

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
BİLGİSAYAR DERSİNDEKİ AKADEMİK BENLİK
KAVRAMLARI İLE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Başak PİYANCI

İzmir

2007

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
BİLGİSAYAR DERSİNDEKİ AKADEMİK BENLİK
KAVRAMLARI İLE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Başak PİYANCI

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL

İzmir

2007

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Akademik Benlik Kavramları İle Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın tarafımdan , bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2007

Başak PİYANCI

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışmada jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

ÜYE

Danışman Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL

BAŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2007

.....

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: PİYANCI

Adı: Başak

Tezin Türkçe Adı: İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Akademik Benlik Kavramları ile Başarıları Arasındaki İlişki

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Relationship Between The Sixth Graders' Self-Concept Related To The Computer Course And Their Achievement In Computer

Tezin Yapıldığı Üniversite: DOKUZ EYLÜL **Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ **Yıl:** 2007

Tezin Türü: 1.Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

2. Doktora

Sayfa Sayısı: 104

3. Tıpta Uzmanlık

Referans Sayısı: 52

Tez Danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Halim

Soyadı: AKGÖL

Türkçe Anahtar Kelimeler:

Akademik benlik

Benlik kavramı

Benlik

Akademik başarı

İngilizce Anahtar Kelimeler:

Academic self-concept

Self-concept

Self-concept

Academic achievement

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Bu araştırma bir çok kişinin katkılarıyla gerçekleşmiştir. Yüksek lisans öğrenimimin her aşamasında beni cesaretlendiren ve büyük bir sabırla destekleyen aileme; annem, babam ve kardeşime teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın bilgisayara aktarılmasında büyük yardımlarını gördüğüm kardeşim Çağlar'a, nişanlım Ahmet' e ve yüksek lisans öğrenimim sırasında bilgisinden yararlandığım danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL' e sonsuz teşekkürler ediyorum.

Başak PİYANCI

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	I
ONAY	II
YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ	
TEZ VERİ FORMU.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
ÖZET.....	IX
ABSTRACT	X
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Bilgisayar	16
Bilgisayarın Öğretimde Kullanımı	17
Eğitim Programları ve Bilgisayar Ders Programı	24
Bilgisayar Öğretiminde Öğretmen ve Öğrencinin Rolü.....	26
Araştırmanın Amacı	29
Araştırmanın Önemi.....	30
Problem Cümlesi	30
Alt Problemler	31
Sayıtlılar	32
Sınırlılıklar	32
Tanımlar	33
BÖLÜM II.....	34
KONUyla İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	34
Konuyla İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	34
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
BÖLÜM III	43
YÖNTEM.....	43
Araştırmanın Yöntemi.....	43
Evren ve Örneklem	43
Deneklerin Kişisel Özellikleri.....	44
Veri Toplama Araçları	46
Verilerin İşlenmesi	52
Verilerin Çözümlemesi	52
BÖLÜM IV	53
BULGULAR VE YORUM.....	53
Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
BÖLÜM V	68
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
Sonuçlar	68

Tartışma	70
Öneriler	73
Uygulama Önerileri.....	73
Araştırma Önerileri	74
KAYNAKÇA	75
EK 1. BELİRTKE TABLOSU.....	81
EK 2. AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ	82
EK 3. BAŞARI TESTİ	85
EK4. ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLÂNI BİLGİSAYAR DERSİ 6. SINIF	87

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bilgisayar Öğretiminin Öğrenci-Okul-Öğretmen Açısından Değerlendirilmesi	28
Tablo 2. Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı	44
Tablo 3. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	44
Tablo 4. Babaların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	45
Tablo 5. Deneklerin Gelir Durumuna Göre Dağılımı	45
Tablo 6. Deneklerin Not Durumuna Göre Dağılımı	46
Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Güvenirlilik Katsayıları	49
Tablo 8. Madde İstatistikleri	51
Tablo 9. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama Standart Sapma ve Yüzdelik Değerleri	53
Tablo 10. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	56
Tablo 11. Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri	57
Tablo 12. Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo 13. Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	58
Tablo 14. Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri	59
Tablo 15. Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 16. Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	60
Tablo 17. Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri	61
Tablo 18. Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 19. Bir Önceki Dönem Bilgisayar Dersi Karne Not Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri	62
Tablo 20. Bir Önceki Dönem Bilgisayar Dersi Karne Not Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	62
Tablo 21. Bir Önceki Dönem Bilgisayar Dersi Karne Not Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	63
Tablo 22. Başarı Testinden Aldıkları Notlara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri	64
Tablo 23. Başarı Testinden Aldıkları Notlara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 24. Başarı Testinden Aldıkları Notlara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	65

Tablo 25. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarı Testi Puanları ve Karne Notları ile Akademik Benlik Kavramlarına İlişkin Korelasyon Analizi	66
---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Tam Öğrenme Modeli'nde Başlıca değişkenler	6
Şekil 2. Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Düzeyleri.....	15

ÖZET

Bu araştırma İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersine ilişkin geliştirdikleri akademik benlik kavramları ile bilgisayar başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Akademik benlik kavramı öğrencinin kendi kendisini okulda ve kendi sınıfındaki öğrencilere göre nasıl algıladığının bir göstergesidir. Akademik benlik kavramı gelecekteki başarıyı belirleme gücüne sahiptir.

Bu araştırma tarama modelinde olup çalışmada belirtilen sınırlılıklar ve amaçlar çerçevesinde varolan durumu ortaya koyucu betimsel türde bir araştırmadır. Örneklemeye alınan öğrencilere Yıldız Kuzgun tarafından geliştirilen akademik benlik kavramı ölçeğinin bilgisayar dersine yönelik maddeleriyle araştırmacı tarafından geliştirilen maddelerden oluşan akademik benlik kavramı ölçeği ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 11.0 istatistik programı aracılığıyla çözümlenmiş olup, çözümleme sırasında aritmetik ortalama, standart sapma ve cinsiyet değişkeni için t-testi, anne ve babanın öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, not durumu ve başarı değişkenleri için varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arası ilişkinin anlamlılığını belirlemede Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne ve babanın öğrenim durumu yükseldikçe akademik benlik kavramı puanlarında yükseldiği görülmüştür. Aylık gelire göre durumu daha iyi olan öğrencilerin diğer gruplara göre en yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Not ile akademik benlik kavramı arasında ise pozitif bir korelasyon görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Akademik benlik, Benlik kavramı, Benlik, Akademik başarı

ABSTRACT

This research was conducted to examine the relationship between the sixth graders' self-concept related to the computer course and their achievement in computer course.

