

GAZİ ÜNİVERSİTESİ TİCARET VE TURİZM EĞİTİM FAKÜLTESİ BÜRO YÖNETİMİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BEŞ BASAMAKLI ÖĞRENME STRATEJİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Eriman TOPBAŞ²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi (BBÖS)'ne ilişkin görüşlerinin ne olduğunu belirlemektir.

Tek gruplu deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma evrenini, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencileri (ön-test 59, son-test 52) oluşturmaktadır. Araştırma verileri literatür taraması ve beş alt ölçekten oluşan Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi Ölçeği (α : .97) yardımıyla toplanmıştır.

Öğrencilerin; soru hazırlama, cevap yazma, görselleştirme, sonuç ve öneri yazma ile ilgili görüşlerinin “katılıyorum”dan “kesinlikle katılıyorum”a doğru bir eğilim gösterdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi, Öğrenme Stratejisi.

JEL Sınıflandırması: I2

THE VIEWS ON FIVE STEP LEARNING STRATEGY OF THE SECOND YEAR STUDENTS IN THE OFFICE MANAGEMENT TRAINING DEPARTMENT, EDUCATIONAL FACULTY OF COMMERCE AND TOURISM, GAZI UNIVERSITY

ABSTRACT

This study aims to find out what the second year students of G.U. Educational Faculty of Commerce and Tourism, Office Management Education Department think about “Five Step Learning Strategy”(FSLs).

The scope of the study using an experimental design with one group consists of the second year students (pre-test 59, post-test 52) of G. U. Educational Faculty of Commerce and Tourism, Office Management Education Department. The data of the study have been obtained through literature review and Five Step Learning Strategy Scale composed of five subscales (α : .97).

It has been observed that students' views on preparing questions, writing replies, visualization, writing conclusions and suggestions tend to range from “I agree” to “I strongly agree”.

Keywords: Learning, Five Step Learning Strategy, Learning Strategy

JEL Classification: I2

¹ Bu makale, 22-24 Ekim 2008'de Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde yapılan 7. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü, etopbas@gazi.edu.tr

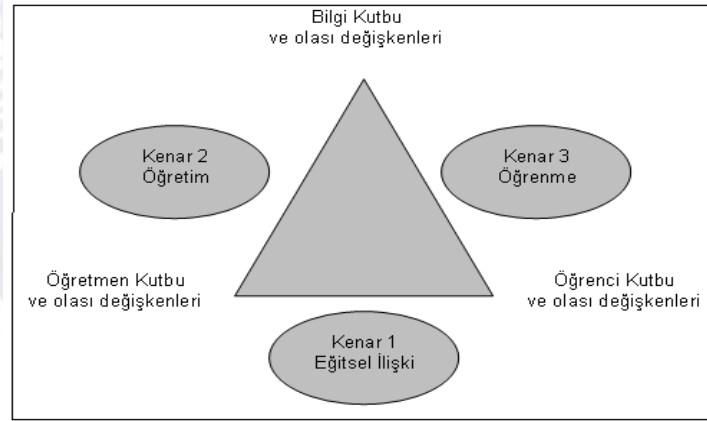
1. Giriş

Eğitim, hem bireyler hem de toplumlar açısından vazgeçilmez bir olgudur. Bireylerin öncelikle içinde yaşadığı toplum ile bütünleşebilmesi, toplumun da ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirebilmesi ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilmektedir. Her iki durumda da eğitimin hedefinde birey yer almaktadır.

Ertürk (1994:12), eğitim kavramını “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci”; Meirieu (1997:30-35) ise “bir bireyin yetişmesini hedefleyen, simetrik olmayan (dissymetrique), gerekli ve geçici bir ilişki” olarak tanımlamaktadır. Farklı ifadeler kullanılsa da tanımların, birey bağlamında, aynı durumu işaret ettikleri söylenebilir. Sonuç itibarıyla süreç sonucunda bireyde istenilen özelliğin oluşması söz konusudur. İstenilen özelliklerin kazanılabilmesi için bireyin sürece etkin bir biçimde katılması gerekmektedir.

Houssaye (2005:13-24), eğitim kavramını kendisinin geliştirdiği “eğitim üçgeni” (Şekil 1) ile açıklamaktadır. Houssaye’e göre, “Eğitim durumu üç elemandan oluşan bir üçgen olarak tanımlanabilir: **Bilgi, öğretmen** ve **öğrenci**. Her eğitim durumunda üç unsurdan ikisi arasında güçlü bir ilişki oluşur ve üçüncü unsur dışlanır fakat öncelenen her unsur üçüncü unsurla bağlantısını sürdürmek zorundadır”

Şekil 1: Eğitim Üçgeni (Le Triangle Pédagogique)



Kaynak: <http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/default.htm> (Centre Université-Economie d'Education Permanente - Département des Sciences de l'Education: Lille Üniversitesi, Sürekli Eğitim Ekonomisi Merkezi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

“Eğitim üçgeni” modeline göre; öğretmen bilgiye ağırlık verirse, öğretme söz konusu olur. Bu süreçte öğrenci pasif kalmaya, dinlemeye, yalnızca öğretmen soru sorduğunda konuşmaya, gürültü yapmamaya, kımıldamamaya, arkadaşına hiçbir şey

vermemeye ve almamaya, öğretmenin her söylediğini yazmaya mahkum edilmiştir. Öğretmen konuşur, genç bedenler ve beyinler pasif bir biçimde dinler ve uyuklarlar. Fırsat bulduklarında dersleri asarlar. Öğretmen, öğrenci ile ilişkiyi ön plana çıkarırsa, yetiştirme söz konusu olur. Bu süreçte öğrenci özne statüsüne sahip olur ve saygı duyulan bir değere dönüşür. Öğretmen, gerekli düzenlemeleri yapmak suretiyle, öğrenci ile bilgi arasındaki ilişkiyi öne çıkartırsa, *öğrenme* söz konusu olur. Bu süreçte kendisi bir “aracı” konumunu üstlenir ve *öğrenme* öğrencinin sorumluluğuna bırakılır (Topbaş, Yücel Toy, 2007:405-436). Öğrencinin bilgiyle buluşturulmasında öğrenme stratejileri önemli hale gelmektedir.

