognitive and Affective Learning Strategies.**
New York: Academic Press Inc, A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 3-20.

DE CORTE, E. ve DİĞERLERİ

- 1990 **Les Fondements de L'Action Didactique.**
(1976) (Hollandaca'dan Fransızca'ya Çev. V. VAN CUTSEM),
İkinci Basım. Paris: Editions Universitaires. ...

DEMBO, Myron H.

- 1988 **Applying Educational Psychology in the Classroom.**
Üçüncü Basım. New York: Longman.

DEMİREL, Melek

- 1996 "Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi." (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

DEMİREL, Özcan

- 1993a **Genel Öğretim Yöntemleri.**
Ankara: Usem Yayınları, No: 11.
- 1993b **Eğitim Terimleri Sözlüğü: İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce.**
Ankara: USEM Yayınları, No: 10.

- 1997 **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme: Planlama, Geliştirme, Yaygınlaştırma.**

Ankara: USEM Yayınları, 13.

- 1991 "Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi."

Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri.

İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1: 139-142.

DERRY, Sharon J.

- 1989 "Putting Learning Strategies to Work."

Educational Leadership, 46, 4: 4-10.

DERRY, S. J. ve D. A. MURPHY

- 1986 "Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice."

Review of Educational Research, 56, 1: 1-39.

DERYAKULU, Deniz

- 1996 "Türetimci Öğrenme Etkinlikleri ve Dikkat Odaklama Araçlarının Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi." (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.

DIAZ, L. ve R. R. SANDLIN

- 1995 **Study Guide for Anita E. Woolfolk Educational Psychology.**

Altıncı Basım. New York: Allyn and Bacon.

DI VESTA, F. J. ve G. S. GRAY

- 1972 "Listening and Note Taking."

Journal of Educational Psychology, 63, 1: 8-14.

EASH, M. J.

- 1991 "Curriculum Components."
A. LEWY (Ed.), **The International Encyclopedia of Curriculum.**
USA: Pergamon Press, 67-69.

EINSTEIN, G. O., J. MORRIS ve S. SMITH

- 1985 "Note-Taking, Individual Differences and Memory for Lecture Information."
Journal of Educational Psychology, 77, 5: 522-532.

ERDEM, Mukaddes

- 1994 "Değişik İçerik Düzenlemelerinin Başarıya Etkisi."
(Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ERDEN, Münire

- 1995 **Eğitimde Program Değerlendirme.**
İkinci Basım. Ankara: PEGEM Personel Eğitim Merkezi, Yayın No: 21.

- 1991 "Öğrenme Sürecinde Not Tutmanın Rolü."
Yaşadıkça Eğitim, 15: 15-17.

ERDEN, M. ve M. DEMİREL

- 1993 "İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği."
İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri.
İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, 254-261.

ERDEN, M. ve Y. AKMAN

- 1995 **Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme.**
Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERTÜRK, Selahattin

1975 **Eğitimde Program Geliştirme.**

Ankara: Yelken Tepe Yayınları.

FABER, Jean Elizabeth.

1987 "The Effect of Note Taking Training on Ninth Grade Students' Comprehension of Expository and High Interest Material." (EDD) Florida Atlantic University
Dissertation Abstracts. DA1-A, 48/09: 2323, Mar 1988.

FAYOL, M. ve J.-M. MONTEIL

1994 "Strategies d'Apprentissage/Apprentissage de Strategies."
Revue Française de Pedagogie, 106: 91-110.

FINDIKÇI, İlhami

1996 "Not Alır Mısınız?"
Yaşadıkça Eğitim, 48: 18-19.

FISHER, J. L. ve M. B. HARRIS

1973 "Effect of Note Taking and Review on Recall."
Journal of Educational Psychology, 65, 3: 321-325.

FİDAN, Nurettin

1986 **Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.**

Ankara: Kadioğlu Matbaası.

FLEMING, L. L. ve J. LEET

1989 **Becoming A Successful Student.**

New York: Scott, Foresman and Company.

FLEMING, Malcolm L.

1987 "Displays and Communication."
R. M. GAGNE (Ed.), **Instructional Technology Foundations.**

USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 233-259.

FOX, Mark

- 1993 **Introduction to Education Psychological Perspectives in Education.**
New York: Cassell.

FRANK, Bernard M.

- 1984 "Effect of Field Independence Dependence and Study Technique on Learning From a Lecture."
American Educational Research Journal, 21, 3: 669.

GAGNE, Robert M.

- 1985 **The Condition of Learning and Theory of Instruction.**
Fourth ed. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc.

GAGNE, R. M. ve M. P. DRISCOLL

- 1988 **Essentials of Learning For Instruction.**
Second Ed. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

GAGNE, R. M. ve R. GLASER

- 1987 "Foundations in Learning Research."
Instructional Technology: Foundations.
R. M. GAGNE (Ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

GARNER, Ruth

- 1990 "When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings."
Review of Educational Research, 60, 4: 517-529.

GIBSON, J. T. ve L. A. CHANDLER

- 1988 **Educational Psychology: Mastering Principles and Applications.**
Boston: Allyn and Bacon, Inc.

GLOVER, J. A., R. R. RONNING ve R. H. BRUNING

1990 **Cognitive Psychology For Tachers.**

New York: Macmillan Publishing Company.

GÖRGEN, İzzet

1997 "Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi," (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

GÜRDAL, A. ve E. MACAROĞLU

1994 "Öğretemiyor Muz, Öğrenemiyorlar Mı?"

I. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram-Uygulama-Araştırma, Bildiriler.

Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, 3, 1075-1081.

HAERTEL, G. D.

1991 "Cognitive Psychology and Curriculum."

A. LEWY (Ed.), **The International Encyclopedia of Curriculum.**

USA: Pergamon Press, 110-113.

HASS, G. ve F. W. PARKAY

1993 **Curriculum Planning: A New Approach.**

Altıncı Basım. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

HERGENHAHN, B. R.

1988 **An Introduction to Theories of Learning.**

Üçüncü Basım. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

HICKS, Charles R.

1985 **Deney Düzenlemede İstatistiksel Yöntemler.**

(1964, 1973) (Çev. Z. Muluk, S. Kurt, Ö. Toktamış, E. Karaağaoğlu), Ankara: Akademi Matbaası.

HUGHES, C.A ve S. K. SURITSKY

- 1994 "Note Taking Skills of University-Students With and Without Learning Disabilities."

Journal of Learning Disabilities, 27,1: 20-24.

ILGIN ve DİĞERLERİ

- 1990 "Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Seminerinin Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Gençlerin Başarılarına Etkisi."

V. Ulusal Psikoloji Kongresi Psikoloji Seminer

Dergisi, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi: 189-195.

IOVINO, Suzanne F.

- 1987 "The Effect of Dominant Hemispheric Processing Modes and Notetaking Strategy on The Comprehension and Retention of Academically Underprepared College Readers." (EDD)

Temple University

Dissertation Abstracts DAI-A 48/03:617, Sep. 1987.

IŞIKSOLUĞU, Müberra K.

- 1996 "Eğitimde Bir Sorun: Derslerde Not Yazdırma."

Çağdaş Eğitim, 21, 225: 6-7.

JACOBSEN, Dennis R.

- 1989 "The Effects of Taking Class Notes Using The Cornell Method On Students' Test Performance and Note-Taking Quality." PHD, University of Oregon.

Dissertation Abstracts, DAI-A, 50/11: 3464, May 1990.

JOHNSON, Ben E.

- 1992 **Doing it Right: Improving College Learning Skills.**

Lexington Massachusetts, Toronto: D. C. Heath and Company.

KAPTAN, Saim

- 1993 **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.**
Ankara: Rehber Yayınevi.

KARASAR, Niyazi

- 1991 **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.**
Dördüncü Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd Şti.

KAYA, Yahya Kemal

- 1989 **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı.**
Ankara: Bilim Yayınları.

KENNY, R., E. E. SCHROEDER

- 1994 **The Integration of Learning Strategies in Interactive Multimedia Instruction.**
Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1994 National Convention of the Association for Educational Communication and Technology Sponsored by the Research and Theory Division. (16 th, Nashville, TN, February 16-20 1994); IR 016, 784. Canada ; Ontario.

KIEWRA, Kenneth Anthony

- 1982 "Theoretical Orientations and Instructional Implication of Notetaking and Review."
PHD, The Florida State University.
Dissertation Abstracts, DAI-A, 43/06: 1947, Dec. 1982.
- 1983 "The Process of Review: A Levels of Processing Approach."
Contemporary Educational Psychology, 8: 366-374.

- 1985a "Students' Note-Taking Behaviors and the Efficacy of Providing the Instructor's Notes for Review."
Contemporary Educational Psychology, 10: 378-386.
- 1985b "Learning From a Lecture: An Investigation of Notetaking, Review and Attendance at a Lecture."
Human Learning, 4: 73-77.
- 1987 "Notetaking and Review: The Research and its Implications."
Instructional Science, 16, 3: 233-249.
- 1991 "Aids to Lecture Learning."
Educational Psychologist, 26, 1: 37-53.
- KIEWRA, K. A. ve B. M. FRANK
- 1988 "Encoding and External Storage Effects of Personal Lecture Notes, Skeletal Notes and Detailed Notes for Field-Independent and Field-Dependent Learners."
Journal of Educational Research, 81, 3: 143-148.
- KIEWRA, K. A. ve DİĞERLERİ
- 1991b "Note-Taking Functions and Techniques."
Journal of Educational Psychology, 83, 2: 240-245.
- KIEWRA, K. A. ve DİĞERLERİ
- 1995 "Effects of Note-Taking Format and Study Technique on Recall and Relational Performance."
Contemporary Educational Psychology, 20,2: 172-187.
- KIEWRA, K. A. ve H. J. FLETCHER
- 1984 "The Relationship Between Levels of Notetaking and Achievement."
Human Learning, 3: 273-280.

KIEWRA, K. A., N. F. Du BOIS, D. CHRISTIAN ve A. Mc SHANE

1988 "Providing Study Notes: Comparison of Three Types of Notes for Review."

Journal of Educational Psychology, 80, 4: 595-597.

KIEWRA, K. A., N. F. Du BOIS, M. CHRISTENSEN, S. I. KIM ve N. LINDBERG

1989 "A More Equitable Account of the Note-Taking Functions in Learning From Lecture and From Text."

Instructional Science, 19: 217-232.

KIEWRA, K. A., R. E. MAYER, M. CHRISTENSEN, S. I. KIM ve N. RISCH

1991a "Effect of Repetition on Recall and Note-Taking: Strategies for Learning From Lectures."

Journal of Educational Psychology, 83, 1: 120-123.

KIEWRA, K. A. ve S. L. BENTON

1988 "The Relationship Between Information-Processing Ability and Notetaking."

Contemporary Educational Psychology, 13: 33-44.

KING, Alison

1992 "Comparison of Self Questioning, Summarizing, and Notetaking-Rewiew as Strategies for Learning From Lectures."

American Educational Research Journal, 29, 2: 303-323.

KIROĞLU, M. Kasım

1995 "Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

KLAUSMEIER, Herbert J.

1985 **Educational Psychology.**

Beşinci Basım. New York: Harper Row Publishers.

KLEIN, Stephen B.

1991 **Learning: Principles and Applications.**

İkinci Basım. New York: Mc Graw-Hill, Inc.

KNIGHT L. J. ve S. J. Mc KELVIE.

1986 "Effects of Attendance, Note-Taking and Review on Memory for a Lecture: Encoding vs. External Storage Functions of Notes."

Canadian Journal of Behavioral Science, 18, 1: 52-61.

KÖYMEN, Ülkü S.

1989 "Açıköğretim Sistemi Öğrencileri ile Geleneksel Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması."
Yayınlanmamış Araştırma. Adana.

KUZGUN, Yıldız

1989 "Öğrencilerin Akademik Danışmanlardan Bekledikleri Görevler ve Danışmanların Görev Algıları."
Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı: 20-28 Mayıs 1987.
Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 115-126.

KÜÇÜKAHMET, Leyla

1987 **Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları.**
Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

LACROIX, Phyllis Swanson

1987 "The Effect of Cognitive Style, Notetaking and Instructor Prepared Handout Materials on Learning From Lecture Instruction." (PHD) University of Minnesota
Dissertation Abstracts DAI-A 48/05: 1104, Nov. 1987.

LAIDLAW, E. N., R. L. SKOK ve T. F. Mc LAUGHLIN

- 1993 "The Effects of Notetaking and Self-Questionning on Quiz Performance."

Science Education, 77, 1: 75-82.

LIPSKY, Sally Ann.

- 1984 "Effect of Cognitive Style on the Success of Two Textbook Note-Taking Techniques, University of Pittsburgh."

Dissertation Abstracts, DAI-A, 45/06: 1703.

MAYER, Richard E.

- 1987 **Educational Psychology: A Cognitive Approach.**
New York: Harper Collins Publishers.

- 1988 "Learning Strategies an Overview."

C. E. WEINSTEIN ve Diğerleri (Ed.), **Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Introduction and Evaluation.**

San Diego, California: Academic Press, Inc., 11-22.

Mac FARLANE, P. ve S. HODSON

- 1989 **Studying Effectively and Efficiently: An Integrated System.**

Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

Mc WHORTER, Kathleen T.

- 1988 **Study and Thinking Skills in College.**

New York: Scott, Foresman and Company.

MILESKEI, Deborah Smith

- 1981 "Increasing Learning and Retention of Lecture Content Through Notetaking, Location of Pauses and Pausing Activities." (DED) The Pennsylvania State University.

Dissertation Abstracts, DAI-A 42/07, 3077, Jan. 1982.

NISBET, J. ve J. SHUCKSMITH

1986 **Learning Strategies.**

London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul.

NYE, P. A., T. J. CROOKS, M. POWLEY ve G. TRIPP

1984 "Student Note -Taking Related to University Examination Performance."

Higher Education, 13: 85-97.

OĞUZKAN, Ferhan

1993 **Eğitim Terimleri Sözlüğü.**

Üçüncü Basım. Ankara: Emel Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.

ORNSTEIN, A. C. ve F. P. HUNKINS

1988 **Curriculum: Foundations, Principles and Issues.**

New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali

1989a **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi.**

Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları, No: 8.

1989b **Test Hazırlama Kılavuzu.**

İkinci basım. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları, No: 5

ÖZER, Bekir.

1993 **Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği.**

Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 18.

ÖZGÜVEN, Ethem

- 1997 "Yüksek Öğretimde Niteliği Geliştirme."
M. ÇORUH (Ed.), **Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite
İyileştirme.**
Ankara: Haberal Eğitim Vakfı, Yeni Fersa Matb.

ÖZLER, Çakır

- 1995 "Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya
Etkisi." (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ÖZTÜRK, Balent. .

- 1995 "Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından
Kullanılma Durumları." (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Gazi Üniversitesi.