Academic self-concept is how a student sees his/herself at school and how he/she compares himself/herself to other students. The accumulation of the perceptions of the student will eventually affect his/her achievement in the future.

This is a survey –type study conducted in line with the aims and within limitations outlined in the text and mainly aims to describe the current situation. The Academic Self-Concept Scale, the items of which were developed by the researcher making use of the items about computer in the scale previously developed by Yıldız Kuzgun, and a test of achievement, developed by the researcher were used to collect data from the sample.

The data were analyzed through the statistics program SPSS 11.0 and the statistical techniques arithmetic mean, standart deviation, t-test (for the variable gender), analysis of variance (for the variables parents' education, family's income, grand total of scores and achievement) were used to analyze the data. To find out the source of difference among groups, Scheffe test was used.

The research has discerned that academic self-concept levels of the groups do not vary significantly in terms of gender, that the academic self-concept scores of the students whose parents have graduate degrees are significantly higher than those of others. And the academic self- concept levels of the students increase as the family income levels increase and that there is a positive correlation between academic self-concept and achievement.

Keywords: Academic self-concept, Self-concept, Academic achievement.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlamalar ve tanımlar belirtilerek; bilgisayar ve bilgisayar öğretimi, tam öğrenme modeli ve akademik benlik kavramı açıklanacaktır.

Problem Durumu

Hızla gelişen günümüz bilim ve teknolojisi, insan yaşamını kolaylaştırmakta, insanlığın ufkunu açmaktadır. Buna paralel olarak günümüzde bilgi üretim hızı artmakta ve bu süreç daha da hızlanarak devam etmektedir. Bilgi ve teknolojiye bu hızlı değişme sonucunda bireylerin değişen topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı da artmakta, bireyin öğrenmesi gereken bazı kavram, ilke ve uygulamalar da değişikliğe uğramaktadır (Senemoğlu, 1987 :1).

Türkoğlu'na (1996:3) göre çağdaşlaşmanın kilidi, kalkınmanın anahtarı olarak gösterilen eğitim, pek çok düşünür ve eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Çünkü eğitim, sınırları geniş olan bir kavramdır.

Ertürk (1998:12) eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Fidan (1996:6); “eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir” derken ; Özçelik (1989:1) Ertürk'ün tanımından etkilenerek eğitimi “kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişimler meydana getirme süreci” şeklinde ifade etmektedir.

Sönmez (1986:12) ise eğitime farklı bir açıdan yaklaşmakta eğitimi açık bir sistem olarak değerlendirmekte ve bireye istendik davranış kazandırmak için “girdi, işlem, çıktı ve dönüt” çemberinden oluşan planlı bir sürece tabi tutulması gerektiğini ifade etmektedir.

Açıklanan eğitim tanımlarında da görüldüğü üzere eğitim bireylerde bir süreç sonunda davranış değişikliği meydana getirmektedir. İstendik davranışları öğrencilere plansızlıktan uzak, rastlantılara bırakmadan, bilimsel verilere dayalı olarak kazandırmak amacıyla kurulan, bireyin eğitiminden sorumlu tutulan sosyal kurum okuldur(Varış, 1991:13).

Çeşitli tür ve kademeleri bulunan okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak eğitmek istediği öğrencilere yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışları kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir(Başaran, 1976:71).

Özcelik (1989:3) okulların davranış değiştirme amacı ile göstereceği çabaların planını; öğretim programı olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1998:16,18) ise programı “yetişek” terimi ile ifade etmekte ve yetişekin unsurlarını hedefler (istendik davranışlar), öğrenme yaşantıları (eğitim durumları) ve değerlendirme olarak üç ana grupta toplamaktadır.

Eğitim programının ya da diğer adıyla yetişekin ilk ögesi olan hedefler, öğrencide gözlenmesi kararlaştırılan istendik davranışlardır (Sönmez, 1986:15). Değerlendirme ögesi ise bu hedeflere ulaşılma derecesini, ulaşılmışsa bunun nedenlerini saptamak amacıyla kullanılmaktadır.

Eğitim programının ilk ve son ögesi arasında kalan öğretme-öğrenme süreci (eğitim durumu, öğrenme yaşantıları) bireyin davranışlarında kalıcı değişiklik olarak ifade edilen öğrenme ve bu öğrenmeyi sağlama faaliyetini içermektedir. Bu özelliğinden dolayı da yetişekin en önemli ögesi durumuna gelmektedir (Arslan; 1996:7).

Eğitim ortamlarında program hedeflerine ulaşmak ve kaliteli bir süreç yaşamak için, çeşitli öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Öğrenme kuramları , öğretme-öğrenme sürecini geçerli öğrenmeler oluşturacak şekilde düzenleyebilmek için öncelikle insanda öğrenmenin nasıl oluştuğunun anlaşılması gereğinden doğmuştur

(Senemoğlu, 1987:5). Bu kuramlar öğrenmelerin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşamayacağını betimlemekte ve açıklamaktadır. Bir öğrenme kuramının genelde öğrenmenin tüm organizmalarda tüm öğrenme birimlerinde, okul içindeki ve okul dışındaki durumlarda nasıl oluştuğunu ve onun evrensel yasalarını bulması beklenir(Fidan; 1996:29).

Bu amaçla çok sayıda öğrenme kuramı geliştirilmiştir. Farklı felsefi görüş ve sayıtlılardan hareket ederek geliştirilen bu kuramlar öğrenmenin farklı bir boyutunu açıklamakta, fakat öğrenmeyi tek başına açıklamaya yetmemektedir(Burton, 1963 Akt. Bilen, 1990 :3).