Öğrenme stratejileri “öğrenme ve iletişim görevlerini kolaylaştırmak amacıyla öğrenenler tarafından seçilen eylemlerdir.” (MacIntyre, 1994:190). Stratejilerin kullanılması tamamen bilinçsiz değildir. Öğrenen karşılaştığı bir problemi çözmek için bilinçli bir çaba göstermesi sonucu stratejilerin kullanılması söz konusu olur (Atlan, 2000:112). Öğrenilenlerle ilgili soru çıkartma, öğrenilenlerle ilgili soruları yanıtlama, öğrenilenleri özetleme, öğrenme malzemesini grafik vb şekillerle gösterme, öğrenilenlerle ilgili açıklama yapma (Açıkgöz, 2003:81) gibi etkinlikler öğrenme stratejilerine örnek gösterilebilir. Ayrıca, altını çizme, metin kenarına not alma, zihinsel tekrar, gruplandırma, benzetimler kullanma, örgütleme, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, not alma v.b. (Senemoğlu, 1997:562-579) gibi öğrenci çabaları da öğrenme stratejileri arasında yer almaktadırlar.

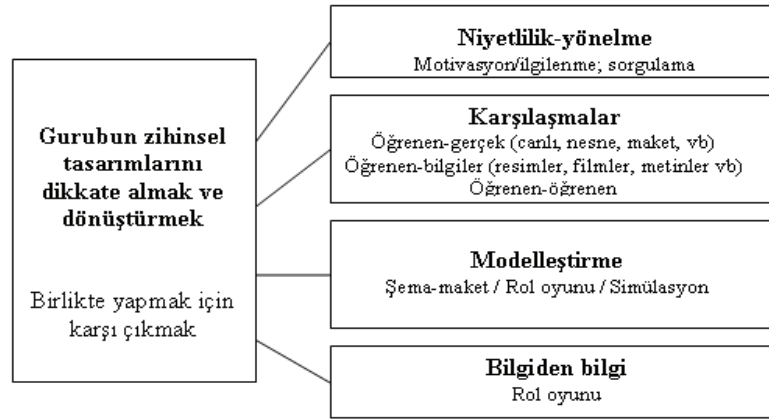
Bu araştırmada, öğrencilerin bilgiyle ilişkilerinde ve öğrenmesinde Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisinin (BBÖS) etkili olacağı öngörülmektedir. BBÖS’ün kuramsal temelini Allosterik Öğrenme Modeli oluşturmaktadır. Modele ismini veren “allosterik” kavramı bir dış faktörün etkisiyle yapılarını tamamen değiştiren bazı proteinleri işaret etmektedir. Bu proteinler yerine getirmek zorunda oldukları işlevler açısından etkilidirler. Örneğin, hemoglobın ancak konfigürasyon (yapı) değiştirdikten sonra oksijeni sabitleyebilmektedir (Honorez vd., 2000).

Modeli geliştiren Giordan (1995), modelin; öğrenen, öğretim çevresi (öğretici veya öğretim ekibi), bilgiler (veya beceriler) olmak üzere üç temel değişkeni bulunduğunu belirtmektedir. Öğrenen, yeni bilgileri (veya becerileri) [olduğu gibi] almaz, onları kendi sorularına cevap bulmak veya ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendi tarzına ve kendi ritmine göre hazırlayarak alır. Öğretim çevresi (öğretmen veya öğretim ekibi), öğrenenin davranışsal ve zihinsel yapısıyla, bu yapıyı dönüştürmek üzere iç içe geçebilecek unsurlar kokteyli olarak düşünülebilir. Öğrenen, öğretici tarafından hazırlanan çevreyle kendi potansiyel kaynaklarını karşılaştırarak sürekli uyum göstermek suretiyle öğrenmesini gerçekleştirir. Modelin üçüncü temel değişkeni bilgiler (veya beceriler)dir. Bilgi çok nadir olarak basit bir aktarmanın ürünüdür. Bilgi bir dönüşüm sürecinin ürünü olup öğrenenin sorularının, önceki fikirlerinin, davranma ve akıl yürütme tarzlarının dönüşümü sonucunda ortaya çıkar. Her anlamlı öğrenme, öğrenenin kişisel faaliyetinin sonucunda gerçekleşir. Öğrenen, karşılaşılan etkinlikler ve toplanan bilgilerin durumlarına göre işe koşulan zihinsel tasarımlardan

hareketle anlam üretir (Giordan, 1995) ve böylece öğrenmesini gerçekleştirir (Topbaş, 2007: 240-247).

Şekil 2’de de görüldüğü gibi, modelin temel amacı öğrenenin zihinsel tasarımını dönüştürmek suretiyle öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Bunun için öncelikle öğrenenin öğrenilecek bilgi ya da beceri ile ilgilenmesi, onunla ilgili kaynaklarla buluşması, onu kavraması ve ifade etmesi ve son olarak da bir sonuca ulaşarak yeni bir zihinsel tasarıma ulaşması gerekmektedir.