PAYKOÇ, Fersun

- 1986 "Sosyal Bilimler İçin Gerekli Beceriler ve Ölçme Amaçlı
Öğretim Üzerine Bazı Gözlemler."
İnsan Bilimleri Dergisi, V, 2: 51-79.

PECK, K. L. VE M. J. HANNAFIN

- 1983 "The Effects of Notetaking Pretraining and the Recording
of Notes on the Retention of Aural Instruction."
Journal of Educational Research, 77, 2: 100-107.

PEHLİVAN, Hülya

- 1996 "Öğrenme ve Öğretmeyi Etkileyen Temel Etmenler."
Çağdaş Eğitim, 21, 221: 38-39.

PEPER, R. J. ve R. E. MAYER

- 1978 "Note Taking as a Generative Activity."
Journal of Educational Psychology, 70, 4: 514-522.

- 1986 "Generative Effects of Note-Taking During Science Lectures."
Journal of Educational Psychology, 78, 1: 34-38.

PETERS, Donald L.

- 1972 "Effects of Note Taking and Rate of Presentations on Short-Term Objective Test Performance."
Journal of Educational Psychology, 63, 3: 276-280.

POTTS, Bonnie

- 1993 **Improving the Quality of Student Notes.**
ERIC/AE Digest. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).

PRESSLEY, M. ve DIĞERLERİ

- 1990 **Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance**
Cambridge: Brookline Books.

PRESSLEY, M. ve K. R. HARRIS

- 1990 "What We Really Know About Strategy Instruction."
Educational Leadership, 48, 1: 31-34.

RACE, Phil

- 1994 "Making Notes in Lectures."
D. SAUNDERS (Ed.), **The Complete Student Handbook.**
USA: Blackwell, Oxford UK and Cambridge.

REESE, Jean Ladora.

- 1985 "The Effect of Note-Taking, Lecture Structure, and Ability Level on Performance."
Dissertation Abstracts, DAI, 45/07: 2046.

RICKARDS, J. P. ve C. B. Mc CORMICK

- 1988 "Effect of Interspersed Conceptual Prequestions on Note-Taking in Listening Comprehension."

Journal of Educational Psychology, 80, 4: 592-594.

RICO, L. D. ve R. SANDLIN

- 1995 **Study Guide for Anita E. Woolfolk Educational Psychology.**

Altıncı Basım. USA: Alllyn and Bacon.

RISCH, N. L. ve K. A. KIEWRA

- 1990 "Content and Form Variations in Note Taking: Effects - Among Junior High Students."

Journal of Educational Research, 83, 6: 335-357.

ROTHSTEIN, Pamela R.

- 1990 **Educational Psychology.**

New York: Mc Graw-Hill, Inc.

RUHL, K.L. ve S. SURITSKY

- 1995 "The Pause Procedure and or an Outline-Effect on Immediate Free Recall and Lecture Notes Taken by College-Students With Learning Disabilities."

Learning Disability Quarterly, 18, 1: 2-11.

SAYIN, Şara

- 1993 "Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem."

Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim.

Üçüncü Basım. İstanbul; Cem Yayınevi, 25-35.

SCERBO, M. W., J. S. WARM, W. N. DEMBER ve A. F. GRASHA

- 1992 "The Role of Time and Cuing in a College Lecture."

Contemporary Educational Psychology, 17, 4: 312-328.

SCHLOZMAN, Vivien R.

- 1992 "An Investigation Into The Effects of Teaching Content. Specific Question-Generation As A Means of Increasing Comprehension and Retention, As Well As Efficacy, to Ninth-Grade History Students."
(PHD) University of Missouri, Kansas City.
Dissertation Abstracts, DAI-A 54/01, Jul. 1993.

SEDGLEY, Donald John.

- 1994 "Cognitive Learning Using Alternative Rehearsal Methods: Note Taking And Video Rewiew."
MS, Beaumont; Lamar University.
Dissertation Abstracts, MAI, 33/02: 304, Apr. 1995.

SENEMOĞLU, Nüray

- 1997 **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.**
Ankara; Spot Matbaacılık.

SIMBO, F. K.

- 1988 "The Effect of Notetaking Approaches on Student Achievement in Secondary School Geography."
Journal of Educational Research, 81, 6: 377-381.

SIMONS, Mary Kathleen.

- 1988 "The Effects of Training College Algebra Students In Note Taking On Achievement."(PHD) The Florida State University.
Dissertation Abstracts, DAI-A, 50/02: 379, Aug., 1989.

SLAVIN, Robert E.

- 1988 **Educational Psychology: Theory into Practice.**
İkinci Basım. New Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs.

SOTIRIOU, Peter Elias

- 1989 **Integrating College Study Skills Reasoning in Reading, Listening and Writing.**
İkinci Basım. Belmont California: Wads Worth Publishing Company.

SÖNMEZ, Veyisel.

1994 **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı.**

Ankara: PEGEM Personel Geliştirme Merkezi, Yayın No: 12.

SPRINTHALL, Norman A. ve R. C. SPRINTHALL

1990 **Educational Psychology: A Developmental Approach.**

Beşinci Basım. New York: Mc Graw-Hill, Inc.

SURITSKY, Sharon K. ve C. A. HUGHES

1991 "Benefits of Note-taking: Implications For Secondary and Postsecondary Students with Learning Disabilities."

Learning Disability Quarterly, 14: 7-18.

TABA, Hilda

1962 **Curriculum Development: Theory and Practice.**

New York: Harcourt, Brace and World, Inc.

TALU, Nilay

1997 "Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

TAN, Hasan

1992 **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.**

İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi, No: 163.

1996 **Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlanma.**

İstanbul: Alkım Yayınevi.

TANNER, L. N.

1991 "Educational Psychology."

A. LEWY (Ed.), **The International Encyclopedia of Curriculum.**

USA: Pergamon Press, 108-109.

TAYLOR, Margaret Jane Whatman.

- 1982 "Effects of Instruction in Notetaking on Academically Gifted Children." EDD, Canada; University of Toronto.
Dissertation Abstracts, DAI-A, 44/03: 715, Sep. 1983.

TOPPEN, James Lee

- 1985 "A Comparison of Achievement of Students Using Student Generated Notes vs. Teacher Generated Notes."
(PHD) Arisona State University.
Dissertation Abstracts, DAI-A, 46/12, 3591, JUN 1986.

TUCKER, Bruce Niel

- 1988 "A Comparaisn of Three Note-Taking Strategies on Immediate Recall and Retention."
Dissertation Abstracts, DAI-A, 49/10: 3003, 1989.

TÜRKÖĞLU, Adil

- 1998 "Az Bilinen Yönleriyle Öğrenme."
Eğitim Bilim, 1, 1: 38-41.

TÜRKÖĞLU, A., A. DOĞANAY ve A. YILDIRIM

- 1996 **Ders Çalışma Becerileri.**
Adana: Baki Kitap ve Yayınevi.

ULUĞ, Feyzi.

- 1981 "Verimli Çalışma Alışkanlıkları Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi."
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Ankara: Ankara Üniversitesi

ULUĞ, Feyzi.

- 1993 **Okulda Başarı.**
Üçüncü Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÜLGEN, Gülten

- 1988 **Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme: Uygulama ve Kuramlar.**

Ankara: Özkan Matbaacılık.

- 1994 **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar.**

Ankara: Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San. ve Tic. Ltd. Şti.

VAN METER, P., L. YOKOI ve M. PRESSLEY

- 1994 "College Student's Theory of Note-Taking Derived From Their Perceptions of Note-Taking."

Journal of Educational Psychology, 86, 3: 323-338.

VARİŞ, Fatma

- 1988 **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.**

Dördüncü Basım. Ankara: Ankara Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 157.

WADE, S. E. ve W. TRATHEN

- 1989 "Effect of Self-Selected Study Methods on Learning."

Journal of Educational Psychology, 81, 1: 40-47.

WAKEFIELD, John F.

- 1996 **Educational Psychology: Learning to be a Problem Solver.**

Boston/Toronto: Houghton Mifflin Company.

WALKO, Joan K.

- 1990 "The Effect of Varied Note -Taking Strategies on Students' Ability to Profit From Visualized Instruction as Measured by Tests Assessing Different Educational Objectives."

Dissertation Abstracts, DAI-A, 51/05: 1498.

WEINSTEIN, C. E., D. S. RIDLEY, T. DAHL ve E. S. WEBER

- 1989 "Helping Students Develop Strategies for Effective Learning."
Educational Leadership, 46, 4: 17-19.

WEINSTEIN, C. E. ve R. MAYER

- 1986 "The Teaching of Learning Strategies."
M. C. WITTRICK (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**.
Üçüncü Basım New York: Macmillan Company, 315-327.

WILF , Selma

- 1986 **Techniques for Success College Reading and Study Skills**.
New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

WILLIAMS, Kate

- 1989 **Study Skills**.
London: Mac Millan Education Ltd.

WILSON, Ronald W.

- 1994 "A Method to Facilitate Note Taking by Students."
Journal of College Science Teaching, 23, 4: 234.

WINNE, P. H.

- 1991 "Cognitive Processing in the Classroom."
K. MARJORIBANKS (Ed), **The Foundations of Students' Learning**.
New York: Pergamon Press, 199-223.

WITTRICK, Merlin C.

- 1986 "Students' Thought Processes."
Handbook of Research on Teaching.
New York: Macmillan Company, 297-314.

YAŞAR, Şefik

- 1992 "Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Bellek Modeli."
Kurgu Dergisi, 10: 279-296.

YEŞİLMEN, Necmettin

- 1983 "Sınıf İçi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi Yöntemiyle
Değerlendirilmesi." (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Ankara Üniversitesi

YU, Howard Kwong-Ho

- 1981 "Encoding and Retrieval of Information From Lecture."
(PHD) The University of Arizona 1981.
Dissertation Abstracts, DAI-A, 42/10, 4376, Apr.1982.

EK 1

NOT ALMA KAYNAK ÇALIŞMA MATERYALİ

BÖLÜM I- GİRİŞ

Öğrenciler, özellikle üniversitelerde dersi dinlerken sık sık not alırlar ve daha sonra da bu notları çalışarak sınavlara hazırlanırlar. Bu materyal de derslerde daha etkili notlar almanıza yardımcı olmak ve böylece başarınızı artırabilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümde; not almanın ne olduğunu ve önemini öğreneceksiniz.

NOT ALMA

Öğrencilerin, öğrenme sürecinde kullandıkları çeşitli öğrenme stratejileri vardır. Öğrenme stratejileri; öğrencinin, kendi öğrenmesini sağlaması ve yönlendirmesi için gerçekleştirdiği davranış ve düşünceleridir. Etkili öğrenme stratejisi geliştiren öğrenciler, bilgileri daha kolay ve etkili öğrenir ve hatırlayabilirler. Öğrenme stratejileri, bilgilerin belleğe işlenmesini sağlayan çeşitli teknikleri içerir. Bunlardan birisi de not almadır.

Not alma; bir konuyla ilgili bilgilerin ileride kullanılmak amacıyla özetlenerek belli bir yere yazılması işlemidir. Not alma, derste anlatılan her şeyin olduğu gibi yazılması değildir. Derste etkili not alan öğrencilerin, anlatılanların içinden önemli fikirleri belirleyip bunları kendilerine özgü bir biçimde, kısaltarak yazmaları beklenir. Bazı bilgilerin olduğu gibi not alınması da gerekebilir. Ancak, her zaman "aynen kaydetme tekniğine" başvurulmaması gerekir. Bu, pasif bir etkinliktir. Not alırken öğrencinin etkin olması gerekir. Öğrenci, not alırken dikkatini önemli bilgi üzerinde yoğunlaştırmalı, eski ve yeni bilgileri arasında ilişki kurmalı ve bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak şekilde yeniden örgütlemelidir. Derste neyin önemli olduğuna karar veren öğrenci, neyi not alacağını bilir ve her söylenilene yazmaya çalışmaz.

NOT ALMANIN ÖNEMİ

Derste anlatılan bilgilerin önemli bir bölümü dersten sonra

hatırlanamaz. Çünkü, insan belleğinin, ilk kez karşılaşılan bilgileri kaydetme kapasitesi zaman ve kapsam açısından sınırlıdır. Bu nedenle, derste not alma öğrenciye, yeni bilgileri anladığı biçimde kaydedip saklama olanağı verir. Bu durumda, ders notları, önemli bilgilerin hatırlanması için en iyi kaynaktır. Not alma, öğrencinin, dersi etkili bir biçimde dinlemesini, dersin önemli noktalarına odaklaşmasını ve dikkatini sürdürmesini sağlar.

Not alma öğrenciye, anlatılanları anlamlı bir biçimde öğrenmesine ve örgütlemesine yardım eder. Derste alınan notlar bilgilerin daha kolay ve çabuk tekrarlanmasına, gözden geçirilmesine olanak verir. Bu açılarından, derste not alma, öğrencinin öğrenmesinde ve başarısında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğrenciler, etkili not almak için belli ilkelere uymalı ve kendi özel not alma teknikleri geliştirmelidirler.

BÖLÜM II-NOT ALMADA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR

Öğrencilerin not almada bazı noktalara dikkat etmesi gerekir. Ancak, not alma sadece derste başlayıp derste biten bir süreç değildir. Bu nedenle öğrencilerin, etkili ders notları almak için, uymaları gereken ilkeler; ders öncesinde, ders esnasında ve dersten sonra olmak üzere üç grupta ele alınabilir. Bu bölümde, daha etkili notlar alabilmeniz için, temel not alma ilkelerini öğreneceksiniz.

DERS ÖNCESİNDE UYULMASI GEREKEN İLKELER

Öğrencilerin, derste not almaya hazırlanmak için, ders öncesinde gerçekleştirmeleri gereken temel ilkeler şunlardır:

1. Her ders için ayrı bir not defteri ya da klasör, renkli mürekkepli kalem, bulundurulmalıdır.

2. Not alınacak her sayfa belli bir not alma düzeninde (formatında) hazırlanmalıdır. Örneğin; sayfanın en üst satırının ortasında o günkü konunun başlığı; sağ üst köşesinde de o günün tarihi yer almalıdır. Ayrıca her sayfanın sol tarafından 6,5 cm. kadar boşluk bırakılarak dik bir çizgi, altından da 6 cm. kadar yatay bir çizgi çekilerek üç bölüme ayrılabilir. Böylece sayfalar; sol kısma, ders notlarıyla ilgili anahtar sözcükleri; sağ kısma, ders notlarını; alt kısma da öğrencinin konuyla ilgili kendi düşüncelerini kaydetmek üzere düzenlenebilir. Böyle bir sayfa düzeni

öğrenciye; konu üzerinde daha fazla düşünme, anlatılan bilgileri özümleme, daha kolay gözden geçirme ve hatırlama olanağı verir. Aşağıda örnek bir sayfa düzeni görülmektedir.

Önemli sözcük ve cümleler 6,5 cm.	Ders notları 15.5 cm.
Düşünceler ve sonuçlar 6 cm.	