“Bireyin öğrenmesini sağlama eylemi” (Özçelik , 1989:1) olan öğretme süreci; öğretmenler, öğrenciler , konular, okul içi ve okul dışı durumları kapsamaktadır. Bu sürecin çok sayıda çevre ve insan değişkenlerini kapsaması kuram geliştirme çalışmalarını güçleştirmektedir. Bu nedenle kuram geliştirmenin bir basamağını oluşturan öğretme modelleri kullanılmaktadır.

Öğretme modelleri, öğrenmeyi en etkili ve en verimli olarak sağlayabilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaktadır (Senemoğlu, 1989:3).

Bu aşamada araştırmayla ilgili olması bakımından okulda öğrenme modeli olarak nitelenen öğrenme modellerinden “Tam Öğrenme Modeli” ayrıntılı olarak incelenecektir.

1963’te John Carroll, okul ortamında en azından kavramsal şekilde öğretme- öğrenme sürecini etkileyen değişkenleri belirlemek ve ayırt etmek için okulda öğrenme modelini oluşturmuştur. “A Model of Scholl Learning” adlı yazısında Carroll görüşünü şöyle özetlemektedir:

“Eğitim psikologunun en önemli görevi, öğrencilerin okulda neden başarılı veya başarısız olduğunu saptayan bilgileri geliştirmek, uygulamak ve öğrenme

zorluklarının önlenmesi ve düzeltilmesine yardım etmektir. Gerekli olan , okuldaki öğrenmede etkin olan faktörlerin ve bunların etkileşimlerinin şematik bir desen veya kavramsal bir modelidir. Böyle bir model, çok az sayıda, birbirinden bağımsız, basitleştirilmiş kavramı içermektedir” (Carroll, 1963, Aktaran: Yıldırım; 1982:4).

Carroll’ın öğrenciye gerek duyduğu zaman ve ek öğrenme olanakları sağlandığında belirlenen öğrenme düzeyine ulaşacağını savunduğu “Okul Öğrenme Modelinin” üçü giriş davranışlarına, ikisi ise öğretme sürecine ait beş ögesi bulunmaktadır. Bu giriş davranışlarından ilki yetenektir ve yetenek öğrencinin öğretme birimini öğrenebilmek için gerek duyduğu zaman miktarını ifade etmektedir. Giriş davranışlarının ikincisi, öğrencinin öğrenme yeteneği, üçüncüsü ise sebat yani öğrencinin aktif olarak harcamaya istekli olduğu zaman miktarıdır. Bu modelin öğretme sürecine ait öğeleri ise fırsat ve öğretim niteliğidir. Fırsat öğrenciye öğrenmesi için verilen zamanı ifade etmektedir. Öğretimin niteliği ise öğrenmeye ilişkin öğelerin , öğrencinin ek bir çalışma yapmasına gerek kalmayacak şekilde düzenleyip, sunulmasını ifade etmektedir (Carroll, 1963 Akt.; Erdem, 1988:5).

Bloom, Carroll’ın kavramsal modelinden kaynaklanan çok sayıdaki araştırma sonucunu inceleyerek, okulda öğrenmeye ilişkin işlevsel bir model geliştirmiştir. Bloom’un bu yeni modelinde “öğrenme” “tam öğrenme” kavramı ile verilmektedir. Tam Öğrenme hemen hemen bütün öğrencilerin okulların öğretme amacı güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşü üzerine temellendirilmiş olan bir yaklaşımdır (Sever, 1994:839).

Block (1971, 1974) ve Peterson (1972) tarafından yapılan çalışmalarda tam öğrenme koşullarında öğrenen öğrencilerden yaklaşık olarak beşte dördünün, diğer koşullarda öğrenen öğrencilerden sadece beşte birinden daha azının erişebildiği kadar yüksek bir öğrenme düzeyine erişmekte olduğunu gösteren kanıtlara rastlanmıştır (Bloom, Çeviren: Özçelik, 1986:6).

Tam Öğrenme normal dağılım eğrisine göre incelendiğinde başarı eğrisinin normal dağılım eğrisinden üçgen dağılıma doğru gittiği gözlenmektedir. Daha açık

bir deyişle tam öğrenme okuldaki %20 oranındaki beklendik başarıyı %75 ile %95'e çıkaran bir öğrenme sürecidir (Demirel, 1993:157).

Bloom Modelinde öğretim programları öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmakta, öğrencinin çalışma hızına, yeteneğine, zamanına göre süreçsel ve sonuçsal değerlendirmeler yapılmaktadır (Ceyhan, 1995:15). Büyükkaragöz (1997:72)'ün de belirttiği gibi Tam Öğrenme Modelinde, öğrenme-öğretme sürecinde rol oynayan öğeler, öğrencilerin öğrenme düzeyini, belirlenen seviyeye ulaştıracak şekilde, sistemli olarak bir araya getirilmektedir.

Bloom'a göre, işin başlangıcından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise dünyadaki herhangi bir kişinin öğrenebildiği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir (Erden, Akman, 1998 :190). Bunun oluşabilmesi için temel sayıtlı ise öğrencinin öz geçmişinin okulda can alıcı bir yere sahip olduğu ve öğrenmeye etki eden öğrenci özellikleri ile öğretim niteliğini kontrol edebileceğidir.