Şekil 2: Allosterik Modelin Gençlerle Birlikte Kullanılması



Kaynak: Giordan (1995). Les nouveaux modèles sur apprendre :pour dépasser le constructivisme? Perspectives, vol. XXV, no 1.

Zihinsel tasarımı bir “zihinsel faaliyet süreci” olarak kabul eden Giordan (1996), kavramı “öğrenenin çevresini düzenlemek amacıyla yönettiği davranışsal ve zihinsel bir strateji” biçiminde tanımlamaktadır (Pellaud, Eastes, Giordan, 2005). Zihinsel tasarım, Problem (P), referans çerçevesi (C), zihinsel işlemler (O), anlam ağı (R) ve anlamlı göstergeler (S) olarak adlandırılan beş değişkenin bir fonksiyonu olup, CONCEPTION = f(P:C:O:R:S) formülüyle ifade edilmektedir (Giordan, 2005).

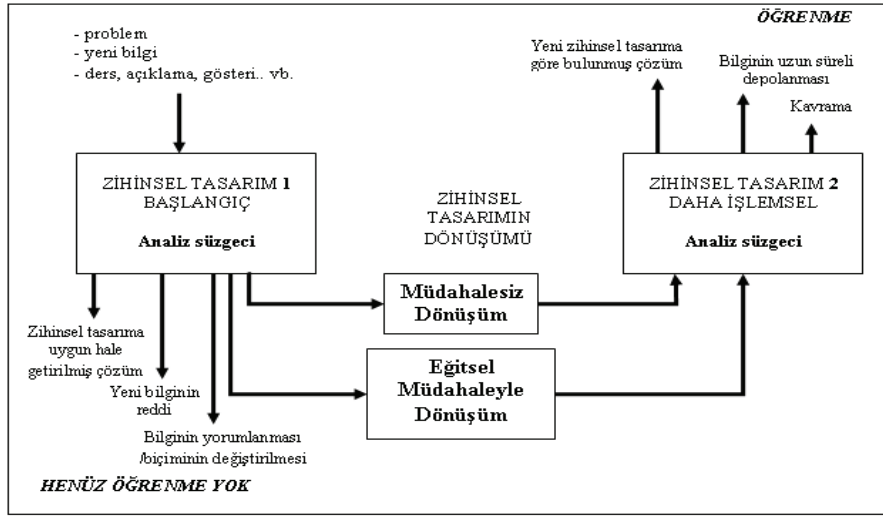
Zihinsel tasarım, öğrenenin (çocuk veya yetişkin) geçmiş yaşantısının bir ürünüdür. Bu, onun okuma, yorumlama ve bireyin incelediği gerçeğin tahmin edilmesinde süzgeç ve onun zihinsel hapishanesi görevlerini görür. Dünyayı zihinsel tasarımı yardımıyla anlayabilir. Zihinsel tasarım, öğrenenin sorgulamalarına (sorular), akıl yürütmelerine ve yorumlarına (işlem yapma tarzı), kullandığı diğer fikirlere (referans çerçevesi), kendini ifade etme biçimine (anlamlı göstergeleri) ve anlam üretme tarzına (anlam ağı) kaynaklık eder. Bahsedilen unsurlar kolayca birbirlerin-

den ayrılabilir durumda olmayıp bir bütün olarak etkileşim halindedirler (Giordan, xxxb).

Kültürel, tarihsel, coğrafi, dini, sosyo-ekonomik, siyasi ve özellikle dost çevrelerimizden kaynaklanan bu bilgiler, her türlü anlam üretiminin temeli olan anlam ağı oluşturarak, doğrudan akıl yürütme (mantıksal-matematiksel bilgiler) veya dolaylı akıl yürütme (sosyal paradigmlar, modeller, vb) tarzlarımızı, anlamlı göstergelerimizi (dilsel, ikonik, sembolik vb) ve kaynak ağlarımızı (kavramlar, değerler vb) etkilemektedir. Tüm bu etkileşimlerin ürünü olan zihinsel tasarımlar, bazen yerinde bilgi ve bazen de yeni bilgiler için filtre olurlar (Pellaud vd, 2005).

Giordan (1998), öğrenme kavramını “zihinsel tasarımların dönüşmesi” olarak tanımlamaktadır. Şekil 3’de de görüldüğü gibi, zihinsel tasarımın dönüşümü müdahalesiz veya eğitsel müdahale yollarından birisiyle sağlanmaktadır. Müdahalesiz dönüşümde bireyin kendisi, eğitsel müdahale bağlamında ise öğretim çevresi belirleyici olmaktadır.

Şekil 3: Zihinsel Tasarımların Dönüşüm Süreci (Giordan, Pellaud & Eastes, 2002)



Kaynak: Un modele pour comprendre l'apprendre: le modele allosterique. Gymnasium Helveticum, janvier 2005, no 01/05, p.28-34.

BBÖS, öğrencinin öğrenme materyali ile yoğun bir biçimde etkileşime girmesine ve dolayısıyla zihinsel tasarımının dönüşümüne yardımcı olabilir. Öğrenen, birinci basamakta, çalışılacak konu ile ilgili “sorular” hazırlamak, ikinci basamakta, bu soruların “cevaplar”ını yazmak, üçüncü basamakta, elde ettiği bilgileri bir “şema” halinde görselleştirmek, dördüncü basamakta, elde edilen bilgi ve hazırlanan

şemadan hareketle bir “sonuç” yazmak ve beşinci basamakta, ortaya çıkan sonuçtan hareketle “öneri” hazırlamak suretiyle öğrenme materyaliyle yoğun bir etkileşime girerek kendi öğrenmesini gerçekleştirebilir.