3. Dersin amacı ve uygulanacak sınav türü öğrenilmelidir.
4. Derste işlenecek konuya ilişkin ön bilgi edinilmelidir. Bu çerçevede, daha önceki derslerde alınan notlar gözden geçirilmelidir.
5. Sınıfta, not almaya elverişli bir yere oturmak gerekir. Geniş salonlarda ön taraflara, tahtanın iyi görülebileceği, öğretmenin iyi duyulabileceği bir yere oturmaya özen gösterilmelidir.

DERSTE NOT ALIRKEN UYULMASI GEREKEN İLKELER

Öğrencilerin derste not alırken uymaları gereken temel ilkeler şunlardır:

1. Derste anlatılan herşeyin değil, önemli noktaların not alınması gerekir. Önemli noktaların belirlenmesinde derste bazı ipuçlarından yararlanılabilir. Örneğin; konunun amacının bilinmesi; öğretmenin, "Bu önemli bir noktadır.", "Unutmayın." gibi sözel ipuçları; tekrarlar, özetler, örnekler, tahtaya yazılanlar, bazı bilgilerin listelenmesi, numaralandırılması, konuya harcanan zaman, ses tonundaki vurgular, sözel olmayan ipuçları (hareketler, mimikler), önemli bilgilere işaret

eder. Bu nedenle, derste dikkati bu önemli noktalara toplamak gerekir.

2. Not alırken, önemli noktalar, notlarda çeşitli yollarla belirtilmelidir. Önemli noktalar notlarda şöyle belirtilebilir:

- *Dikkat çekici mürekkepli yazı kalemleri kullanma.
- *Farklı bilgi türleri için farklı renkler kullanma.
- *Yazılan bazı bilgilerin altını çizme.
- *Yazılanları çerçeve içine alma.
- *Önemli kısımları **BÜYÜK** olarak yazma.

3. Öğrenci, "uygun" not alma tekniklerini kullanarak kendi ifadeleriyle not almalıdır. Bu çerçevede; seçici olmak, ana fikirler ve yan fikirlerin ilişkilerini özlü anlaşılır ve örgütlenmiş bir biçimde not almak önemlidir.

4. Dersi dinleme ile not alma etkinlikleri dengeli bir biçimde sürdürülmelidir.

5. Not alırken; kısaltmalar, özel bazı işaretler, ve sembollerden yararlanılmalıdır. Her öğrenci kendisine özgü bir kısaltma sistemi geliştirebilir. Burada önemli olan; aynı kavram ve terimler için tutarlı bir biçimde aynı kısaltmaları kullanmaktır. Aşağıda bazı kısaltma ve sembol örnekleri verilmiştir. Son kısımdakileri anlamlandırmaya çalışın.

Kısaltma Örnekleri

Muh.	Muhasebe
Yön.	Yönetim
Yci.	Yönetici
Baş.	Başarılı
Baş-	Başarısız
F.+	
F.-	

Sembol Örnekleri

%	Yüzde
*	Önemli bilgi
***	Çok önemli
X	Tekrar incele
=	
0	
?	

6. Notlar, yeniden yazma gerektirmeyecek biçimde, okunaklı olarak yazılmalıdır. Notlar arasına daha sonra eklemeler yapabilmek için yeterince boş satır bırakılmalıdır. Anlaşılmayan, eksik kalan konular varsa, öğretmene sorulduktan sonra, bu boşluklara doğru olarak tamamlanmalıdır.

DERSTEN SONRA UYULMASI GEREKEN İLKELER

Ders bitiminde, öğrencilerin uymaları gereken bazı ilkeler vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Dersten sonra aynı gün içinde notların gözden geçirilmesi gerekir. Bu sırada eksikliklerin tamamlanması, bilgilerin düzenlenmesi, yanlışların düzeltilmesi ve okunamayan sözcüklerin tekrar yazılması gerekir.

2. Notlar gözden geçirilirken önemli fikirlerin altına çizilmesi veya çerçeve içine alınarak vurgulanması gerekir. Bunun için bazı işaretler ve renkli kalem de kullanılabilir.

3. Notlar, daha sonraki zamanlarda da, belli aralıklarla (aynı gün, her hafta, derse girmeden önce) gözden geçirilmelidir.

4. Not alırken üç bölüme ayrılmış bir sayfa düzeni kullanılmışsa, dersten sonra notlar gözden geçirilirken, sağ taraf yukarıda belirtildiği gibi düzenlendikten sonra, sol taraftaki kısma sağ taraftaki notlarla ilgili anahtar sözcük, cümle ya da soru cümleleri gibi ipuçları yazılmalıdır. Not alınan konuyla ilgili öğrencinin kendi düşünce, soru, örnek veya sonuçları ise; sayfanın alt kısmına yazılmalıdır. Öğrenci, daha sonra, derste alınan notların üstünü kapatıp sol tarafa yazdığı ipuçları yardımıyla notlarındaki bilgileri hatırlamaya çalışmalıdır. Bu işlem, notlar tam olarak hatırlanıncaya dek tekrarlanmalıdır.

BÖLÜM III-BASLIKA NOT ALMA TEKNİKLERİ

Her anlatım stiline ve konuya uygun tek bir yöntem yoktur. Ayrıca, her öğrencinin bir konuyu anlamlandırma biçimi farklı olabileceği gibi, not alma tekniği de farklı olabilir. Öğrenci, duruma göre, birkaç tekniği birlikte kullanabilir. Önemli olan; kullanılan not alma tekniğinin öğrencinin gereksinimini karşılıyor olması ve öğrenmesine katkıda bulunmasıdır. Bu bölümde başlıca not alma tekniklerinden; aynen kaydetme, anahat (anafikir), paragraf, Cornell ve grafiksel not alma (haritalama, matris) teknikleri tanıtılmaktadır.

AYNEN KAYDETME TEKNİĞİ

Sunulan bilgilerin kelimesi kelimesine, olduğu gibi not alınmasıdır. Bu teknik ancak bazı durumlarda kullanılmalıdır. Örneğin; bir tanım, formül, örnek, tarih, tablo, bir listenin ya da olgunun özellikleri ya da alıntı bir söz gibi, tam olarak öğrenilmesi gereken bilgilerin aynen not alınması gerekebilir. Ancak, derste anlatılanların tümünün bu teknikle

not alınması uygun değildir. Ayrıca, buna zaman da yetmez. Kesin doğruların olduğu derslerde (biyoloji, kimya vb. gibi) kullanılabilir.

ANAHAT (ANA FİKİR) TEKNİĞİ

Bu teknikte notlar ana fikirler etrafında örgütlenir. Temel konu sol kenara, onun altına 1,5 cm. sağa içeriye, daha az önemli fikirler, onun altına ayrıntılar ve örnekler yazılarak not alınır. Her ana fikrin altına ekleme ve düzeltmeler için biraz boşluk bırakılır. Bu teknikte temel fikirler kırmızı diğerleri ise, başka renklerde yazılabilir. Böylece, farklı bilgi türleri daha belirginleşir ve daha kolay anlaşılabilir ve hatırlanabilir.

Bu teknikte, düzgün cümleler kurma, ayrıntıları yazma söz konusu değildir. Öğrenci, konuyu anladığı biçimde, kısa ve öz olarak ifade ettiğinden bu tür notlar ipucu niteliği taşır ve fazla zaman almaz. Ancak, anlatım stilinde sıra ve ardışıklık önemlidir. Bu tür notların başında sayı ya da harf kullanılarak örgütlenme yoluna da gidilebilir. Ders esnasında bunu sağlamak olası değilse, dersten sonra, yazılan fikirler düzenlenebilir. Öğretmen dersi, anahat formatında anlatmıyor, düzensiz bir biçimde sunuyorsa, ana nokta olarak görünenlerin kaydedilmesi ve sonra, farklı noktaların numaralandırılması yoluna gidilebilir.

Ayrıca, her ana fikir için, kısa cümlelerle paragraflar da yazılabilir. Bu kez konu, ana hatlarıyla bir paragraf içinde özetlendiğinden buna anahat değil "paragraf tekniği" denilebilir. Bu teknik, anahat tekniğine göre daha zaman alıcı ve dinlemeyi engelleyici olabilir. Aşağıda anahat tekniğinde not alma örnekleri görülmektedir.

ANAHAT TEKNİĞİNDE NOT ALMA ÖRNEKLERİ

Anahat Tekniğinde Not Alma Biçimi

Temel konu

Ana fikir

Ayrıntı

Ayrıntı

Örnek

ÖRNEK-I

Ders: İşletmecilik Bilgisine Giriş

21.10.1998

Konu: İşletmenin Büyüklüğü

İşletmelerin Büyümesi

İşlet. yaşam süreci canlılar gibi. Büyüme= pazarda güç olmak,
egemen olmaktır. Büyüme zorunlu-, zamana bağlı.

Yatay Büyüme

Yeni yatırımlar yapma, başka işlet.birleşme veya ele geçirme

Örn; Beyaz eşya Üret. işlet. birleşmesi

1. Yararları

Pazarın büyümesi, hakimiyeti; kuvvetli sermaye;
sağlıklı yönetim; *rakipler oluşamaz

2. Sakıncaları

Bürokr.+, işgören önceliğinde sınırlama, organ.
büyüme, yönet.,masrf.+

Dikey Büyüme

.....

İşletmenin Kapasitesi

Üret. faktör. belli bir ölçüyle deyimlendirilmesi

Kuramsal Kap.

Belirli bir sürede en yüksek üretim gücü; bekleme,
duraklama, aksama, gecikme-.

Gerçek Kap.

Bakım, onarım, ayarlama → gecikme → işleyiş
kesilmeleri

Kuramsal kap.→ işleyiş kesilm. = gerçek kap.

Örn; Tur. otel kur. kap. yaz : 500 turist/ gün; kış: 50
tur./gün

ÖRNEK -II

Ders: İşletmecilik Bilgisine Giriş

22.11.1998

İŞLETMENİN ÇEVRESİ

I. İşletmenin Yakın Çevresi

Öncelikle yakın çevreye önem.

1. Tüketiciler

Amaç: mal ve hizmet satın almak

Tüketici haklarını koruma yasası

Tüketici $\leftrightarrow$ İşletme ilişk.2. Yöneticiler

Girişimci yönetici

Profesyonel yöneticiler

Parasal karşılık bekleme

İşlet. amaçl. ulaştırma

3. İşgörenler

Ücretle emek kiralama

İşgören $\rightarrow$ Toplu sözleşme $\leftarrow$ İşletme

Üretim faktörl. mal ve hizmete dönüşümü

Güvenli çalışma ortamı, adil ücret

4. Hissedarlar

Sermaye koyma, koruma

Gelir elde etme isteği, senetlerin yükselmesi ist.

II. İşletmenin Ulusal Çevresi

İşlt. devamlığını sağlarlar

1. DevletDevlet $\leftrightarrow$ İşletme belirli bir sistem: vergi sist.

İşlet. teşvik bekl.

İhracat + ister

2. Toplum. İstekleri:

İstihdam yaratılmasını

Yararlı parasız hizmetler

Doğayı kirletmeme beklen.

CORNELL NOT ALMA TEKNİĞİ

Geleneksel not alma teknikleri olarak nitelendirilen sayı-harf ve içerden yazma teknikleri temel alınarak geliştirilmiş etkili bir hatırlama sistemidir. Bu sistemde izlenmesi gerekli görülen on adım bulunmaktadır. Bunlar:

1. Kronolojik bir sırada not almak için sayfaları takılıp çıkartılabilen bir not defterinin kullanılması.
2. Her sayfanın sol tarafından yaklaşık 6.5 cm. dik bir çizgi çizme ve notların, sayfanın geri kalan yaklaşık 15.5 cm. kısmına yazılması.
3. Anlatımlar esnasında tercih edilen herhangi bir formatta (sayı-harf, içerden yazma ya da kısa paragraflar gibi) not alınması.
4. Anlatımlar esnasında sadece temel fikirlere ve önemli ayrıntılara konsantre olunması.
5. Temel fikirler arasında satır atlanması ve kağıdın sadece bir yüzünün kullanılması,
6. Dersten sonra notların okunması, eksiklerin tamamlanması ve okunamayan sözcüklerin tekrar yazılması.
7. Notların gözden geçirilmesi esnasında bütün temel fikirlerin altına çizilmesi ya da çerçevelenmesi.
8. Notlar gözden geçirildikten sonra sol taraftaki kısma öğrenilenleri özetleyen anahtar cümlelerin yazılması.
9. Dersin önemli kısımlarının, sadece bu anahtar cümlelerden yararlanılarak hatırlanıp hatırlanmadığını görmek için, notların yazıldığı sağ taraftaki kısmın kapatılması.
10. Derste anlatılan önemli kısımlar, kolaylıkla hatırlanıncaya dek bu işlemin sürdürülmesi.

GRAFİKSEL NOT ALMA TEKNİĞİ

Bilgiler, mantıksal bir yapıda olduğunda ve bilgiler arası ilişkiler gösterilmek istenildiğinde kullanılan bir not alma tekniğidir. Bu teknik, çok miktardaki bilgiyi en kısa ve bütüncül bir biçimde görsel olarak

yansıtma olanağı verir. Her tür konu ve bilgi için uygun olmayabilir. Bu tür not alma tekniğinde konu; matrisler, çalışma haritaları, hiyerarşik yapılar gibi formlarda örgütlenir.

Matris formunda alınan notlarda bilgiler, iki boyutlu bir tablo içine yerleştirilir. Tablonun üst kısmına ana konular, sol kenara da alt konular ya da ana konularla ilgili özellikler listelenir ve oluşturulan hücrelerin içine not alınır. Bu teknik, bilginin yeniden örgütlenmesini, önemli bilgilerin kolaylıkla görülmesini, bilgilerin ilişkilendirilmesini ve karşılaştırılmasını sağlar. Aşağıda çeşitli matris örnekleri görülmektedir.