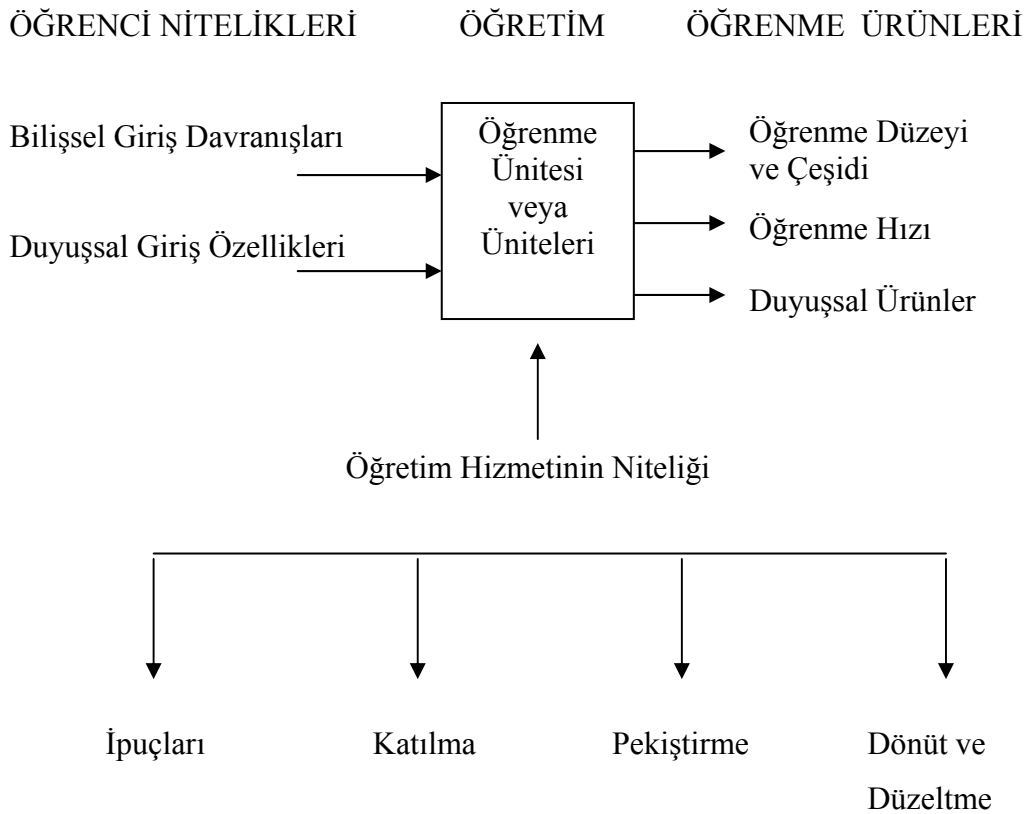
Bu modelde ; öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam yani önceden kararlaştırılan yetkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlara içinde anlamlı olan bir "tam öğrenme" ölçütü belirlenirse, hemen hemen bütün öğrencilerin yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştireceğini savunmaktadır.

Tam Öğrenme Modeli'nin değişkenleri Erdem (1988:7)'in belirttiği gibi zeka, genel yetenek, öğretmenin kişiliği, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri gibi değişmeye dirençli değişkenlerin dışında, okul ortamında değişebilen ve öğrencilerin tamamına yakınının belirlenen düzeyde öğrenmesini sağlayabilecek güçte değişkenlerdir.

Bloom bu değiştirilebilen değişkenleri üç ana grupta toplar ki, bu değişkenler tam öğrenme modelinin temelini oluşturmaktadır. Bu değişkenler; Öğrenci Nitelikleri, Öğretim ve Öğrenme ürünleridir ve birbirleriyle örüntülü bir yapıya sahiptir.

Öğrenci nitelikleri; öğretilmesi hedeflenen davranışların öğrenilebilmesi için gerekli olan ön koşulları oluşturan ilgili ön öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olma derecesini ifade etmektedir. Öğretim; öğrencinin kendisini öğrenmeye verme, öğrenme sürecine katılma veya onun kendini öğrenmeye vermiş ya da onu sürece katılmış bir duruma getirebilme derecesini, Öğrenme Ürünleri ise uygulamaya dönüşen hali ile öğretimin , öğrenci gereksinimlerine uygunluk derecesini ifade etmektedir.

Bu üç değişken şematik olarak şöyle ifade edilmektedir:



Şekil 1. Tam Öğrenme Modeli'nde Başlıca değişkenler

Yukarıdaki şemada görüldüğü gibi Bloom'un öğrenme modelinin ilk ögesi öğrenci nitelikleridir. Bloom'un üzerinde önemle durduğu iki öğrenci niteliği bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleridir.

Bilişsel giriş davranışları, belli bir öğrenme ünitesinin öğrenilmesi için gerekli olan ön öğrenmelerdir. En yalın öğrenme ünitesi bile, geçmiş öğrenmelere dayanır. Aşamalı bir dizide yer alan her öğrenme ünitesi ise kendinden sonra gelen ünitelerin ön koşulunu hazırlamaktadır. Bloom'a göre öğrenmedeki farklılıkların %50'sini bilişsel giriş davranışları açıklayabilmektedir. Tabi ki bunlar öğrenme için tek başına yeterli değildir. Fakat gelecek öğrenmeyi belirleyici bir gücü vardır (Fidan, 1998:101).

İkinci öğrenci niteliği ise duyuşsal giriş özellikleri yani yeni öğrenme ünite veya ünitelerini öğrenmeye güdülenmiş olma derecesidir. Duyuşsal giriş özellikleri öğrencinin öğrenilecek şeye (davranışa, konuya) ilgisi ve tutumu ile öğrencinin akademik öz güveninin bileşkesi durumundadır. Duyuşsal giriş özellikleri, bütün olarak ve diğer değişkenlerden bağımsızca, başarıdaki değişkenliğin %25'ini açıklayabilmektedir.

Bloom'un Tam Öğrenme Modelindeki bir başka değişken "öğretim hizmetinin niteliği"dir. Bu değişken ipuçları, aktif katılım, pekiştirme ve dönüt düzeltme öğelerini içerir ki bu öğeler başarı değişkenliğinin %25'ini açıklayabilmektedir.