BBÖS, öğrencinin bir çalışma materyali ile etkili bir biçimde etkileşime girmesini sağlar, öğrenci merkezli bir öğretime imkan verir ve ayrıca öğrenciye sorgulama, araştırma, bilgileri somutlaştırma, çalıştığı konudan bir sonuç çıkarabilme ve bu sonuçtan hareketle bir öneride bulunabilme becerisi kazandırabilir.

Bu basamaklardan ilk dördü ile allosterik öğrenme modelinin sınıf içi uygulaması (Şekil 1) arasında bir benzerlik kurmak mümkündür. Soru sorma basamağında, öğrenen, çalışacağı konuya yönelmekte (niyetlilik-yönelme); cevap verme basamağında birinci basamakta hazırladığı soruların cevaplarını araştırmakta (karşılaşmalar); görselleştirme basamağında, elde ettiği bilgileri şema halinde yeniden yapılandırmakta (modelleştirme); sonuç yazma basamağında, elde ettiği bilgilerden çıkardığı sonucu ortaya koymaktadır (bilgiden bilgi). BBÖS’nde belirtilen dört basamağa ek olarak, öğrenenden çalıştığı konudan elde ettiği sonuçtan hareketle bir de öneri yazması istenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi (BBÖS)’ne ilişkin görüşlerinin ne olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin BBÖS’ne ilişkin görüşleri nelerdir?

- Öğrencilerin “soru hazırlama” ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin “cevap yazma” ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin “görselleştirme” ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin “sonuç yazma” ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin “öneri yazma” ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi Ölçeği (BBÖSÖ) ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmada tek gruplu deneysel desen ($G_1 - O_{1.1} - X - O_{1.2}$) kullanıldı (Karasar, 1994:96). Araştırma deseninde yer alan simgelerin açılımları şu şekildedir: G_1 : Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisinin uygulandığı grup; $O_{1.1}$: Ön test; $O_{1.2}$: Son test; X : Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi.

Araştırmanın çalışma evrenini, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde 2007-2008 Öğretim yılında Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencileri (ön-test 59, son-test 52) oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında, gurubun deney öncesinde BBÖSÖ dağıtılarak BBÖS ile ilgili görüşleri toplandı, sonra gurup Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde yer alan tüm konuları BBÖS'ine göre çalıştı. Dönem sonunda gurubun BBÖS ile ilgili olarak deney sonrası görüşlerini belirlemek amacıyla BBÖSÖ yeniden dağıtıldı.

BBÖSÖ, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm (19 madde), bir konuyu çalışırken, konuyla ilgili sorular hazırlamanın; ikinci bölüm (16 madde), çalıştığı konuyla ilgili hazırladığı soruları cevaplandırmanın; üçüncü bölüm (17 madde), çalıştığı konuyla ilgili bilgileri görselleştirmenin; dördüncü bölüm (16 madde), çalıştığı konuyla ilgili sonuç yazmanın ve beşinci bölüm (14 madde), çalıştığı konuyla ilgili öneri yazmanın kendisine sağlayacağı katkılara ilişkin öğrenci görüşlerine (1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Fikrim yok, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum) yönelik ve 5'li likert ölçek tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ölçek, pilot çalışma sürecinde, aynı fakültenin farklı şubelerinde fakat aynı dönemde aynı dersi alan ikinci sınıfta okuyan 122'si kız ve 125'i erkek olmak üzere 247 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda; alt ölçeklerin ve ölçeğin güvenirlik katsayıları; soru hazırlama (α : .89), cevap yazma (α : .93), görselleştirme (α : .94), sonuç yazma (α : .92), öneri yazma (α : .94) ve ölçek (α : .97) olarak hesaplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Çalışma gurubundaki bireylerin BBÖSÖ ile ilgili görüşlerine ait bulguların yorumlanmasında aritmetik ortalama (AO) değerleri, BBÖSÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Öğrencilerin BBÖS İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin BBÖS ile ilgili görüşleri, BBÖSÖ'nin alt bölümleriyle ilgili oluşturulan tablolar (5 tablo) ile sunulmuştur.

3.1.1. Öğrencilerin “Soru Hazırlama” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “soru hazırlama” ile ilgili görüşlerine ait ön-test ve son-test sonuçları tablo 1’de görüldüğü gibidir. Ön-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, 4. ve 5. ifadelerin diğerlerine göre düşük değer aldıkları gözlenmektedir. Ancak deney sonrasında, diğer ifadelerde olduğu gibi, “fikrim yok” ile “katılıyorum” arasında bir görüş ortaya koyan bu iki ifade de “ kesinlikle katılıyorum”a doğru bir eğilimin

meydana geldiği görülmektedir. Yine ön-test sonuçlarına göre, 1, 3, 13, 15 ve 19. maddeler hariç tutulursa, diğer 14 madde ile ilgili öğrenci görüşlerinin “katılıyorum” etrafında yoğunlaştığı gözleniyor.

Son-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, tüm maddelerde öğrenci görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum”a doğru bir eğilim gösterdiği gözleniyor. Ancak 4, 6, 7, 8 ve 11. maddelerde öğrenci görüşleri “katılıyorum”a daha yakındırlar.