MATRİS FORMUNDA NOT ALMA ÖRNEKLERİ

ÖRNEK- I

İşletme Türleri					
	Cüce	Küçük	Orta	Büyük	Dev
İşgören durumu					
Özellikl					
Örnek					

ÖRNEK- II

İşletmelerin Büyümesi

	Yatay Büyüme	Dikey Büyüme
Özellikleri		
Yararları		
Sakıncaları		

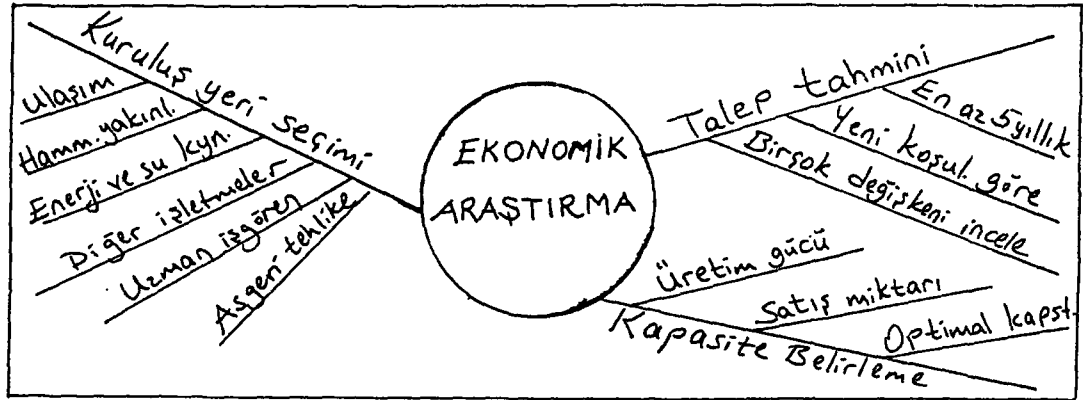
ÖRNEK- III

Küçük ve Büyük İşletmelerin Üstünlükleri ve Sakıncaları

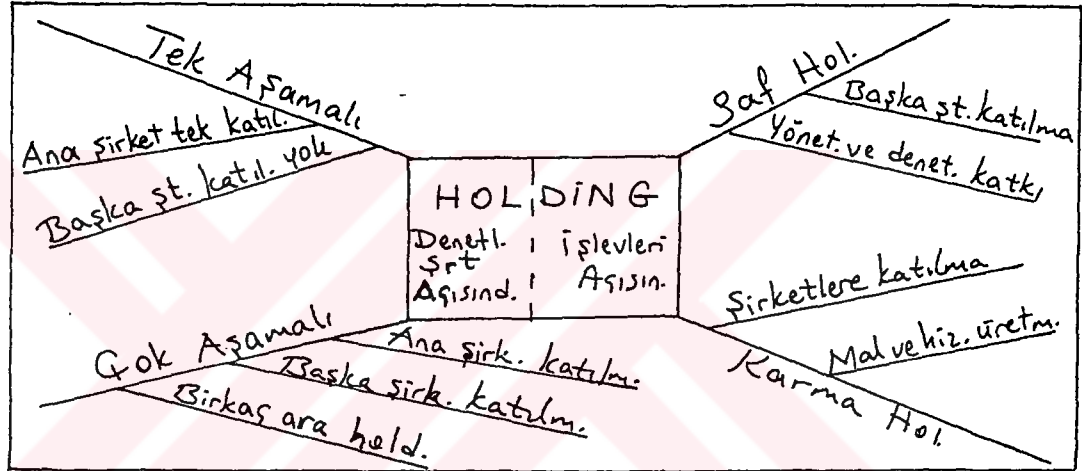
Özellik Konu	Üstünlükleri	Sakıncaları
Küçük İşletmeler	Dalgalanma ve durgunluklara dayanıklı; değişmelere uyumlu; tük. istek. uyum; çabuk karar alma; pers. ilişk. iyi, sıcak; tek. kullanılabilir; ürün kalitesi, el işçiliği; üret. belli müşterilere	Yatırım az- büyüklük yok Kredi olanak. az Uzm. pers. yok; görgü Yön. eğitimsiz, değişm. kapalı
Büyük İşletmeler	İyi örgüt, uzmanlaşma Yeterli serm, yüksek tekn.= işgören azlığı Fazla satış=yüksek kar Büyük yat. projeleri Sermaye artırımı	Tük istek. uyum güç Talep azalması=maliyeti karşılayamama Çabalar. uyum, destek güç Ast- üst ilişkisi az Yönet. org.karmaşık= bürok.artış=karar süreci uzun= yön.masrf.= az kar Açık gizli anlaşmal.kolay, tüketici zararda; işgören ilişkileri zayıf, verim düşük

Çalışma ya da bilgi haritaları formunda alınan notlarda; geometrik şekiller, çizgiler, oklar kullanılarak temel fikirler ayrıntılarla görsel bir biçimde özetlenip ilişkilendirilir. Konunun anlatım stilinde belli bir sıra izlenmiyorsa haritalama tekniği anahat tekniğinden daha uygun bir not alma tekniğidir. Bu tekniğin, betimsel konu alanlarında kullanılması daha elverişlidir. Konular, ana fikirler ve ayrıntılar arasındaki ilişkiler gösterilirken konu genellikle merkezde yer alır. Ana fikirler merkezden çıkan dalları, ayrıntılar ise ana fikirlerden çıkan yan dalları oluşturur. Böyle bir haritalama örneği aşağıda görülmektedir.

ÖRNEK IV

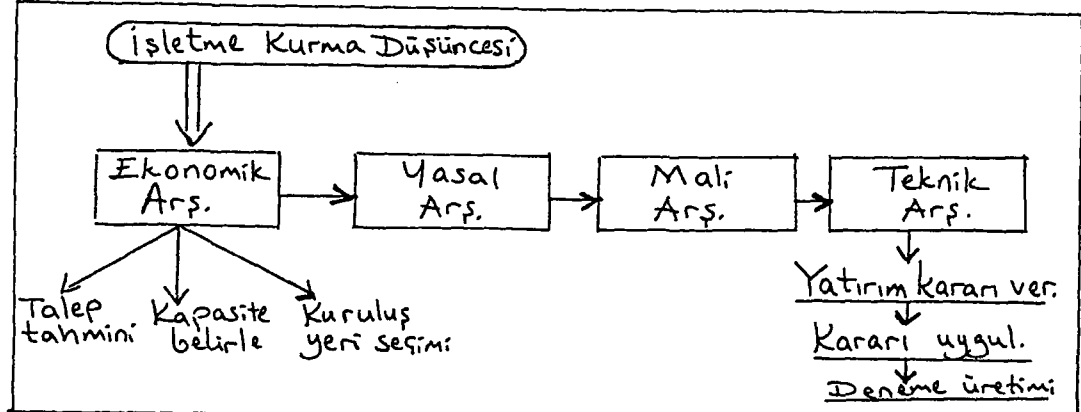


ÖRNEK V

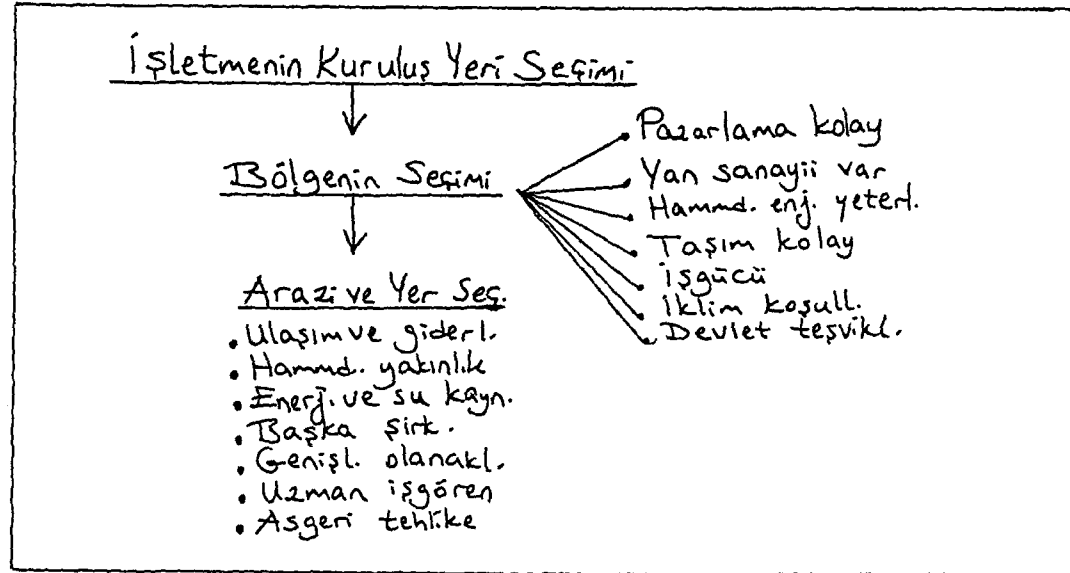


Grafiksel not alma tekniği kullanılarak olayların ardışık sırasını ya da bir oluşumun aşamalarını göstermek de olasıdır. Buna göre, aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi, bir aşama diğerine oklarla bağlanmaktadır. Böyle bir haritalamada, olayların, sırasıyla gösterilmesi önem taşır. Bir anlatım esnasında, "ilk, sonraki ve daha sonra" gibi sözcükler böyle bir dizideki aşamalara işaret eden ipuçlarıdır. Aşağıda görüldüğü gibi, haritadaki oklar, işlemlerin akış yönünü gösterir.

ÖRNEK VI

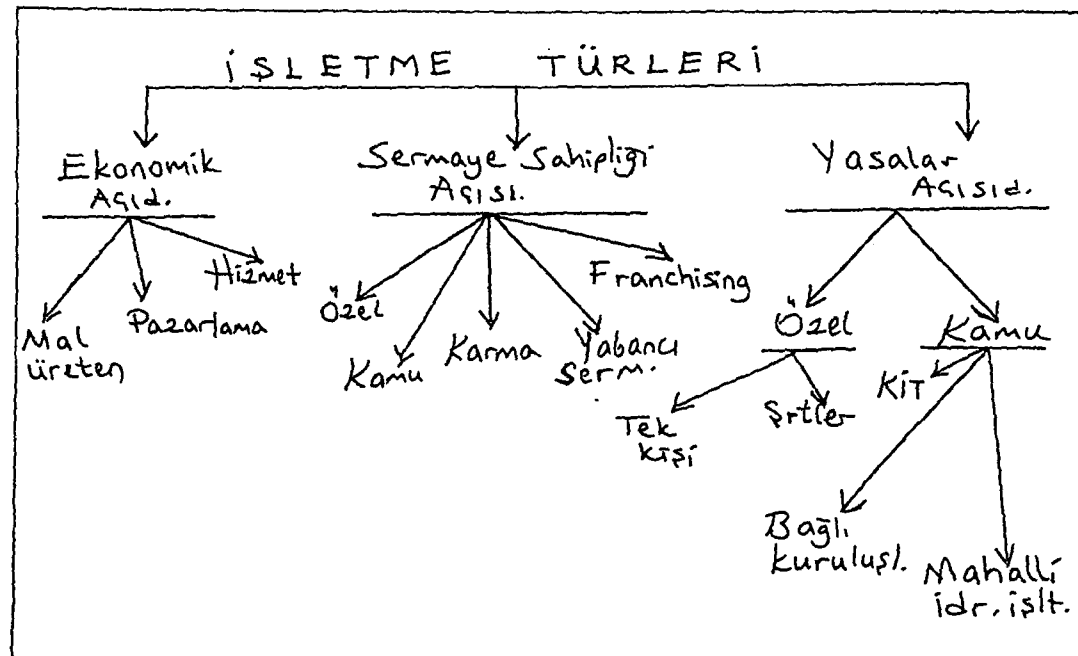


ÖRNEK VII

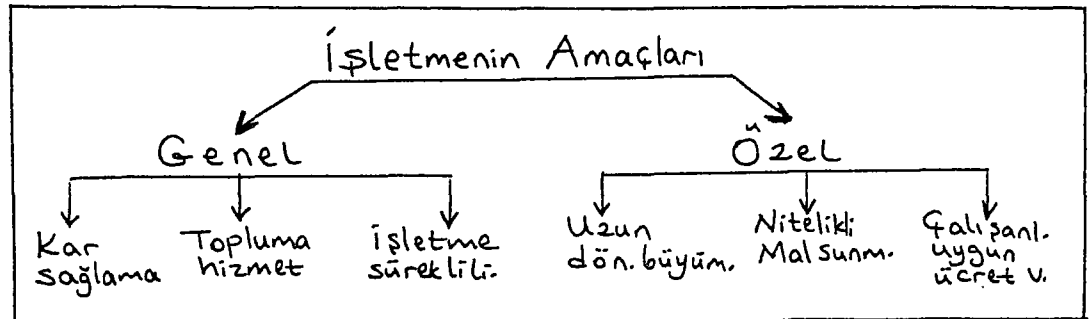


Grafiksel not alma tekniğinde bilgiler bir ağaç şeması biçiminde de ifade edilebilir. Bir ağaç şeması ya da hiyerarşik yapı oluşturulurken ana fikir ağacın tepesine, önemli ayrıntılar bundan çıkan dallarda, küçük ayrıntılar da önemli ayrıntılardan çıkan alt dallara yerleştirilir. Böylece, bütün ve onun parçaları arasındaki ilişkiler hiyerarşik bir biçimde kurulabilir. Bir anlatım esnasında söylenen; "öğeler, kısımlar, parçalar ve türler" gibi sözcükler hiyerarşik ilişkilere işaret ederler. Aşağıda, hiyerarşik yapıda oluşturulmuş not örnekleri görülmektedir.

ÖRNEK-VIII



ÖRNEK-IX



Görüldüğü gibi öğrenciler, derste not alırken çeşitli teknikleri kullanabilirler. Bir konu ve bilgi türü için uygun olan bir teknik bir başkası için uygun olmayabilir. Bir anlatım esnasında, bilgi modeline ve öğelerine işaret eden sözcüklere dikkat edilmesi ya da derste sunulacak bilgi yapısına ilişkin ön bilgi edinmek, uygun tekniğin seçimine yardım eder. Örneğin; öğretmenin ortaya çıkan bir olayın sebebine işaret ediyorsa, "Neden ?" gibi bir soru ya da "Çünkü, ..." gibi ifadeler kullanıyorsa, ortaya konulan yanıtlar, sebep-sonuç ilişkisini gösteren bir şema üzerinde not alınabilir.

Kullanılan not alma tekniği öğrencinin kendisine ve bulunduğu ortama göre değişebilir. Bu teknikler duruma göre, dönüşümlü olarak bir arada kullanılırlarsa daha fazla yarar sağlayabilirler. Öğrenci kendi not alma tekniğini geliştirmelidir. Bunun için aldığı notlar üzerinde düşünmeli nasıl daha etkili hale getirebileceğini araştırmalıdır.

BÖLÜM IV-SONUÇ

Bu materyalde verilen bilgileri göz önünde tutarak ders notlarınızı inceleyin ve olumlu ya da olumsuz yönlerini bulmaya çalışın. Daha etkili olmaları için nelere dikkat etmeniz gerektiğini düşünün. Bunu yaparken şu soruları kendinize yöneltebilirsiniz:

- Notlarımda önemli fikirler yer almış mı? Vurgulamış mıyım?
- Ana fikir ve yan fikirlerin ilişkisi görülebiliyor mu?
- Çeşitli teknikleri dönüşümlü olarak kullanabilmiş miyim?
- Kısaltma ve sembollerden yeterince yararlanmış mıyım?
- Not sayfasını düzenli, sistemli bir biçimde kullanmış mıyım?
- Yazılarım okunaklı mı? Eksik ya da anlaşılmayan noktalar var mı?