İpucu, öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğrenebileceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan faaliyetlerdir. İpucu doğru yanıtı hatırlatıcı, uyarıcı olarak tanımlanabilmektedir (Sönmez, 1986:104). Bu mesajlar, sözlü olabileceği gibi, yazılı ya da tüm duyu organlarını etkileyecek şekilde gerçek olay ya da varlıklar olabilir. Örneğin; öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya kısaca öğrenmeye yönlendiren sorular, birer işaret niteliği taşır (Senemoğlu, 2004:453). Bloom, genel olarak öğrencilerin başarısında ipucunun %14'lük bir etkisi olduğunu söylemektedir (Bloom, Çeviren: Özçelik, 1998:140). Öğrenme-öğretme sürecinde sunulacak işaretlerin, kazandırılacak hedef davranışlara, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine, öğrenme yollarına uygun, açık, anlamlı ve güçlü olması gerekmektedir. Belirlenen bu niteliklere uygun işaretler, öğrenme ürünlerinin niteliğini artırarak eğitimde etkililik ve verimliliğin yükselmesine katkıda bulunabilir (Senemoğlu, 2004:456).

Katılım, öğrencinin öğrenme süreci sırasında kendisine sunulan ipuçları ve yönergeler doğrultusunda bir şeyler yapması demektir (Demirel, 1993:135). Sınıf içinde öğrenme, öğretmenle-öğrenciler, öğrencilerle-öğrenciler arasında kurulan iletişimle sağlanır. Aktif katılım ise öğrencinin böyle bir ortamda öğrenme çabasına girmesidir (Ergin, 1995:229). Bloom, bireyin başarısında gözlenen değişikliğin %20 kadarını onların sınıftaki öğrenme sürecine katılma dereceleriyle açıklayabilmektedir. Bu bakımdan her öğrenci öğretme ortamına etkin biçimde katılmalı, öğrencilerin katılımını sağlayıcı, destekleyici ortamlar düzenlenmelidir (Hesapçıoğlu, 1992:158). Birey amaçlarına uygun, gereksinimlerini karşılayan, kendisine başarıyı tattıran, onun için ürünleri anlamlı olan bir öğretme-öğrenme sürecine daha üst düzeyde katılabilir. Öğretme-öğrenme ortamında düzenlenen dış koşulların öğrencinin iç koşullarına uygun olması durumunda katılma en yüksek düzeyde gerçekleştirilebilir (Senemoğlu, 2004:457).

Pekiştirme, bir davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran her türlü uyarıcıya denmektedir (Cüceloğlu, 1993:156). Diğer bir deyişle; davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işlemidir. Bu işlemde kullanılan uyarıcılara pekiştireç adı verilmektedir. Olumlu pekiştireçlerin öğrenciye verilmesi, olumsuz pekiştireçlerin de ortamdaki çekilmesi davranışın yapılma olasılığını artırmaktadır (Senemoğlu, 2004:458). Pekiştirme, öğrenme güdüsünü artırır, dikkat ve çabaları yönlendirir, beklenen davranışların denemesini saptar (Özçelik, 1992:189). Bloom pekiştirmenin, öğrenme-öğretme sürecinin etkinliğini ve verimini arttırdığını, sınıf başarısındaki değişkenliğin %6 kadarını açıkladığını savunmaktadır. Pekiştirmenin öğrenme düzeyini yükseltebilmesi için, öğrencilere verilen pekiştirici uyarıcıların öğrencilerin iç koşullarına; yani gelişim özelliklerine, genel yetenek düzeyine, genel sağlık durumuna, ön öğrenmelerine, duyuşsal özelliklerine, sosyo-kültürel yaşam biçimine uygun, öğrenci için anlamlı olması ve geciktirilmeden, zamanında verilmesi gerekir (Senemoğlu, 2004:458).

Dönüt-Düzeltilme, öğretim hizmeti niteliğinin vazgeçilmez öğelerindendir. Dönüt, öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünüdür (Senemoğlu, 2004:458). Dönüt, ilerideki derslerde

karşılaşılabilecek olası öğrenme güçlüklerinin aydınlatılmasında da kullanılabilir (Aydın, 1998:80). Düzeltme ise önceden saptanan hedeften geri kalma ve sapmaları ortadan kaldırmaktadır.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin üniteye yer alan davranışlardan hangilerini tam, hangilerini yetersiz öğrendiklerini dönüt işlemleriyle belirlenerek onlara duyurulur, sonra her öğrencinin eksik davranışı tamamlanır ve yanlış davranışların düzeltilmesi yoluna gidilir. Böyle bir sistemle öğrencilerin yarısı, başka durumlarda bunların %16 'sının erişebildiği öğrenme düzeyine erişebilmektedir (Özçelik, 1989:124). Kısaca dönüt ve düzeltme öğretimin bir parçası olduğu zaman tam öğrenme mümkün olabilmektedir.

Bloom, öğrencilerin öğretim hizmeti ile ilgili ihtiyaçları karşılandığında öğrenme düzeyinde 1.7 standart sapma dolayında bir artış sağlanabileceğini savunmaktadır (Özçelik, 1989:125).

Tam öğrenme modelinin son değişkeni olan öğrenme ürünleri; öğrenme düzeyini ve çeşidini, öğrenme hızı ve duyuşsal ürünlerini kapsamaktadır.

Yukarıda sayılan değişkenler ışığında bu modelde öğrencinin öğrenme ünitesinin sonunda kazandığı öğrenme ürünlerinin niteliğini, öğrencinin (Öztürk, 1994:270);

1. O üniteye giriş için gerekli ön koşul niteliğindeki davranışları öğrenmiş olması,
2. Öğrenme sürecine katılmaya güdülenmiş olması,
3. Yapılan öğretimin öğrenciye uygun olma derecesi belirlemektedir.

Tam Öğrenme Modeli öğrencilerin yüksek başarı düzeylerine ulaşmasını sağlayan bir yöntemdir. Daha önce de açıklandığı gibi bu modelin tüm değişkenleri birlikte ele alındığında başarı değişkeninin %90'ını açıklayabilmektedir (Bloom, Çeviri:Özçelik, 1998:169). Bu oran ise okul öğrenmelerindeki hataların önemli derecede azalması, hataların azalması ise eğitimde verimliliğin artması olarak yorumlanabilir.