Soru hazırlamayla ilgili olarak, ön-test ve son-test sonuçlarının toplamalarına bakıldığında, son-test değerinin (4,52) ön-test değerinden (4,34) daha büyük olduğu görülmektedir. Tablo 6’da da görüldüğü gibi, son-test lehine ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin “Soru Hazırlama” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Ön-test ve Son-test Sonuçları (Ön-test n=59, Son-test n=52)

S	Bir konuyu çalışırken, konuyla ilgili soru hazırlamak;	Ö.test	S.test
		AO	AO
1	konuya ön hazırlık yapmamı sağlar	4,51	4,71
2	konuyu genel hatlarıyla incelememi sağlar	4,47	4,67
3	konunun önemli noktalarını görmemi sağlar	4,53	4,56
4	konuyla ilgili ince ayrıntıları görmemi sağlar	3,98	4,23
5	konuyla ilgili öğrenme ihtiyaçlarımı ortaya çıkarır	4,10	4,50
6	konuya güdülenmeme katkı sağlar	3,92	4,27
7	konuya zihinsel yönelimimi sağlar	4,19	4,37
8	dikkatimi konuya yoğunlaştırmamı sağlar	4,19	4,38
9	konuyu anlamamı kolaylaştırır	4,47	4,54
10	konuyu daha iyi kavramamı sağlar	4,44	4,62
11	konuya hakim olmayı sağlar	4,17	4,38
12	konuyla etkileşime girmeme katkı sağlar	4,25	4,52
13	soru sorma becerimi artırmamı sağlar	4,53	4,56
14	soru hazırlama kabiliyetimi güçlendirir	4,41	4,67
15	konudan çıkabilecek soruları öngörebilmeyi sağlar	4,53	4,63
16	sorgulama kapasitemi artırmama katkı sağlar	4,49	4,50
17	konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	4,39	4,60
18	bilginin daha uzun süreli akılda kalmasını sağlar	4,41	4,54
19	sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	4,53	4,69
TOPLAM		4,34	4,52

3.1.2. Öğrencilerin “Cevap Yazma” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “cevap yazma” ile ilgili görüşlerine ait ön-test ve son-test sonuçları tablo 2’de görüldüğü gibidir. Ön-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, tüm ifadelerle ilgili olarak, öğrenci görüşlerinde “katılıyorum”dan “kesinlikle katılı-

yorum”a doğru bir eğilim gözlenirse de, görüşlerin “katılıyorum”a daha yakın oldukları görülmektedir. Son-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, 8, 10 ve 11. maddeler “katılıyorum”a yakınlığını korurken diğer tüm maddelerde öğrenci görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum”a yaklaştığı gözleniyor.

Cevap yazmayla ilgili olarak, ön-test ve son-test sonuçlarının toplamlarına bakıldığında, son-test değerinin (4,54) ön-test değerinden (4,28) daha büyük olduğu görülmektedir. Tablo 6’da da görüldüğü gibi, son-test lehine ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin “Cevap Yazma” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Ön-test ve Son-test Sonuçları (Ön-test n=59, Son-Test n=52)

S	Çalıştığım konuyla ilgili hazırladığım soruları cevaplandırmak;	Ö.test	S.test
		AO	AO
1	konuya ön hazırlık yapmamı sağlar	4,46	4,63
2	konuyu ayrıntılı incelememi sağlar	4,22	4,56
3	konuyla daha yoğun etkileşime girmemi sağlar	4,19	4,56
4	konuyu daha iyi anlamamı sağlar	4,44	4,54
5	konuya hakim olmayı sağlar	4,31	4,56
6	düşünme becerimi geliştirmemi sağlar	4,24	4,52
7	konuyu tekrarlama fırsatı sağlar	4,47	4,52
8	konuyla ilgili eksiklerimi görmemi sağlar	4,25	4,44
9	sorularımı kontrol etmemi sağlar	4,39	4,56
10	konuyla ilgili bilgilerimi pekiştirmemi sağlar	4,29	4,44
11	konuyla ilgili bilgilerimi netleştirmemi sağlar	4,19	4,40
12	araştırma becerimi geliştirmemi sağlar	4,17	4,50
13	cevap verme yeteneğimi geliştirmemi sağlar	4,27	4,63
14	konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	4,29	4,60
15	bilginin daha uzun süreli akılda kalmasını sağlar	4,12	4,58
16	sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	4,31	4,63
TOPLAM		4,28	4,54

3.1.3. Öğrencilerin “Görselleştirme” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “görselleştirme” ile ilgili görüşlerine ait ön-test ve son-test sonuçları tablo 3’de görüldüğü gibidir. Ön-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, 12. ve 13. ifadelerin diğerlerine göre düşük değer aldıkları gözlenmektedir. Ancak deney sonrasında, diğer ifadelerde olduğu gibi, “fikrim yok” ile “katılıyorum” arasında bir görüş ortaya koyan bu iki ifade de “kesinlikle katılıyorum”a doğru bir eğilimin meydana geldiği görülmektedir. Yine ön-test sonuçlarına göre, 14. madde hariç tutulursa, diğer 16 madde ile ilgili öğrenci görüşlerinin “katılıyorum” etrafında yoğunlaştığı gözleniyor.

Son-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, tüm maddelerde öğrenci görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum”a doğru bir eğilim gösterdiği gözleniyor. Ancak 6, 9, 11 ve 12. maddelerde öğrenci görüşleri “katılıyorum”a daha yakındır.