EK-2 NOT ALMA EĞİTİM PROGRAMI

A. DERS PLANI

Dersin Adı: Not Alma

Sınıf: İİBF İktisat ve Kamu Yönetimi I

Öğretim Elemanının Adı ve Soyadı: Aytunga Oğuz

Öğrenme-Öğretme Stateji ve Yöntemi: Sunuş yolu ve karma yöntem; anlatma, soru-cevap, şema gösterme, grup tartışması tekn.

Araç-gereçler: Tepegöz ve saydamlar, tahta, tebeşir

Ders saati: 8 ders saati (400 dak.)

Konunun Örüntüsü:

Not Alma

Not Almanın Önemi

Not Almada Dikkat Edilecek Noktalar

Ders Öncesinde Uyulması Gereken İlkeler

Derste Not Alırken Uyulması Gereken İlkeler

Dersten sonra Uyulması Gereken İlkeler

Başlıca Not Alma Teknikleri

Ana Nokta

Öğrencinin derste sunulan bilgilerin önemli noktalarını kısa ve öz bir biçimde, kendi sözcükleriyle, anlamlandırarak, not alması daha iyi öğrenmesini ve bilgilerin kolayca hatırlanmasını sağlar. Derslerde, temel not alma ilkelerine uyulması gerekir.

Yardımcı Noktalar

Öğrencinin ders öncesi, ders esnası ve ders sonrasında dikkat edeceği ilkeler not almayı etkili kılar.

HEDEF 1: Derste not almayla ilgili belli başlı terimler bilgisi.

Davranışlar:

1. "Not alma, öğrenme stratejisi ve anlamlandırma" terimlerinin ne anlama geldiğini söyleme.

HEDEF II: Derste kullanılan temel not alma teknikleri bilgisi.

Davranışlar:

1. Derste kullanılan temel not alma tekniklerini; aynen kaydetme, anahat, paragraf, Cornell, grafiksel not alma olarak sınıflama.
2. Yukarıda sıralanan temel not alma tekniklerinin belirgin özelliklerini söyleme.

HEDEF III: Derste not almayla ilgili temel ilkeler bilgisi.

Davranışlar:

1. Not almak için ders öncesinde hazırlık yapması gerektiğini
2. Derste önemli noktaları not alması gerektiğini;
3. Ders notlarında, önemli noktaları belirtmesi (vurgulaması) gerektiğini;
4. Derste not alırken kısaltma ve sembollardan yararlanması gerektiğini;
5. Dersi dinlerken duruma ve kendisine uygun not alma tekniklerini kullanması gerektiğini;
6. Notların düzenli ve okunaklı bir biçimde alınması gerektiğini;
7. Derste, dinleme ve not alma etkinliklerini dengeli bir biçimde sürdürmesi gerektiğini;
8. Notlardaki eksiklikleri için satır aralarında yeterince boşluk bırakması gerektiğini;
9. Notları dersten sonra gözden geçirmesi gerektiğini söyleme.

HEDEF IV: Derste not almayla ilgili temel ilkeleri açıklayabilme.

Davranışlar:

1. Not almak için ders öncesinde nasıl hazırlık yapması gerektiğini;
2. Derste, önemli noktaları neden not alması gerektiğini;
3. Ders notlarında, önemli noktaları nasıl belirtmesi (vurgulanması) gerektiğini;
4. Derste not alırken kısaltma ve sembollardan nasıl yararlanması gerektiğini;
5. Dersi dinlerken, duruma ve kendisine uygun not alma tekniklerini neden kullanılması gerektiğini;
6. Neden notları, düzenli ve okunaklı bir biçimde alması gerektiğini;
7. Derste, dinleme ve not alma etkinliklerini neden dengeli bir biçimde sürdürmesi gerektiğini;
8. Notlardaki eksiklikleri için satır aralarında neden boşluklar

bırakması gerektiğini;

9. Notları dersten sonra nasıl gözden geçirmesi gerektiğini söyleme.

HEDEF V: Derste not almanın önemini kavrayabilme.

Davranışlar:

1. Derste not almanın yararlarını kendi sözcükleriyle açıklama.
2. Derste not alınmadığında hangi güçlüklerle karşılaşabileceğini açıklama.
3. Yukarıdaki davranışlarla ilgili örnekler verme.

HEDEF VI: Not almayla ilgili öğrendiklerini derslerde not alırken kullanabilme.

Davranışlar:

1. Ders öncesinde not alma için gerekli hazırlıkları yapma.
2. Dersi dinlerden temel not alma ilkelerine uyma.
3. Not alırken duruma ve kendisine uygun not alma tekniklerini dönüşümlü olarak kullanma.
4. Ders sonrasında, aldığı notları gözden geçirme.

B.GİRİŞ BÖLÜMÜ

I. DİKKATİ ÇEKME: Öğretmenin, birkaç öğrencinin ders notlarını sınıfa göstererek, "Bunlar nedir? Derslerde, anlatılanları dinlerken not almayan var mı? Peki o halde, içinde not alma eğitim alan var mı? Not almayı nasıl öğrendiniz?" sorularıyla dikkati derste not alma üzerine çekmesi ve birkaç öğrenciye yanıtlama hakkı vermesi.

II. GÜDÜLEME: Öğretmenin, "Hepimiz yaşadığımız çeşitli ortamlarda, öğrenmek ve hatırlamak istediğimiz bilgileri not alırız. Bu, bir telefon numarası olabilir veya derste öğretmenin söylediği bir kural olabilir. Not alma, üniversite öğrencisi olarak yaşantınızın bir parçası ve hatta belki de başarı ya da başarısızlığınızın bir parçası durumunda. Not alma becerinizi geliştirirseniz hem derslerde hem de mezun olduktan sonra iş yaşamınızdaki toplantılarda, görüşmelerde, panellerde, konferanslarda vb. etkili notlar alabilir, bilgilerinizin kalıcılığını sağlayabilirsiniz." demesi.

III. GÖZDEN GEÇİRME: Öğretmenin; "Bu derste, ders notu almayla ilgili edineceğiniz bilgiler ve yapacağınız not alma çalışmalarıyla daha

etkili notlar alabileceksiniz.” demesi ve tahtaya ders öncesinde yazdığı konunun ana hatlarını göstermesi.

IV. DERSE GEÇİŞ: Öğretmenin, “Not alma konusunda sizlere bilgiler verirken bir yandan da tahtaya kısa notlar alarak model olmaya çalışacağım. Bu notlara dikkat edin.” demesi. Sonra, not almanın, öğrenme stratejilerinin gerçekleştirilmesini sağlayan tekniklerden birisi olduğunu belirtmesi ve “Öğrenme stratejisi nedir?” sorusunu sorması, yeter sayıda öğrenciye söz verdikten sonra tanımlaması. Daha sonra, “Not alma nedir?” sorusunu sorması ve doğru yanıtları pekiştirmesi. Yanıt verilmediğinde, söylenilenleri olduğu gibi yazmak not alma mıdır? Derslerde nasıl not alınmalıdır?” gibi sorularla, not almada, söylenilenlerin içinden önemli fikirlerin saptanıp bireyin kendisine özgü not alması gerektiğinin vurgulanması. Öğretmenin “not alma, bir konuyla ilgili bilgilerin özetlenerek ileride kullanılmak amacıyla belli bir yere yazılması işlemidir.” şeklinde tanımlaması ve öğrencilere tekrarlatması.

Öğretmenin “Ders dinlerken not alma basit ve önemsiz bir etkinlik olarak görülemez. Ön bilgi, dikkat yeteneği, önemli noktaları yakalayabilme not alma sürecinde önemlidir. Bu çerçevede öğrencilerin, kelimesi kelimesine not almalarından çok, bilgiyi anlamlandırma çalışmalarının değer taşıdığı söylenebilir.” demesi. Burada, anlamlandırma terimiyle ne anlatılmak isteniyor?” sorusunu sorması, uygun yanıtları pekiştirmesi ve “Bireyin, öğrenilecek yeni bilgi ile belleğinde var olan önceki bilgileri arasında değişik yollarla ilişkiler kurmasıdır. Bu ilişkiler ne kadar çok kurulursa bilgi o kadar anlamlı duruma gelir. Bazı bilgiler tekrarlanarak ezberlenerek öğrenilmektedir. Ancak, bilgiler anlamlandırılarak öğrenilirse daha kalıcı olmakta ve hatırlanması da kolaylaşmaktadır. Bu nedenle, çeşitli not alma tekniklerinden yararlanarak bilgileri kendinize özgü bir biçimde anlamlandırarak not almanız daha yararlıdır” şeklinde açıklaması. Daha sonra, aşağıdaki soruları sırasıyla sınıfa sorması ve uygun yanıtlar alması.

1. Derslerde neden not alırsınız? Not almanın yararları nelerdir? Sizler nasıl yararlarını gördünüz?

- Önemli bilginin ayırt edilmesini ve anlamlı bir biçimde örgütlenmesini sağlar; bilginin tekrarlanmasını ve gözden geçirilmesini hızlandırır ve kolaylaştırır, hatırlamayı kolaylaştırır vb gibi uygun yanıtların pekiştirilmesi. Bu yararların tartışılıp açıklanması.

2. Derste not almadığınızda ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?
 - Dersi etkili dinleyememe, önemli noktaları hatırlayamama vb. yanıtların alınması.

ARA ÖZET: Öğretmenin “Derste anlatılanları olduğu gibi değil; kendi sözcüklerinizle anlamlandırarak not almanız yararlı olur.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin “Derste etkili bir biçimde not almak ve bu notlardan yararlanmak isteyen bir öğrencinin; derste not almadan önce, not alırken ve not aldıktan sonra dikkat etmesi gereken temel ilkeler vardır.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirmesi.

ETKİNLİKLER:

1. Öğretmenin, “Dersten önce, not almaya hazırlanmak için, hangi ilkelere uyulmalıdır?” sorusunu sorması. Doğru yanıtları pekiştirip yanlış ve eksiklikleri düzeltmesi. Tepegöz yardımıyla, dersten önce uyulması gereken ilkeleri öğrencilere sunması ve her birini örneklerle açıklaması. Bu ilkelere uyulmasının neden gerektiğini sınıfa sorması ve sınıfça tartışılması. Öğretmenin, eksiklikleri tamamlaması.

2. Öğretmenin, “Not almaya hazır durumda olan bir öğrencinin derste hemen not almaya başlaması gerekir mi? Neden?” gibi sorularla; derste, herşeyin değil önemli noktaların not alınması gerektiği üzerinde durması ve “Önemli bilgileri nasıl ayırt edersiniz? Bir bilginin önemli olduğu nasıl anlaşılır?” gibi sorular sorması. Öğrencilerin önemli noktalara işaret eden ipuçlarını söylemeleri, örneklendirmeleri. Öğretmenin; dersin amacını bilmek, sözel ipuçları, görsel ipuçları, hareketler, mimikler, ses tonu, konuya ayrılan zaman, konuşma hızındaki değişme gibi yanıtları pekiştirmesi, eksiklikleri tamamlaması.

3. Öğretmenin, “Önemli bulduğunuz bu bilgileri önem derecesine, özelliğine göre notlarınızda vurgulayabilirsiniz. Aldığınız notlarda önemli bilgiyi nasıl gösterirsiniz? Örneğin, bir bilginin sınav sorusu olabileceğini nasıl belirtirsiniz?” demesi ve öğrencilerden yanıt aldıktan sonra tepegöz yardımıyla notlarda önemli bilgilere nasıl işaret edilebileceğini göstermesi, tahtaya örnekler yazması.

4. Öğrencilere “Derste not alırken başka hangi ilkelere uyulması gerekir? Nasıl?” gibi sorular sorulması ve uygun yanıtlar alınması. Daha sonra öğretmenin, derste not alırken uyulması gereken temel ilkeleri

tepegözle yansıtarak tek tek açıklaması ve bu ilkelere neden uyulması gerektiğini sınıfa sorması, tartışma sonu, doğru görüşlerin özetlenmesi.

5. Öğretmenin, “Derste not aldıktan sonra neler yapılması gerekir? Ders notlarınızı gözden geçirir misiniz? Nasıl? Neden?” gibi sorular sorması ve not aldıktan sonra uyulması gereken ilkelerle ilgili doğru yanıtları pekiştirmesi. Eksik ve yanlışlara dönüt düzeltme vermesi. Bu esnada, ders sonunda uyulması gereken ilkeleri tepegözle yansıtmaması. Gözden geçirme işlemini tahtada örneklendirerek açıklaması.

ARA ÖZET: Öğretmenin, “Gördüğünüz gibi, not alma, sadece ders esnasında etkin olmayı gerektirmez. Ders esnasında olduğu gibi, dersten önce ve dersten sonra da, az önce söz ettiğimiz not alma ilkelerine uymanız gerekir.” demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin, “Not alma ilkelerini gördük. Şimdi, derste not alırken kullanabileceğiniz başlıca not alma tekniklerini inceleyeceğiz.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirmesi.

ETKİNLİKLER

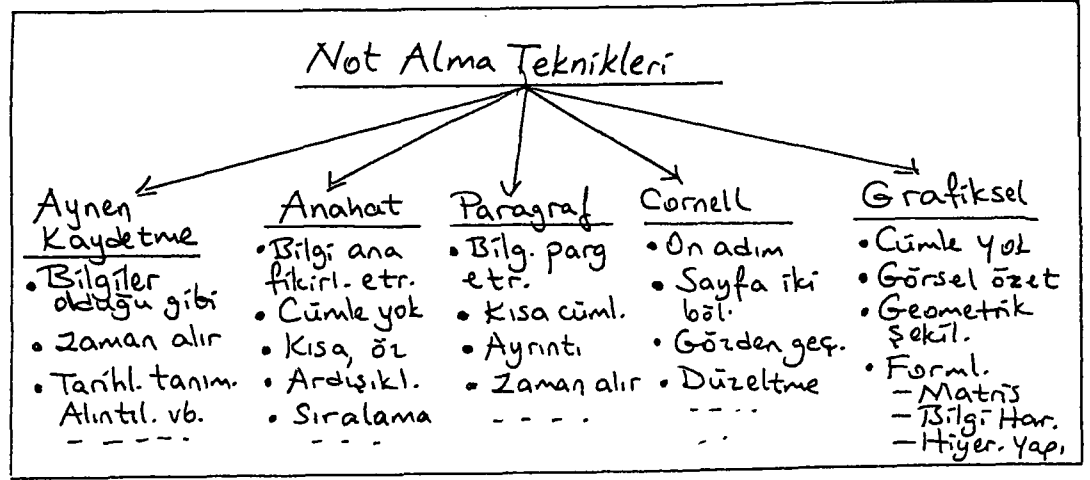
1. Öğretmenin, “Not alma esnasında kullanılan temel not alma teknikleri aynen not alma, anahat, paragraf, Cornell ve grafiksel not almadır. Aynen not alma, çok kullanılan bir tekniktir. Ancak, her zaman ve her durumda kullanılmaması gerekir. Sizce ne zaman kullanılmalıdır?” diye sorması ve birkaç öğrenciye söz verdikten sonra örneklerle açıklaması.