Tam Öğrenme Modeli , öğretme-öğrenme sürecinde rol oynayan öğeleri, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirleme, seviyeye ulaştıracak şekilde sistemli olarak bir araya getirmiştir. Geçerli öğrenmelerin oluşumunu bir çok faktör etkilemektedir. Bunların bir bölümü zeka, genel yetenek, ailelerin sosyo-ekonomik durumu gibi değişmeye dirençli değişkenler, bir bölümü ise öğretimin niteliği, öğrenmeye harcanan zaman, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları gibi değiştirilebilir değişkenlerdir. Bloom, modelinde işte bu değiştirilebilir özellikleri etkili kullanarak öğrencilerin yeni davranışlar kazanacağını savunmaktadır.

Bloom tarafından değiştirilebilen değişken olarak kabul edilen ve modelin başlangıç noktası olan giriş davranışları; Bilişsel Giriş Davranışları ve Duyuşsal Giriş Özellikleri olarak iki grupta incelenmektedir.

Bilişsel giriş davranışları; eldeki öğrenme ünitesi ya da ünitelerin öğrenilebilmesi için gerekli olduğu kabul edilen ön öğrenmeler olarak tanımlanmaktadır. Bloom'un modelinde öğrenme ürünlerini etkileyen önemli bir değişken olarak görülen bilişsel giriş davranışları, belli bir dersin ya da ünitenin öğrenilmesini kolaylaştıran ya da mümkün kılan ön öğrenmelerdir (Senemoğlu, 2004:450). Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalar bilişsel giriş davranışların sonraki öğrenme ünitelerindeki başarı değişkeninin yaklaşık yarısını açıkladığını göstermiştir (Erden, Akman, 1998:191). Diğer bir deyişle, aşamalılık ilişkisi yüksek olan bir derste, yeni bir üniteyi öğrenmeye başlarken, öğrencilerin bu üniteyle ilgili bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklerin giderilmesi ve tam olarak bu davranışlara sahip olmaları yeni üniteye öğrenciler arasındaki başarı farklarının % 50 azalmasını sağlayacaktır (Senemoğlu, 2004:450).

Öğrenci niteliklerini oluşturan bir diğer giriş davranışı olan duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin öğrenilecek konuya, üniteye karşı ilgisi, tutumu ve bu konuya karşı geliştirdiği akademik benlik kavramını kapsamaktadır. akademik özgüven olarak da tanımlanan akademik benlik kavramı; okul ve dersle ilgili duyuşsal özelliklerin genellenmiş halidir ve bu üç öge arasında başarıyı belirlemede en yüksek etkiye sahip olan kavramdır. Akademik benlik kavramı; öğrencinin o dersi, konuyu başarabilmeye olan inancı olarak tanımlanabilir. Çünkü öğrenciler okul yaşantıları boyunca kendi kendilerine derslere ilişkin çeşitli fikirler oluştururlar. Diğer bir deyişle akademik benlik kavramı, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzıdır (Senemoğlu, 2004:451).

Öğrencilerin akademik ben kavramları okul yaşantılarının bir ürünüdür. Çünkü yıllarca süren başarı ve övgü ya da başarısızlık ve yergi kişinin kendi kendisi hakkında bazı genel kanılara varmasına neden olacaktır. Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalarda özellikle birinci devresinin sonuna gelindiğinde (4-6 sınıf) bu zamana kadar başarılı olan öğrencilerin kendilerini beğendikleri, olumlu bir öz kavram geliştirdikleri, başarısızlığa uğrayan öğrencilerin ise kendilerini öğrenci olarak olumsuz buldukları, olumsuz bir öz kavramı geliştirdikleri gözlenmiştir (Bloom, çeviri :Özçelik, 1998:110).

Duyuşsal giriş özellikleri öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin % 25'ini açıklama gücündedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu hale getirerek öğrencilerin başarıları arasındaki farkları % 25 oranında azaltabiliriz. Duyuşsal özellikleri, özellikle öğrencinin akademik benlik kavramını öğretme-öğrenme sürecinde olumlu hale getirmek mümkündür. Bunu sağlamanın önemli bir koşulu, eğitim durumunda öğrencinin başarılı olma gereksinimini karşılamaktır. Öğrencinin belli bir dersi, üniteyi başardığını görmesi, başarıyı tatması gerekmektedir. Bu amaçla her öğrencinin bireysel hızına uygun, seçim yapabileceği, çok çeşitli öğretme-öğrenme yolları ile öğrenmesine olanak verilmelidir (Senemoğlu, 2004:452). Özetle şunu söyleyebiliriz: okuldaki başarılar yeni başarılarla; başarısızlıklar ise yeni başarısızlıklara neden olmaktadır.

Son yıllarda benlik kavramı davranış bilimcileri tarafından ilgi ile incelenmeye başlanmıştır. Bir insanın kendisini ve çevresini algılayış tarzının onun genel tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkilediği dikkati çekmiştir. Eğitim ortamında kendini algılama biçiminin gösterdiği etkiler de önemli olmaktadır. Eğitimin temel amacı, fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Sağlıklı bir kişilik gelişimi için de benlik kavramı çok önemlidir.

Çocuğun kendisi hakkında geliştirmiş olduğu kavramlar, çevresindeki kişilerin onu değerlendirme şekline göre belirlenmektedir. Çocuk öncelikle kendi çevresinde ana, baba ve kardeşlerini gözleyerek, onların davranışlarını, oyun içinde taklit etmekte, kendisi için önemli olan bu kişilerin davranışlarını izleyerek bir başkasının rolünü oynamaktadır. Bu açıdan benlik tasarımı, çocuk için önemli olan yetişkinlerin yöneltmiş olduğu tutum ve davranışların bir yansıması olduğundan anne babalardan gelen reddedici tutumlar, çocuğun kendisini değersiz bulması ile sonuçlanmakta ve bu tür bir ortamda yetişen çocuğun kendisi için olumlu görüşler geliştirmesi mümkün olmamaktadır (Gençtan, 1981).