Görselleştirmeyle ilgili olarak, ön-test ve son-test sonuçlarının toplamlarına bakıldığında, son-test değerinin (4,55) ön-test değerinden (4,23) daha büyük olduğu görülmektedir. Tablo 6’da da görüldüğü gibi, son-test lehine ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin “Görselleştirme” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Ön-test ve Son-test Sonuçları (Ön-test n=59, Son-test n=52)

S	Çalıştığım konuyla ilgili bilgileri görselleştirmek;	Ö.test	S.test
		AO	AO
1	konuyu somutlaştırmamı sağlar	4,49	4,67
2	konuyu daha iyi kavramamı sağlar	4,42	4,58
3	konudaki kavramlar arasındaki ilişkileri görmemi sağlar	4,31	4,67
4	konuyu bir bütün halinde görmemi sağlar	4,19	4,69
5	konuyu daha kolay hatırlamamı sağlar	4,37	4,50
6	konuyu kalıcı olarak öğrenmemi sağlar	4,17	4,42
7	konunun en önemli kavramlarını öğrenmemi sağlar	4,07	4,56
8	konuya daha kolay odaklanmamı sağlar	4,25	4,56
9	konuyu daha kolay anlatmamı sağlar	4,25	4,48
10	konuyu unutma süremi uzatır	4,24	4,50
11	yaratıcılık gücümü artırır	4,34	4,44
12	bana güven duyulmasını sağlar	3,66	4,31
13	analitik düşünme gücünü artırır	3,92	4,50
14	Bilgiyi görselleştirme becerisi kazandırır	4,53	4,75
15	konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	4,19	4,58
16	bilginin daha uzun süreli akılda kalmasını sağlar	4,37	4,60
17	sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	4,24	4,60
TOPLAM		4,23	4,55

3.1.4. Öğrencilerin “Sonuç Yazma” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “sonuç yazma” ile ilgili görüşlerine ait ön-test ve son-test sonuçları tablo 4’de görüldüğü gibidir. Ön-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, tüm ifadelerle ilgili olarak, öğrenci görüşlerinde “katılıyorum”dan “kesinlikle katılıyorum”a doğru bir eğilim gözlenirse de, görüşlerin, 2 ve 11. ifadeler hariç, “katılıyorum”a daha yakın oldukları görülmektedir. Son-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, 7, 14 ve 15. maddeler “katılıyorum”a yakınlığını korurken diğer tüm maddelerde öğrenci görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum”a yaklaştığı gözleniyor.

Sonuç yazmayla ilgili olarak, ön-test ve son-test sonuçlarının toplamlarına bakıldığında, son-test değerinin (4,56) ön-test değerinden (4,37) daha büyük olduğu görülmektedir. Tablo 6’da da görüldüğü gibi, son-test lehine ortaya çıkan farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin “Sonuç Yazma” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Ön-test ve Son-test Sonuçları (Ön-test n=59, Son-test n=52)

S	Çalıştığım konuyla ilgili sonuç yazmak;	Ö.test	S.test
		AO	AO
1	konuyu özetlememi sağlar	4,49	4,58
2	ana düşünceyi bulmamı kolaylaştırır	4,56	4,58
3	yardımcı düşünceleri bulmamı kolaylaştırır	4,34	4,58
4	konu üzerinde tekrar düşünmemi sağlar	4,44	4,58
5	konuyu anlayıp anlamadığımı anlamamı sağlar	4,44	4,60
6	kendimi değerlendirmeme katkı sağlar	4,41	4,52
7	konuyu daha iyi kavramamı sağlar	4,22	4,46
8	konunun önemli kısımlarını görmemi sağlar	4,24	4,58
9	konuyla ilgili eksiklerimi görmemi sağlar	4,34	4,63
10	olaylardan sonuç çıkarma alışkanlığı kazanmamı sağlar	4,39	4,71
11	sonuç yazma becerisi kazanmamı sağlar	4,51	4,63
12	özetleme becerisi kazanmamı sağlar	4,49	4,63
13	ifade etme becerisi kazanmamı sağlar	4,34	4,60
14	konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	4,10	4,46
15	bilginin daha uzun süreli akılda kalmasını sağlar	4,36	4,44
16	sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	4,36	4,50
TOPLAM		4,37	4,56

3.1.5. Öğrencilerin “Öneri Yazma” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “öneri yazma” ile ilgili görüşlerine ait ön-test ve son-test sonuçları tablo 5’de görüldüğü gibidir. Ön-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, tüm ifadelerle ilgili olarak, öğrenci görüşlerinde “katılıyorum”dan “kesinlikle katılıyorum”a doğru bir eğilim gözlenirse de, görüşlerin, “katılıyorum”a daha yakın oldukları görülmektedir. Son-test sonuçlarının AO’ları incelendiğinde, 7, 8, 10, 13 ve 14. maddeler “katılıyorum”a yakınlığını korurken diğer tüm maddelerde öğrenci görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum”a yaklaştığı gözleniyor.