2. Öğretmenin, diğer not alma tekniklerini tek tek ele alması. Önce, her birisinin ne olduğunu öğrencilere sorması, doğru yanıtları pekiştirmesi, yanlış ve eksik yanıtlara dönüt-düzeltilme vermesi. Daha sonra, tepegöz ve tahta yardımıyla, örnekler sunarak tekniklerin özelliklerini açıklaması. Anlatamadığım yer var mı?” diye sorması, varsa tekrar açıklayıp örnek vermesi. Ayrıca, her tekniği açıklarken bir yandan da tahtaya bunların özellikleri, yararları ve hangi durumda kullanılabileceklerine ilişkin kısa notlar alması ve sonra bu notların etrafını çizerek aşağıda görüldüğü gibi bir matris oluşturmaması. Daha sonra, öğrencilere bu bilgileri başka hangi teknikle not alabilirsiniz sorusunu sorması ve öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda diğer not örneklerini göstermesi.

MATRİS FORMATINDA NOT ALMA ÖRNEĞİ

	Not Alma Teknikleri	
Türü	Özellikleri	Kullanıl. Durumlar
Aynen Kaydetme Tekniği	Bilgiler sunulduğu gibi Her zaman kul.mamalı Her derste kul.mamalı Zaman alıcı Sunuş hızı önemli	Ezberl. durumlarda: tanım, formül, örnek tarih, tablo, alıntı, özellikler
Anahat Tekniği	Ana fikirler etraf. örgütl. Cümleler yok, kısa Ayrıntı yok, öz Ardışıklık ve sıra önemli Temel fikir. arası boşluk Zaman almaz Önemli noktalar belirgin	Olaylar, aşamalar, sıralama, listeleme, sınıflandırma
Paragraf Tekniği	Paragraflar etraf. örgütl.: Bir ana fikir bir paragraf Kısa cümleler Ayrıntılı, zaman alıcı Sunuş hızı önemli Ekleme düzeltme gerekmez Önemli noktalar belirgin	Ayrıntılı öğrenilmesi gerekten durumlarda
Cornell Tekniği	On adım İkiye bölümlen. formatta Anahat, paragraf. vb tekn Göz. geç., düzelt.olanağı Notl. yeniden organize	Her durumda kullan.
Grafiksel Not Alma Tekniği	Cümle yok Görsel özetleme Ana ve yan fikl. ilişkisi Yeniden örgütleme Kısa sürede çok bilgi <u>Çeşitli formatlar:</u> Matris, harital., hiyer.yapı	Benzerlik, farklılıklar Özellikler Karşılaştırmalar Sebeup-sonuç ilişk. Aşamalar Süreç

BİLGİ HARİTASI FORMATINDA NOT ALMA ÖRNEĞİ



ANAHAT TEKNİĞİNDE NOT ALMA ÖRNEĞİ

Konu: Not Alma

10. 12. 1988

NOT ALMA TEKNİKLERİ

Not alma tekniğinin seçimi: Konuya, duruma göre

Her durumda her zaman aynı tekn. kullanılmamalı; dönüşümlü kullanAynen Kaydetme Tek.

Bilgiler sunulduğu gibi.

Her zaman kullanılmamalı

Çok zaman gerekli

Ezber öğrenmede kullan.

ÖRN: Tarihli., formüll., tanıml., özellikli., alıntıl., örnekl.

Anahat Tekn.

Notlar ana fikirl. etrafında örgütl.

Cümle gerekmez, kısa, öz

Fikirler ardışık ve sıralı

Az zamanda

Kull. yer: olaylar, aşamalar, sıralam., listeleme, sınıflandırma.

PARAGRAF TEKNİĞİNDE NOT ALMA ÖRNEĞİ

Konu: Not Alma	21. 9. 1997
NOT ALMA TEKNİKLERİ	
<u>Aynen Kaydetme Tekniği</u>	
Bu teknikte bilgiler <u>sunulduğu gibi</u> yazılır. Not alan, bilgilerin üstünde düşünmeden aynen kaydeder. Bu teknik <u>çok zaman</u> gerektirir. Ayrıca her bilgiyi aynen kaydetmek uygun değildir. *Dinlemeyi engelleyebilir. Sadece <u>ezberlenmesi gerekenler</u> aynen kaydedilmelidir. Ör.: Tanımlar, tarihler, formüller, özellikler.	
<u>Anahat Tekniği</u>	
.....	

CORNELL NOT ALMA TEKNİĞİNDE ALINAN NOT ÖRNEĞİ

Konu: Not alma	3. 10. 1997
NOT ALMA TEKNİKLERİ	
Aynen kaydetme tek. Nasıl? Sakıncası Nerede?	1. <u>Aynen Kaydetme Tekniği</u> *Bilgiler sunulduğu gibi Her zaman kullanılmamalı Çok zaman harcanır Kullanıldığı duruml.: Ezber öğrenmede, <u>Örn</u>; tarihler, formüller, tanımlar, alıntılar
Anahat Tek. Özellikler Nerede?	2. <u>Anahat Tekniği</u> *Anafikirler etrafında örgüt. Cümle yok, kısa, öz Ardışıklık ve sıra önemli Az zaman gerekli Kullanıldığı duruml: sıralama, listeleme, sınıflandırma, aşamalar

3. Öğretmenin, "Bu tekniklerin sizce hangisi daha yararlı, daha kolaydır? Hangi not alma tekniğini kullanıyorsunuz? Neden?" gibi sorular sorması ve sınıfca tartışılması.

ARA ÖZET: Öğretmenin, "Dersi dinlerken duruma ve kendinize uygun not alma tekniklerini dönüşümlü olarak kullanmanız gerekir. Herkese ve her duruma uygun tek bir teknik söz konusu değildir." demesi.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin, aşağıda verilen not alma örneğini sınıfa tepegözle sunması ve burada hangi tekniklerin, ilkelerin işe koşulduğunu ya da koşulmadığını sorması, sınıfca tartışılması. Doğru yanıtların pekiştirilmesi, eksikliklerin ve yanlışların giderilmesi.

NOT ÖRNEĞİ

	22. 12. 1997 NOT ALMA <u>Öğrenme Stratejileri:</u> Bireyin kendi öğrenmesini sağlayan davranışları. ÖRN: Fikirlerin altını çizme, benzetmeler kurma, özetleme, not alma vb. <u>Not Alma:</u> Bilgilerin kısaca, anlamlandırılarak yazılması. <u>Anlamlandırma:</u> Yeni öğrenilecek bilgilerle eski bilgileri ilişkilendirme.---> Bilgiyi hatırlama kolay ÖRN: benzetmeler, örneklendirmeler, kendi sözcükleriyle not alma. <u>Önemli noktalar:</u> *Önemli bilginin ayırtedilmesi *Anlamlı biçimde örgütlenme <u>Önemi:</u> Anlamlı öğrenme, örgütlenme, hatırlama, bilgileri depolama, gözden geçirme olanağı

Not Alma İlkeleri		
Dersten önce	Derste	Dersten sonra
•Materyal.hazırla •Sayfayı düzenle •Dersin amacını, •Test türü. öğren •Ön bilgi, notları gözden geçir •Uygun yere otur	•Önemli noktalar: sözel ipuçları,ses tonu,tahtaya yaz. •Yargulamalar: renk, çizgi sembol •Kısaltma ve semb. •Uygun not teknikl. •Okunaklı yaz. •Dinlem.-not alm. dengeli •Boşluk bırak.	•Gözden geçirme (belli aralıklar) •Eksikl. tamamlama •Düzenle,yargula •Anahtar sözcük; sol tarafa •Düşüncel. özetle; alt tarafa •Notları kapat, ipuçlarına bak ve hatırla

ETKİNLİKLER:

1. Öğretmenin, "Şimdi, not almayla ilgili aldığımız bu notları birlikte gözden geçirelim ama önce gözden geçirme esnasında uyulması gereken ilkeleri kim hatırlatacak?" diye sorması, doğru yanıtların pekiştirilip eksikliklerin tamamlanması.

2. Öğretmenin, "Şimdi, öncelikle notlarımızı okuyoruz ve eklemek istediklerimiz varsa tamamlıyor, gerekli düzeltmeleri yapıyoruz." demesi ve sonra, saydamdaki notlar üzerinde gerekli işlemleri yaparak öğrencilere tepegözle yansıtması."

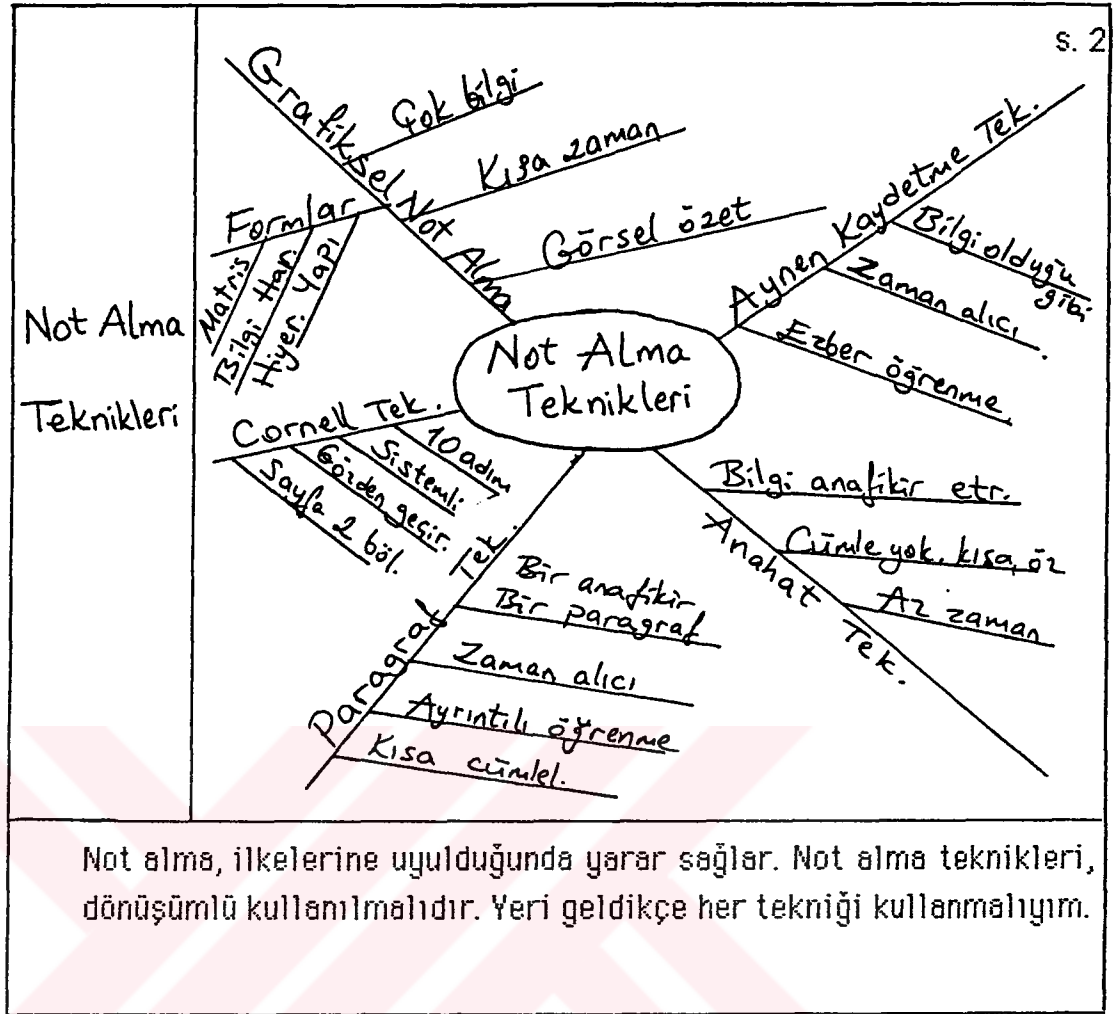
3. Öğretmenin, hangi bilgilerin daha önemli olduğunu sorması ve yanıtlar doğrultusunda önemli bilgileri çizgi, yıldız, çerçeve içine alma gibi yollarla göstermesi. Bazı bilgileri numaralandırması.

4. Not alınan sayfanın sol kısmına, sağ taraftaki notlarla ilgili anahtar sözcük, soru vb. ipuçları yazması.

5. Not sayfasının altına kendi düşüncelerini özetlemesi. Bu işlemleri yüksek sesle düşünerek öğrencilerin gözleri önünde yapması ve notların aşağıda görülen son durumunu tepegözle göstermesi.

NOT ÖRNEĞİ

		s.1 22. 12. 1997
		NOT ALMA
Öğrenme Stratejisi	<u>Öğrenme Stratejileri</u> : Bireyin kendi öğrenmesini sağlayan davranışları. ÖRN: Fikirlerin altını çizme, benzetmeler kurma, özetleme, not alma vb.	
NOT ALMA	<u>Not Alma</u> : Bilgilerin kısaca, anlamlandırılarak yazılması. <u>Anlamlandırma</u> : Yeni öğrenilecek bilgilerle eski bilgileri ilişkilendirme.---> Bilgiyi hatırlama kolay ÖRN: benzetmeler, örneklendirmeler, kendi sözcükleriyle not alma. Önemli noktalar: *Önemli bilginin ayırdedilmesi *Anlamlı biçimde örgütlenme	
Neler Önemli?		
Önemi	<u>Önemi</u> : Anlamlı öğrenme, örgütlenme, hatırlama, bilgileri depolama, gözden geçirme olanağı	
İlkeleri	Not Alma İlkeleri <u>Dersten önce</u> .Materyal.hazırla .Sayfayı düzenle .Dersin amacını, .Test türü. öğren .Ön bilgi, notları gözden geçir .Uygun yere otur <u>Derste</u> .Önemli noktalar: sözel ipuçları,ses tonu,tahtaya yaz. .Vurgulamalar: renk, çizgi sembol .Kısaltma ve semb. .Uygun not teknikl. .Okunaklı yaz. .Dinlem.-not alm. dengeli olm. .Boşluk bırak. <u>Dersten sonra</u> .Gözden geçirme (belli aralıklar) .Eksikl. tamamlama .Düzenle,vurgula .Anahtar sözcük; sol tarafa .Düşüncel. özetle; alt tarafa .Notları kapat, ipuçlarına bak ve hatırla	
D. önce		
Derste		
D. sonra		



6. Öğretmenin sağ taraftaki notları kapattığını göstererek sol taraftaki ipuçları yardımıyla bilgileri hatırlamaya çalışması. Hatırlayamadığı bilgiyi tekrar okuması.

ARA ÖZET: Ders notları en kısa zamanda gözden geçirilmelidir. Gözden geçirilmeyen notların pek yararı olmaz.