Benlik, kişiye özgü ve bireysel özellik göstermektedir. Benliğin özü yalnız kişinin kendisini ayrı bir varlık olarak kavramasından değil, aynı zamanda isteklerde bulunan ve üstelik bu yönde eyleme geçme niteliğine sahip bir varlık olarak tanınması ile biçimlenir (Jersild, 1979).

Gander ve Gardiner (1993) benlik kavramını “bir bireyin yalnızca ona özgü tutumlardan, duygulardan, algılardan, değerlerden ve davranışlardan ibaret kendine ilişkin görüşü” olarak tanımlamaktadır.

Coyle (1993) benlik kavramını olduğumuzu düşündüğümüz kişi, benliği ise gerçekte olduğumuz kişi olarak tanımlar. Bir başka ifadeyle benlik kavramı bireyin kendine sorduğu ben neyim?, ne olmak istiyorum? gibi soruların cevaplarından oluşur. Birey bu cevaplarında kendini değerli, yetenekli olarak değerlendiriyorsa benlik kavramı olumlu, tersi değerlendirmelerinde ise benlik kavramı olumsuzdur (Özkal,2001).

Öztürk (1991), benlik kavramının yaşamın ilk beş yılı boyunca bir tek dünyanın, ailenin etkisiyle oluştuğunu, daha sonra ise okul, arkadaşlar ve aile etkileşiminin benlik kavramının gelişmesinde yardım ettiğini vurgulamaktadır.

Özellikle akademik benlik kavramının gelişiminde okuldaki yaşantılar önemlidir. Okuldaki çabaların yetersizliğini gören birey öğrenilmiş çaresizlik yaşar. Bloom okuldaki başarıların olumlu benlik kavramını garantilemediğini ancak olumlu benlik geliştirme olasılığını arttırdığını belirtmektedir (Açıkgöz,1996). Çocuk okulda arkadaşları ile uzun süreli ilişkiler kurmaktadır. Öğretmeni ve arkadaşları tarafından davranışlarının onaylanıp onaylanmadığını anlar ve kendisi ile ilgili düşüncelerinde değişimler olur (Başaran, 1990).

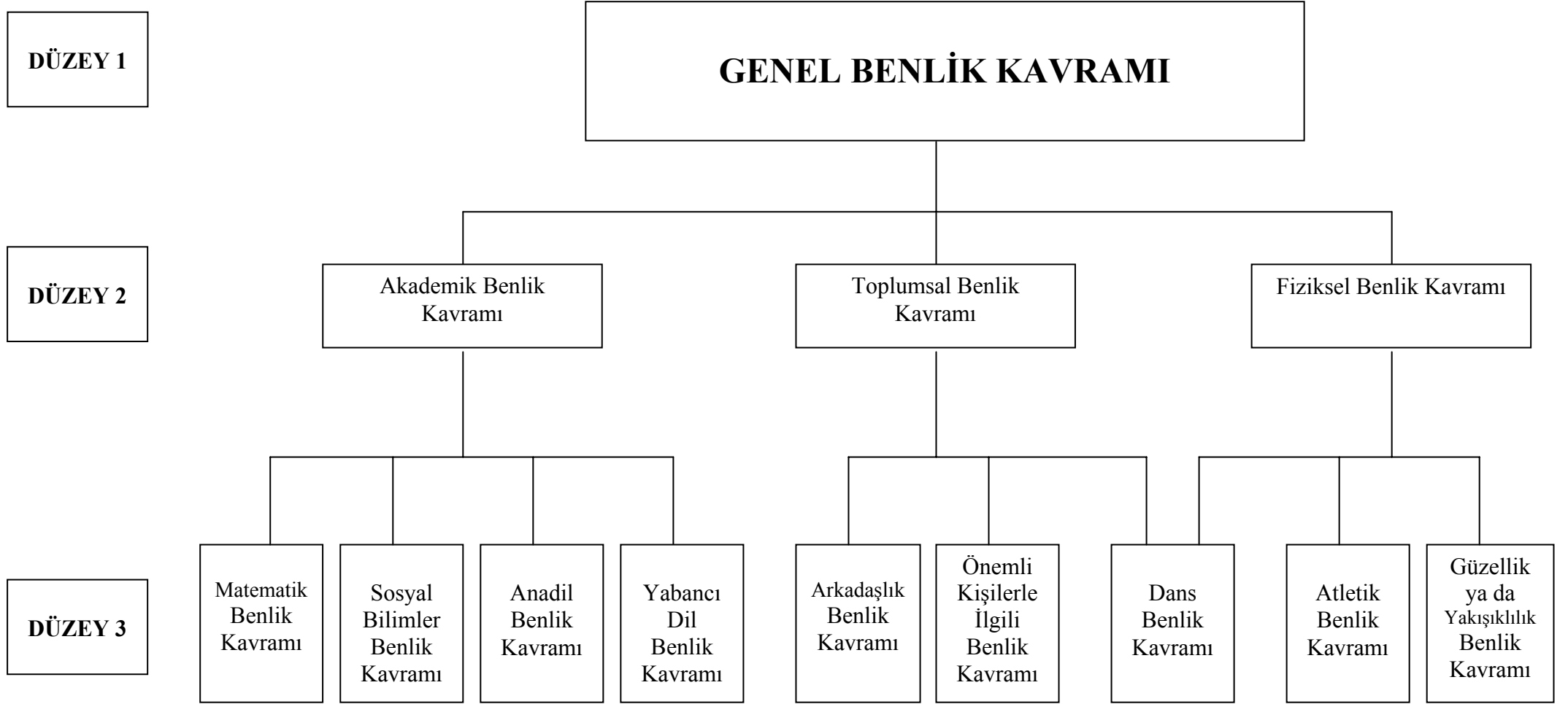
Çocuk yetişkinlik döneminde de çocukluk dönemine benzer etkileşimler yaşar, bu kez aile çevresinin dışında arkadaşı, öğretmeni gibi kendisi için önemli olan ya da olabilecek kişilerin görüşleri, düşünceleri, tepkileri benliğin yapısını sürekli etkiler. Tepkiler ne kadar olumlu ise yetişkin özelliklerini bu yönde değerlendirir. Sonuçta uyumlu davranışlar gösterme ve geliştirme çabasında bulunur (Gençtan, 1981).