Öneri yazmayla ilgili olarak, ön-test ve son-test sonuçlarının toplamlarına bakıldığında, son-test değerinin (4,52) ön-test değerinden (4,30) daha büyük olduğu görülmektedir. Tablo 6’da da görüldüğü gibi, son-test lehine ortaya çıkan farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin “Öneri Yazma” İle İlgili Görüşlerine İlişkin Ön-test ve Son-test Sonuçları (Ön-test n=59, Son-test n=52)

	Çalıştığım konuyla ilgili öneri yazmak;	Ö.test	S.test
		AO	AO
1	konuyla ilgili yeni fikirler üretmeme sağlar	4,42	4,62
2	eleştirel düşünme becerisi kazanmamı sağlar	4,41	4,58
3	konuya farklı açıdan bakmamı sağlar	4,36	4,65
4	konuyla ilgili fikrimi açıklamamı sağlar	4,36	4,63
5	yaratıcılığımın gelişmesine katkı sağlar	4,27	4,52
6	konuyla ilgili eksiklerimi görmemi sağlar	4,19	4,50
7	konuyla ilgili bilgilerimi test etmemi sağlar	4,27	4,44
8	konuyu daha iyi anlamamı sağlar	4,10	4,44
9	öneri oluşturma becerimi geliştirir	4,46	4,54
10	öz güvenimi artırır	4,17	4,42
11	ifade etme becerisi kazanmamı sağlar	4,42	4,60
12	konuyla ilgili çalışmalara etkin katılımımı sağlar	4,32	4,50
13	bilginin daha uzun süreli akılda kalmasını sağlar	4,20	4,46
14	sınavlara hazırlık yapmamı kolaylaştırır	4,27	4,46
TOPLAM		4,30	4,52

3.2. Öğrencilerin BBÖSÖ Ön ve Son-test Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Tablo 6’da görüldüğü gibi, soru hazırlama, cevap yazma ve görselleştirme ile ilgili olarak ön-test ve son-test sonuçları arasında ortaya çıkan farkların anlamlı olduğu; sonuç yazma ile öneri yazmaya ait ön-test ve son-test sonuçları arasındaki farkların ise anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 6: Ön-test ve Son-test Sonuçları

Alt Ölçekler	Öntest	Sontest	Fark	t	p	df
Soru hazırlama	4,34	4,52	-,18	-2,18	,031	109
Cevap yazma	4,28	4,54	-,25	-2,55	,012	109
Görselleştirme	4,23	4,55	-,31	-2,83	,006	109
Sonuç yazma	4,37	4,56	-,19	-1,65	,101	109
Öneri yazma	4,30	4,52	-,22	-1,90	,059	109

p ≤ 0,05

4. Sonuçlar

Elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin BBÖSÖ hakkında olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin; soru hazırlama, cevap yazma, görselleştirme, sonuç ve öneri yazma ile ilgili görüşlerinin “katılıyorum” dan “kesinlikle katılıyorum” a doğru bir eğilim gösterdiği gözlenmektedir.

Öğrenenin, bir konuyu çalışırken o konuyla ilgili sorular hazırlamasının, kendisine, konuyla ilgili olarak; ön hazırlık yapma, konuyu genel hatlarıyla inceleme, konunun önemli noktalarını görme, konuyla ilgili öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarma, konuya güdülenme, konuya zihinsel yönelme, dikkatini konuya yoğunlaş-

tırma, soru sorma becerisini artırma, soru hazırlama kabiliyetini güçlendirme, konudan çıkabilecek soruları öngörebilme, sorgulama kapasitesini artırma ve konuyla ilgili çalışmalara etkin katılıma gibi hususlarda katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Öğrenenin, bir konuyla ilgili hazırladığı sorulara cevap yazmasının, kendisine, konuyla ilgili olarak; konuyu ayrıntılı inceleme, konuyla daha yoğun etkileşime girme, konuya hakim olma, düşünme becerisini geliştirme, konuyu tekrarlama fırsatı sağlama, konuyla ilgili eksiklerini görme, sorularını kontrol etme, konuyla ilgili bilgilerimi pekiştirme, araştırma becerisi ve cevap verme yeteneğini geliştirme gibi hususlarda katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Öğrenenin, çalıştığı konuyla ilgili bilgileri görselleştirmesinin, kendisine, konuyla ilgili olarak; konuyu somutlaştırma, konuyu daha iyi kavrama, konudaki kavramlar arasındaki ilişkileri görme, konuyu bir bütün halinde görme, konuyu daha kolay hatırlama, konuya daha kolay odaklanma, yaratıcılık gücünü artırma, analitik düşünme gücünü artırma ve bilgiyi görselleştirme becerisi kazandırma gibi hususlarda katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Öğrenenin, çalıştığı konuyla ilgili sonuç yazmasının, kendisine, konuyla ilgili olarak; konuyu özetleme, ana düşüncüyü kolayca bulma, konuyu daha iyi kavrama, konunun önemli kısımlarını görme, konuyla ilgili eksiklerini görme, olaylardan sonuç çıkarma alışkanlığı kazanma, sonuç yazma becerisi kazanma, özetleme ve ifade etme becerisi kazanma gibi hususlarda katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Öğrenenin, çalıştığı konuyla ilgili hazırladığı sonuçtan hareketle öneri yazmasının, kendisine, konuyla ilgili olarak; konuyla ilgili yeni fikirler üretme, eleştirel düşünme becerisi kazanma, konuya farklı açıdan bakma, konuyla ilgili fikrini açıklama, yaratıcılığını geliştirme, konuyla ilgili eksiklerini görme, konuyla ilgili bilgilerimi test etme, konuyu daha iyi anlama, öneri oluşturma ve ifade etme becerisi kazanma gibi hususlarda katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin BBÖSÖ ile ilgili görüşlerinde, alt ölçeklerden soru hazırlama, cevap yazma, görselleştirme ölçekleriyle ilgili olarak son-test lehine ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu, sonuç ve öneri yazma alt ölçekleriyle ilgili olarak son-test lehine ortaya çıkan farkın ise, $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

BBÖS, öğrenenin öğrenmek istediği konuyla yoğun bir etkileşime girmesini sağlaması, her basamakta eksiklerini görme ve tamamlama imkanı vermesi, bilimsel araştırma sürecine uygun bir yapı arz etmesi ve dolayısıyla öğrenenin bilimsel düşünme alışkanlığı kazanmasına hizmet edebilirliği, ayrıca her basamakta konunun değişik biçimlerde tekrar edilmesini sağlaması bakımlardan anlamlı öğrenmelere katkı sağlayabilir.