ARA GEÇİŞ: Öğretmenin, "Şimdi, not alma konusunda öğrendiklerinize dayanarak dersi dinlerken not almaya çalışın. Öğrendiklerinizi nasıl uygulayabileceğinizi birlikte görelim." demesi ve öğrencilerin dersi (Yönetim Ünitesi) izlerken not almaları için kağıt dağıtılması. Bu notların daha sonra inceleneceğinin söylenmesi.

ETKİNLİKLER:

1. Öğrencilerin ve araştırmacı öğretmenin, öğretim elemanı tarafından verilen dersi izlerken not almaları.

2. Dersin son 15 dak. öğrencilere aldıkları notlarla ilgili pekiştirici, dönüt-düzeltilme verilmesi, araştırmacının aldığı notların örnek olarak tepegözle yansıtılması ve sınıfta tartışılması, ortak noktaların (olumlu ya da olumsuz) belirlenmesi.

3. Öğrencilere daha dikkatli notlar almalarının söylenmesi ve birinci ve ikinci etkinlikte belirtilen işlemlerin sonraki ders saatinde tekrar yapılması.

4. Dersin sonunda, öğrencilerin, aldıkları notları gözden geçirmelerinin söylenmesi. Notların incelenmek üzere toplanması ve öğrencilere gelecek ders geri verileceğinin söylenmesi.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

SON ÖZET: Derslerde, temel not alma ilkelerine uyulmuştur. Notların etkililiği bu ilkelerin uygulanmasına bağlıdır. Ayrıca, etkili bir biçimde alınan notların dersten sonra en kısa zamanda gözden geçirilmesi gerekir. Bu, bilgilerin kalıcılığı açısından önem taşır.

TEKRAR GÜDÜLEME: Not alma becerinizi geliştirip etkili notlar almanızın sadece okulda değil birçok ortamda size yararı olur.

KAPANIŞ: Öğretmenin, "Derste not alırken nelere dikkat etmeniz gerektiğini öğrendiniz mi?" sorusunu sorması ve öğrencilerden uygun yanıt alması. "Günlük yaşamınızda TV, radyo ve ders dinlerken bu derste öğrendiğiniz bilgilere dayalı notlar alarak becerinizi geliştirmeye çalışın." denilmesi.

EK-3

PAZARLAMA ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU

HEDEFLER KONULAR	BİLGİ				KAYRAMA			UYGULAMA	
	Kavr.	A.Dizi	Sınıfl	ilke	Çevir	Yorum.	Kestir.	Kullanabil.	Toplam
I. Pazarlamanın Anlamı ve Önemi	1		1	1		2	1		6
II. Tüketicinin Satın Alma Davranışları				1		1	1	3	6
III. Pazarlama İşlevleri		3	5	4	1	5	3	7	28
Toplam	1	3	6	6	1	8	5	10	40

PAZARLAMA ÜNİTESİ TEST SORULARI

Açıklama: Bu test pazarlamayla ilgili bilgilerinizi ölçmeyi amaçlamaktadır. Soru kağıdı üzerinde işaretleme yapmayınız. Size en uygun gelen seçeneği cevap kağıdına (X) şeklinde işaretleyiniz. Birden fazla cevap vermeyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız.

1. Kişilerin ve örgütlerin amaçlarına uygun biçimde değişimi sağlamak üzere, malların, hizmetlerin ve düşüncelerin yaratılmasını, fiyatlandırılmasını, dağıtımını ve satış çabalarını planlama ve uygulama süreci aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Pazar oluşumu b) Pazarlama c) Pazarlamanın mikro işlevleri
d) Pazarlamanın makro işlevleri e) İşletme işlevleri

2. I. Gelişme II. Olgunluk III. Gerileme IV. Tanıtma

Yukarıda verilen bir malın yaşam süreci dönemlerinin doğru sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) I-IV-II-III b) I-II-IV-III c) IV-I-II-III
d) IV-II-I-III e) IV-I-III-II

3. Aşağıdakilerden hangisi yeni mal geliştirmenin ilk aşamasıdır?

- a) Ön eleme b) Üretim c) Deneme d) Belirleme e) Araştırma

4. Aşağıdaki aşamalardan hangisi yeni mal geliştirilirken riski azaltır?

- a) Geliştirme b) Deneme c) Ön eleme d) Belirleme e) Üretim

5. Aşağıdakilerden hangisi pazar türlerindendir?

- a) İşletmeler b) Dernekler c) Tüketiciler
d) Üreticiler e) Yukarıdakilerin hepsi

6. Aşağıdakilerden hangisi pazarlamanın "satın alma" işleviyle ilgili bir özelliktir?

- a) Mal akışının yönetimi
b) İhtiyacın tanımlanması
c) Dağıtım politikasının seçimi
d) Malların tüketiciye duyurulması
e) Stoklardaki malların denetlenmesi

7. Aşağıdakilerden hangisi pazarlamanın mikro işlevlerindendir?

- a) Risk taşıma b) Depolama c) Standartlaştırma
- d) Reklam e) Değişim

8. Aşağıdakilerden hangisi dağıtım kanallarından biri **değildir**?

- a) Üretici-toptancı-perakendeci-tüketici
- b) Üretici-tüketici
- c) Üretici-acent-toptancı-perakendeci-tüketici
- d) Üretici-perakendeci-acent-toptancı-tüketici
- e) Üretici-perakendeci-tüketici

9. Malların dağıtımının, belirli bir plana göre seçilmiş sınırlı sayıda satış kurumlarından yararlanarak gerçekleştirilmesi aşağıdaki dağıtım politikalarından hangisine girer?

- a) Tekelci b) Yoğun c) Kısıtlı d) Serbest e) Özel

10. Aşağıdakilerden hangisi özel fiyat politikasının özelliğidir?

- a) Satış işlemlerinin yürütülmesi oldukça güçtür.
- b) Müşteriler için cazip fiyatları seçmek güçtür.
- c) Uzun süre uygulanması müşteriler için sakıncalıdır.
- d) Her kesimdeki tüketiciye hitap etmesi olanaksızdır.
- e) Satılan mallar arasında fiyat farkı yoktur.

11. Pazar oluşması için aşağıdaki koşullardan hangisi gereklidir?

- a) Üretim maliyetinin azaltılması
- b) Rakip ürünlerin incelenmesi
- c) Üretilen malın pazara sunulması
- d) Satın alma davranışlarının incelenmesi
- e) Bir ihtiyacın ortaya çıkması

12. Aşağıdakilerden hangisi tüketicinin satın alma davranışlarını etkileyen etkenlerden **değildir**?

- a) Kişinin kendi hakkındaki görüşü
- b) İnsanların nasıl öğrendikleri.
- c) Toplumun kültürel değerleri.
- d) Bireyin bulunduğu sosyal sınıf.
- e) Üreticinin sağlayacağı kar.

13. Üretici bir işletme yeni bir mal piyasaya sunarken aşağıdaki şartlardan hangisini **öncelikle** göz önünde bulundurmalıdır?

- a) Yeterli bir pazar talebinin olması.
- b) Finansman kaynaklarının sağlanması.
- c) Yasal işlemlerin tamamlanması.
- d) Uygun örgütsel yapının kurulması.
- e) Yeni malın üretiminde kullanılacak kaynaklar

14. Aşağıdakilerden hangisi reklamın araçlar açısından **sakıncasını** ifade etmektedir?

- a) Masrafların artmasına neden olur.
- b) Satış hacmi düşebilir.
- c) Satış çabalarında azalma olur.
- d) Tüketicilerle iletişimini engeller.
- e) Mal dağıtımının denetimi güçleşir.

15. Aşağıdakilerden hangisi kişisel satışın etkililiği için uyulması gereken ilkelerdendir?

- a) Malı toptancılara uygun fiyattan satma.
- b) Mal hakkında alıcıları bilgilendirme.
- c) Acentelerin komisyon oranını belirleme.
- d) Aracıların işlevlerini etkin kılma.
- e) Mal satışı için yardımcı araçlara ulaşma.

16. Bir malın fiyatının belirlenmesinde aşağıdakilerden hangisi rol **oynamaz**?

- a) Talep elastikiyeti
- b) Maliyet giderleri
- c) Devlet
- d) Rakip ürünlerin özellikleri
- e) Rakip işletmelerin fiyatları

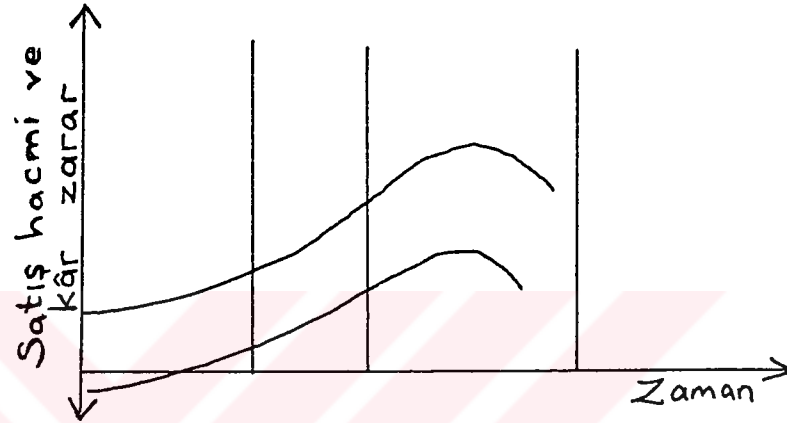
17. Pazarlamanın toplumsal açıdan önemini aşağıdaki ifadelerden hangisi **en iyi** açıklamaktadır?

- a) Kaynakları verimli bir biçimde insanların hizmetine sunar.
- b) Tüketicilerin gereksinimlerini ortaya çıkarır.
- c) Arz ve talep arasındaki uyumu sağlar.
- d) Toplumdaki mal ve hizmetlerin çeşitliliğini sağlar.
- e) Mal ve hizmetleri gerekli yerlere ulaştırır.

18. Yurt dışında üretilen önemli bir ilacın artık daha az üretileceği ve Türkiye'ye gönderilmeyeceği belirtilmektedir. Bu durum gerçekleşirse toplumda karşılaşılabilecek **en önemli** sorun ne olabilir?

- a) İlacı elde etmek için daha fazla çaba gerekir.
- b) İhtiyaç sahipleri başka bir ilaç kullanırlar.
- c) İlacın fiziksel dağıtım kanalı tıkanır.
- d) Birçok insan o ilacı kullanmaktan vazgeçer.
- e) Üretici ve tüketici birbirlerinden uzaklaşırlar.

19.



Yukarıdaki grafikte bir malın yaşam çizgisi görülmektedir. Buna göre, malın bulunduğu dönem ve kar/zarar yönünden aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Gerileme dönemine giren malın satış hacmi ve karı henüz yüksektir.
- b) Mal, büyüme döneminden gerileme dönemine geçmiş olup karı düşmektedir.
- c) Olgunluk dönemindeki malın satış hacmi ve karı sabit kalmıştır.
- d) Olgunluk dönemindeki malın satış hacmi ve karı düşmeye başlamıştır.
- e) Mal olgunluk döneminden gerileme dönemine geçmiş olup zarardadır.

20. Üreticiler için, tüketicilerin satın alma güçlerini kullanma isteklerinin olması gerekir. Bunun **temel nedeni** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Üretici firmanın tanınmasını sağlamak.
- b) Pazarın özelliklerini bilmek.
- c) Satış politikasını belirlemek.
- d) Fiziksel dağıtımın maliyetini düşürmek
- e) Malın mülkiyetini değiştirmek.

21. Bazı Türk firmaları yabancı ürünlerin müşterilerin ilgisini daha çok çektiği düşüncesiyle yabancı dilde markalar kullanırlar. Bu durum aşağıdaki ilkelerden hangisine örnektir?

- a) Pazar oluşumu için bir ihtiyacın ortaya çıkması gerekir.
- b) Psikolojik etkenler tüketicilerin satın alma davranışlarını etkiler.
- c) Tüketicilerin öğrenim düzeyi satın alma davranışlarını etkiler.
- d) Yeni bir ürünün markası çok iyi tanıtılmalıdır.
- e) Kişisel satışın etkililiği için markalar ilginç olmalıdır.

22. "İşletmenin piyasaya sunduğu yeni mal, pazara uymalıdır."

Yukarıdaki ifadenin dayandığı **temel neden** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Pazarın ihtiyaçlarını gidermek.
- b) Pazara satın alma yetkisi sağlamak
- c) Pazarlama sürecini kolaylaştırmak.
- d) İşletmeye duyulan güveni artırmak.
- e) Yeni malın dağıtımını kolaylaştırmak.

23. "Fiziksel dağıtım işlevi, işletmenin satış hacmini artırır." Bunun **temel nedeni** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İşletme fiyatlarında kararlılık sağlar.
- b) Depolama işlemlerini karlı kılar.
- c) Fiziksel dağıtım maliyeti azalır.
- d) Malın akıcılığı kolaylaşır.
- e) Stok dalgalanmaları dengelenir.

24. Reklam, üretici firma tarafından yapıldığında, aracılar açısından **neden** sakıncalı olabilir?

- a) Aracılar verilen mesajı benimsemediklerinden
- b) Reklam tüketicileri etkilemediğinden
- c) Aracıların kar marjı düşük olduğundan
- d) Reklamdaki bilgiyi yetersiz bulduklarından.
- e) Reklam politikasına katkıları olmadığından.

25. Kişisel satışta, satış sonrası iyi ilişkiler kurulması gereğinin **temel nedeni** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Müşterilerin sorunları çözülebilir.
- b) Malların özellikleri denetlenebilir.
- c) Satışların devamlılığı sağlanabilir.
- d) Satılan malların yararları görülebilir.
- e) Müşterilerin istekleri karşılanabilir.

26. Sigara, içki gibi maddelerin fiyatlarının sabit tutulması ve bu fiyatın üstünde ya da altında satılamaması aşağıdakilerden hangisiyle ilişkilidir?

- a) Fiyat belirlemede ürünün maliyeti dikkate alınır.
- b) Fiyat kararlarını tüketicilerin ödeme güçleri etkiler.
- c) İşletmelerin fiyat politikalarını pazardaki rekabet etkiler.
- d) Devlet işletmelerin karşısında kuvvetli bir rakiptir.
- e) Devlet, fiyatlar üzerinde belirleyici rol oynar.

27. "Bir konfeksiyon firması orta yaş grubunun giysilerinde çocuk modelleri kullanırsa, gelecekte nasıl bir durumla karşılaşabilir?

- a) Fiziksel dağıtım eylemleri etkinleşebilir.
- b) Rakipleri karşısında pazar payı azalabilir.
- c) Tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılayabilir.
- d) Umulan alıcıların sayısı artabilir.
- e) İşletmenin satış artırıcı çabaları azalabilir.

28. Bir konserve fabrikasının, toptancılardan aldığı siparişleri zamanında yetiştirememesi durumunda, karşılaşabileceği **en önemli** sorun ne olabilir?

- a) İşletmenin güvenilirliğinde azalma.
- b) Depolardaki mal stoklarında azalma.
- c) Mal akışında düzensizleşme.
- d) Stok politikasında değişme.
- e) Yeni siparişlerde düşme.