5. Öneriler

BBÖS, öğrenci merkezli öğretim bağlamında, çalışılacak konuyla ilgili olarak ön hazırlık aşamasında ve konunun etkili bir biçimde öğrenilmesinde kullanılabilir.

BBÖS, farklı derslerde ve farklı öğrenci guruplarıyla uygulanabilir. Stratejinin öğrenci başarısına ve öğrenmelerin kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılabilir.

BBÖS, bir öğretme stratejisi olarak da kullanılabilir. Bunun için öğretmenin işleyeceği konuları stratejiye uygun olarak düzenlemesi gerekmektedir. BBÖS'nin öğretme stratejisi olarak kullanılabilmesi için şöyle bir yol izlenebilir:

1. Öğretmen, işleyeceği konuyu öğrencilerine bildirir ve onların BBÖS basamaklarına uygun olarak konuyla ilgili ön hazırlık yapmalarını ister.
2. İşlenecek konuyla ilgili olarak kendisi de, BBÖS basamaklarını dikkate alarak, bir planlama yapar. Yani, sorularını hazırlar, olası cevapları genel hatlarıyla belirler, konunun temel kavramlarıyla ilgili bir şema tasarlar, olası sonuç ve öneriler düşünür.
3. Sınıf ortamında, kendi hazırladığı veya öğrencilerin hazırladığı sorulardan biriyle konuyla ilgili bir tartışma başlatır ve sorular bitinceye kadar tartışmayı yönetir.
4. Konuyu toparlamak veya özetlemek üzere, öğrencilerle birlikte, konuyu oluşturan temel kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren bir şema hazırlanır.
5. Şemanın tamamlanmasından sonra, yine öğrencilerle birlikte konuyla ilgili bir sonuç ve sonuçtan hareketle bir öneri hazırlanarak konu bitirilir.

Kaynaklar

AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2003), Etkili Öğrenme ve Öğretme, 4. Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

ATLAN, Janet (2000), "L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE", İnternet Adresi; http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm, Erişim Tarihi: 22.07.08.

CUUEP (2005), "Centre Université-Economie d'Education Permanente - Département des Sciences de l'Education", İnternet Adresi: <http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/default.htm>, Erişim Tarihi: 10.06.2005.

ERTÜRK, Selahattin (1994), Eğitimde "Program" Geliştirme, Ankara: METEKSAN A.Ş.

GIORDAN, André (1995), "Les nouveaux modèles sur apprendre :pour dépasser le constructivisme?" Perspectives, vol. XXV, n° 1. İnternet Adresi:

<http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/depConstruct/depConstruct.htm>, Erişim Tarihi: 11.09.2006.

GIORDAN, A. (2005), “Les conceptions des apprenants” J. Houssaye (Editör), La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd’hui, 6. baskı, ss. 259-274, Paris: ESF éditeur.

GIORDAN, A. (xxxxb), “Les conceptions de l’apprenant comme tremplin pour l’apprentissage”. İnternet Adresi: <http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm>, Erişim Tarihi: 01.03.2007.

HONOREZ, M., REMY, F., CAHAY, R., MONFORT, B., VE THERER, J. (2000), “L’application en classe du modele allosterique d’apprentissage de Giordan : une contribution a l’acquisition des competences terminales en chimie et en physique”. İnternet Adresi: http://www.ldes.unige.ch/publi/vulg/art_sur_mod.allos.htm, Erişim Tarihi: 01.03.2007.

HOUSSAYE, Jean (editör) (2005), “Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique”, La Pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd’hui, 13-24, Paris: ESF éditeur.

KARASAR, Niyazi (1994), Bilimsel Araştırma Yöntemi, 5. Baskı, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

MACINTYRE, P.D. (1994), "Toward a social psychological model of strategy use" Foreign Language Annals, 27, 2. pp 185-195. Akt. Atlan, a.g.m.

MEIRIEU, Philippe (1997), “Education et Formation”, Sciences Humaines, No:76, Ekim,30-35.

PELLAUD, F., EASTES, R-E., GIORDAN, A. (2004), Des modeles pour comprendre l’apprendre: de l’empirisme au modele allosterique. İnternet Adresi: <http://www.ldes.unige.ch/info/membres/fp/articles/2005MAA.pdf>, Erişim Tarihi: 11.09.2006.

PELLAUD, F., EASTES, R-E., GIORDAN, A. (2005), “Un modele pour comprendre l’apprendre: le modele allosterique”, Gymnasium Helveticum, janvier 2005, n° 01/05, p.28-34.

SENEMOĞLU, Nuray (1997), Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Spot Matbaacılık.

TOPBAŞ, Eriman (2007), “Öğrenmeyi Anlamada Yeni Bir Model: Allosterik Öğrenme”, 16. Ulusal Eğitim Kongresi, 5-7 Eylül, Bildiriler Kitabı 1.Cilt, s. 240-247. Tokat.

TOPBAŞ, Eriman ve YÜCEL TOY, Banu (2007), “Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulaması Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Öğretimde

Planlama ve Değerlendirme Dersi Örneği”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yaz 2007, Cilt 5, sayı 3, s.405-436.