29. Bir diş macunu reklamındaki mesaj, izleyenlerin midelerini bulandırıyor, işletme nasıl bir durumla karşılaşabilir?

- a) Reklam masrafları artabilir
- b) Üretim giderleri artabilir.
- c) Ürünün kalitesi düşebilir.
- d) Satış hacmi düşebilir.
- e) Pazar payı büyüyebilir.

30. Beyaz eşya üreten yeni kurulmuş bir işletme, rakiplerinin uyguladığı fiyatın altında satış yapmaktadır. Bu durumun uzun sürmesi işletmeyi nasıl etkileyebilir?

- a) Kar marjı zamanla düşebilir.
- b) Pazardaki yerini kaybedebilir.
- c) Güvenirliliğini yitirebilir.
- d) Rakipleriyle arası açılabilir.
- e) Pazar payı daralabilir.

31. I. Tüketici taleplerine göre yeni mal geliştirilmelidir.

II. Satın alma davranışlarını etkileyen etkenler dikkate alınmalıdır.

III. İşletme, kapasite fazlasını gidermek için yeni mal üretmelidir.

IV. İşletme, yeni teknolojik gelişmelere ayak uydurmalıdır.

“Bir televizyon şirketi bir süredir iyi kar elde ettiği halde artık zarar etmeye başlamıştı. Rakip şirketler artık çeşitli büyüklükte ve kumandalı televizyonlar üretiyorlardı ve zarar etmiyorlardı. Neden onlar da bu tür TV üretmiyorlardı? Yeni malı geliştirmek için hemen bir araştırma başlatıldı.” Bu durumda, yukarıdaki ilkelerin hangileri işe koşulmuştur?

- a) I-II-III
- b) II-III
- c) I-III-IV
- d) III-IV
- e) I-II-IV

32. “Gelir düzeyi düşük insanların oturduğu bir semtte hiç butik olmadığını gören Ahmet bey oraya güzel bir butik açar ve özelliği olan malları satışa sunar. Ancak, satışlar istediği gibi gitmemektedir.” Bu duruma göre, aşağıdaki ilkelerden **öncelikle** hangisinin işe koşulması gerekirdi?

- a) Özelliği olan malların reklamı çok iyi yapılmalıdır.
- b) Tüketicilerin kişisel özelliklerine önem verilmelidir.
- c) Satılan malın özelliği tüketicilere uygun olmalıdır.
- d) Piyasaya sunulan malın yaşam süreci çok iyi izlenmelidir.
- e) Müşterilere, aldıkları her mal için küçük bir hediye verilmelidir.

33. Şekerli bisküvi üreten bir fabrika; tuzlu ve diyet bisküviler de üretme kararı almıştır. Bu kararın alınmasında aşağıdaki ilkelerden hangisi kullanılmıştır?

- a) Pazara sunulan çeşitli ürünler işletmeye reklam sağlar.
- b) Gıda maddelerinin üretiminde insan sağlığına önem verilmelidir.
- c) Tüketicilerin kişisel özellikleri satın alma davranışlarını etkiler.
- d) Pazara, tüketicilerin sosyal sınıfına göre çeşitli ürünler sunulmalıdır.
- e) Tüketicilerin öğrenim düzeyi satın alma kararlarında etkilidir.

34. Değerli mücevherlerin pazarlanmasında riski azaltmak için aşağıdaki ilkelerden hangisine **öncelik** verilmelidir?

- a) Dağıtım kanalının özellikleri bilinmelidir.
- b) Ürünler iyi koşullarla sigortalanmalıdır.
- c) Ürünler özel mağazalarda satışa sunulmalıdır.
- d) Müşterilerin ödeme gücü dikkate alınmalıdır.
- e) Ürünler, belli standartlara göre ayrılmalıdır.

35. I. Reklam sloganları toplum ahlakına ters düşmemelidir.

II. Reklamlarda yanlış mesajlar kullanılmamalıdır.

III. Reklamlarda kullanılan öğeler yasalara aykırı olmamalıdır.

IV. Reklamlarda, tüketiciyi aldatıcı abartıya yer verilmemelidir.

V. Haksız rekabeti oluşturacak nitelikte bilgi verilmemelidir.

“Bir bisküvi reklamında yılan bisküviyi yerken gösterilerek bisküvinin boğa yılanı gibi güç vereceği söyleniyordu.” Bu durumda, yukarıdaki ilkelerden hangilerine **uyulmamıştır**?

- a) I-V b) III-IV c) II-V d) II-IV e) IV-V

36. Evde, kullanılmak üzere alındığında, “pamuk” hangi mal türüne girer?

- a) Kolayda b) Aranmayan c) Beğenmeli
- d) Özelliği olan e) Endüstri

37. “Sabun üreten bir firmanın Türkiye’nin her bölgesinde 100’e yakın satış kurumu vardır. Bu kurumlarda daima satışa hazır bulundurulmuş ürünleri çok sayıda müşteri istediği zaman alabilmektedir.” Bu durumda, üretici firmanın izlediği dağıtım politikası aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sürekli b) Kısıtlı c) Sınırlı d) Yoğun e) Kurumsal

38. Ayakkabı üreten bir işletme sezon ortasında bazı ayakkabıların fiyatlarını 7.000.000TL.’den 5.750.000 TL.’ye indirmiştir. Bu durumda, işletmenin aşağıdaki fiyat politikalarından hangisini (hangilerini) izlediği söylenebilir?

- a) Tek ve zararına b) Tek ve kalanlı c) Zararına ve kalanlı
- d) Zararına e) Kalanlı

39. A Malı: İşletmeler arası rekabet başlamıştır ve malın karı düşmektedir.

B Malı: Reklam yapılarak mal, piyasaya tanıtılmaktadır; ancak, henüz kara geçememiştir.

C Malı: İşletmeler arası kıyasıya bir rekabet sürmektedir ve zarar edilmektedir.

Yukarıda çeşitli yaşam dönemlerinde görülen mallardan hangisinin (hangilerinin) yerine yeni bir malın geliştirilmesi önerilebilir?

- | | | |
|-------------------|-------------------|-----------|
| a) C Malı | b) A Malı | c) B Malı |
| d) C ve B Malları | e) A ve B Malları | |

40. Evindeki örgü makinasıyla çocuk çorapları üreten Ayşe hanımın paraya gereksinimi olduğundan bu malları en kısa sürede satması gerekmektedir. Ayşe hanıma önerilebilecek en uygun dağıtım kanalı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Gazetelere duyurma ve postalama.
- b) Evleri dolaşarak doğrudan satma.
- c) Birkaç perakendeciye satma
- d) Perakende mağaza açma.
- e) Semt pazarlarında satma.

EK-5

GRUPLARIN TEST PUANLARI

I-DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÖNTEST PUANLARI

<u>I.Deney Grubu</u>		<u>II. Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>
1.	29	1.	30	1.	32
2.	29	2.	29	2.	30
3.	28	3.	27	3.	29
4.	27	4.	27	4.	28
5.	27	5.	26	5.	27
6.	27	6.	26	6.	27
7.	26	7.	26	7.	27
8.	26	8.	25	8.	27
9.	26	9.	25	9.	26
10.	26	10.	25	10.	26
11.	26	11.	25	11.	26
12.	26	12.	25	12.	25
13.	25	13.	24	13.	25
14.	25	14.	24	14.	25
15.	25	15.	24	15.	24
16.	25	16.	24	16.	24
17.	24	17.	24	17.	24
18.	24	18.	24	18.	24
19.	24	19.	24	19.	24
20.	24	20.	24	20.	24
21.	24	21.	24	21.	24
22.	24	22.	24	22.	23
23.	23	23.	23	23.	23
24.	23	24.	23	24.	23
25.	23	25.	23	25.	23
26.	23	26.	23	26.	23

EK-5 DEVAM

I-DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÖNTEST PUANLARI

<u>I. Deney Grubu</u>		<u>II. Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>
27.	23	27.	23	27.	23
28.	23	28.	23	28.	23
29.	23	29.	23	29.	23
30.	22	30.	23	30.	23
31.	22	31.	22	31.	23
32.	22	32.	22	32.	22
33.	22	33.	22	33.	22
34.	22	34.	22	34.	22
35.	22	35.	21	35.	22
36.	22	36.	21	36.	22
37.	22	37.	21	37.	22
38.	22	38.	21	38.	22
39.	21	39.	21	39.	22
40.	21	40.	21	40.	22
41.	20	41.	21	41.	21
42.	20	42.	20	42.	21
43.	20	43.	20	43.	21
44.	20	44.	20	44.	21
45.	20	45.	20	45.	21
46.	20	46.	20	46.	21
47.	20	47.	20	47.	21
48.	20	48.	20	48.	21
49.	19	49.	20	49.	21
50.	19	50.	19	50.	20
51.	19	51.	19	51.	20
52.	19	52.	19	52.	20
53.	19	53.	18	53.	20
54.	18	54.	18	54.	20

EK-5 DEVAM

I-DENEY VE KONTROL GRUPLARININ ÖNTEST PUANLARI

<u>I.Deney Grubu</u>		<u>II. Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>
55.	17	55.	17	55.	20
56.	16	56.	17	56.	20
57.	16	57.	14	57.	20
58.	14			58.	19
59.	9			59.	19
				60.	18
				61.	18
				62.	18
				63.	18
				64.	17
				65.	17
				66.	16
				67.	11

EK-5 DEVAM

II-DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SONTEST PUANLARI

<u>I.Deney Grubu</u>		<u>II. Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>
1.	25	1.	30	1.	28
2.	29	2.	35	2.	30
3.	27	3.	29	3.	29
4.	26	4.	29	4.	30
5.	32	5.	32	5.	28
6.	29	6.	31	6.	18
7.	28	7.	26	7.	26
8.	32	8.	26	8.	28
9.	23	9.	27	9.	27
10.	23	10.	27	10.	27
11.	30	11.	31	11.	24
12.	31	12.	27	12.	27
13.	29	13.	27	13.	29
14.	35	14.	29	14.	31
15.	29	15.	30	15.	29
16.	32	16.	27	16.	28
17.	26	17.	26	17.	25
18.	25	18.	31	18.	25
19.	28	19.	27	19.	31
20.	32	20.	31	20.	28
21.	31	21.	31	21.	28
22.	22	22.	26	22.	25
23.	33	23.	28	23.	27
24.	30	24.	30	24.	26
25.	28	25.	28	25.	24
26.	24	26.	27	26.	23
27.	29	27.	25	27.	24
28.	28	28.	28	28.	20

EK-5 DEVAM

II-DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SONTEST PUANLARI

<u>I.Deney Grubu</u>		<u>II. Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>
29.	28	29.	26	29.	26
30.	26	30.	27	30.	25
31.	25	31.	24	31.	30
32.	21	32.	27	32.	27
33.	25	33.	28	33.	25
34.	23	34.	30	34.	24
35.	24	35.	27	35.	24
36.	27	36.	24	36.	15
37.	25	37.	23	37.	24
38.	30	38.	29	38.	24
39.	26	39.	27	39.	24
40.	28	40.	28	40.	30
41.	25	41.	25	41.	24
42.	26	42.	29	42.	22
43.	31	43.	27	43.	24
44.	25	44.	28	44.	24
45.	20	45.	24	45.	23
46.	26	46.	22	46.	24
47.	28	47.	26	47.	18
48.	29	48.	28	48.	21
49.	30.	49.	27	49.	23
50.	18	50.	30	50.	22
51.	25	51.	30	51.	29
52.	20	52.	26	52.	20
53.	21	53.	32	53.	25
54.	24	54.	27	54.	30
55.	18	55.	31	55.	22
56.	20	56.	25	56.	26

EK-5 DEVAM

II-DENEY VE KONTROL GRUPLARININ SONTEST PUANLARI

<u>I.Deney Grubu</u>		<u>II. Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>
57.	21	57.	27	57.	21
58.	26			58.	24
59.	27			59.	28
				60.	20
				61.	23
				62.	24
				63.	25
				64.	21
				65.	23
				66.	18
				67.	17

EK-5 DEVAM

III-DENEY VE KONTROL GRUPLARININ HATIRLAMA TESTİ PUANLARI

<u>I.Deney Grubu</u>		<u>II. Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>
1.	26	1.	31	1.	27
2.	26	2.	31	2.	30
3.	25	3.	30	3.	28
4.	19	4.	29	4.	32
5.	30	5.	30	5.	15
6.	24	6.	26	6.	16
7.	26	7.	27	7.	26
8.	29	8.	27	8.	27
9.	23	9.	27	9.	25
10.	20	10.	27	10.	26
11.	26	11.	29	11.	22
12.	32	12.	25	12.	25
13.	27.	13.	27	13.	25
14.	34	14.	25	14.	29
15.	28	15.	30	15.	29
16.	29	16.	29	16.	26
17.	22	17.	25	17.	22
18.	20	18.	30	18.	8
19.	26	19.	26	19.	30
20.	30	20.	31	20.	24
21.	31	21.	24	21.	27
22.	19	22.	25	22.	24
23.	30	23.	26	23.	25
24.	31.	24.	26	24.	20
25.	27	25.	25	25.	25
26.	24	26.	26	26.	25
27.	28	27.	27	27.	19
28.	29	28.	24	28.	15

EK-5 DEVAM

III-DENEY VE KONTROL GRUPLARININ HATIRLAMA TESTİ PUANLARI

<u>I.Deney Grubu</u>		<u>II. Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>
29.	27	29.	24	29.	25
30.	25	30.	25	30.	25
31.	24	31.	24	31.	29
32.	21	32.	24	32.	24
33.	22	33.	23	33.	28
34.	21	34.	28	34.	26
35.	19	35.	22	35.	24
36.	27	36.	22	36.	17
37.	23	37.	24	37.	23
38.	26	38.	24	38.	20
39.	27	39.	22	39.	20
40.	26	40.	26	40.	29
41.	24	41.	25	41.	25
42.	24	42.	23	42.	24
43.	33	43.	24	43.	27
44.	23	44.	27	44.	24
45.	23	45.	23	45.	14
46.	17	46.	25	46.	24
47.	26	47.	22	47.	26
48.	27	48.	28	48.	22
49.	26	49.	23	49.	24
50.	23	50.	23	50.	26
51.	24	51.	22	51.	27
52.	24	52.	25	52.	20
53.	23	53.	27	53.	26
54.	26	54.	27	54.	21
55.	20	55.	27	55.	22
56.	19	56.	26	56.	24

EK-5 DEVAM

III-DENEY VE KONTROL GRUPLARININ HATIRLAMA TESTİ PUANLARI

<u>I.Deney Grubu</u>		<u>II. Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>	<u>Denek No.</u>	<u>Puan</u>
57.	13	57.	28	57.	24
58.	18			58.	23
59.	11			59.	21
				60.	18
				61.	21
				62.	24
				63.	24
				64.	21
				65.	22
				66.	20
				67.	22