Çocuğun benliği ayrıca, birçok zihni durumun bileşimini de kapsar. Benlik çocuğun bilen ve düşünebilen bir kişi olduğunun bilincine varmasını sağlayan tanıma unsurlarını da içine alır. Çocuğun kendisini tanıması değerlendirmesi büyük ölçüde başarı umutları ile bağlantılıdır.

Günümüzde başarı kavramı; istenilen bir sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerlemedir (Benjamin, 1973). Böylece, belli bir okuldaki, sınıftaki ya da dersteki öğrencinin başarısı o öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre öngörölmüş amaçlara ulaşma yönünde göstermiş olduğu ilerlemeyi belirlemektedir. Başarının, böylesine kapsamlı bir anlamı olmakla birlikte, eğitimde başarı denildiği zaman genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle belirlenen beceriler ya da kazanılan bilgilerin ifadesi olan akademik başarı kastedilmektedir (Carter, 1973).

İlkokuldan başlayarak öğrenciler kendi akademik performanslarını daha olumlu bir şekilde algırlar. Sık sık kendi akademik yeteneklerini abartırlar. Birinci sınıftan itibaren erkekler okulda daha yüksek başarı beklentilerine sahiptirler. 3. ve 4. sınıfta öğrencilerin sezilen okul performansı, öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerini tahminleri ile olumlu olarak ilişkilenebilir. 6.sınıfa kadar sezilen akademik yeteneğin daha gerçekçi ve sınıf arkadaşlarının performansı ile ilişkili olur. Okul performansına dayalı olarak öğretmenin dönütü öğrencinin benlik kavramının gelişimi ile ilişkili görülür. Araştırma verileri öğrencilerin kendi akademik performanslarını ve okuldaki akranlarına bağlı olarak öğretmenlerinden dönütü algılamada yetenekli olduklarını göstermektedir. Bu algıların aynı zamanda gelecekteki okul performansları hakkında kendi beklentilerini etkilediği de görülmüştür (Wittrock,1986).

Çocuğun öğrenim hayatını sürdürmede başarıdan emin olup olmaması birçok etmene bağlı olmaktadır.Son yıllarda okulu tamamlamadan ayrılan çocuklarda daha çok okulla uyumsuzluk ve başarı dürtüsünün eksikliği araştırmacıların dikkatini çekmiştir.Çocuğun başlangıçta, şanssızlığının niteliği ne olursa olsun sürekli başarısızlığa uğraması onda okul sevgisini azaltacak kendini başaramayan birisi olarak görmesine neden olacaktır.Çeşitli araştırmacılar, okulda başarısız olan çocukların, başarılı olanlara oranla kendilerini daha az beğendiklerini ortaya koymuştur (Bruck , 1975 ; Hamachec, 1960).



Şekil 2. Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Düzeyleri

Bilgisayar

Teknolojideki hızlı gelişmeler insanların hayatını çok farklı alanlarda etkilemektedir. Kuşkusuz bu gelişmelerin en önemlisi de bilgisayarlar olmuştur. İlk önceleri çok büyük boyutlarda üretilen bilgisayarların gittikçe küçük boyutlarda da üretilmesiyle bilgisayarlar hayatımızın vazgeçilmezleri haline gelmiştir. Bilgisayarlarla yapılan işlerin kalitesinin artması ve zaman tasarrufu sağlaması bu araçların daha da kullanılır hale gelmesinin sebeplerinden sadece birkaçıdır.

Bilgisayarların günlük hayatta artık neredeyse kullanılmadığı alan yok gibi. Bu alanlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Okullarda ve genel olarak yapılan tüm sınavlarda sınav sonuçlarını bilgisayarlar değerlendirmektedir.
2. Marketlerde yaptığımız alışverişlerin ödemesi bilgisayarlar aracılığı ile yapılmaktadır.
3. Mühendisler yapıların depreme dayanıklılığını bilgisayarlar ile ölçmektedirler.
4. Bilgisayarlar aracılığı ile alışveriş ve banka işlemleri yürütülmektedir.
5. İnsanlar elektronik posta yardımıyla kilometrelerce uzaktaki yakınlarıyla haberleşebilmektedir.

Bu örneklerde görüldüğü üzere bilgisayar hayatımızın her alanında etkili olarak kullanılmaktadır. Bilgisayarların eğitim ortamında nasıl kullanıldığına gelince bu konu aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Bilgisayarın Öğretimde Kullanımı

Eğitimin amacı, toplumu oluşturan bireyleri çağın gerektiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Buna göre iyi bir eğitimin, kişileri hem yaşadığı toplumun hem de modern toplumun uyumlu bir üyesi haline getirmesi gerekir.

Okullar, kişileri toplumun ihtiyaçları doğrultusunda hayata hazırlamakta ve bireyleri teknolojik konularda bilgilendirerek teknolojilerden en iyi biçimde yararlanmalarını sağlamayı hedef almaktadır.

Eğitim sisteminde araç+amaç+ortam olarak kullanılan bilgisayar öğretimi, iki safhada gerçekleşmektedir (Varol,2001):

1. Bilgisayar okur-yazarlığının öğretimi

2. Bilgisayar öğretimi

Bilgisayar okur-yazarlığını geliştirmek için örgün eğitim, yaygın eğitim ve eğitim kurumları dışında da çalışmalar sürdürülmeli ve bu alandaki eğitim okul öncesi dönemde başlayarak ömür boyu devam etmelidir. Bilgisayar okur-yazarlığı, bilgisayarın yaptığı işlerin farkında olma ve fonksiyonel olarak kullanma ortamını hazırlar.

İlköğretim döneminde; klavye ve fareye hakimiyeti sağlanabilir, başlangıç düzeyinde bilgisayar okurluğu geliştirilebilir, Çizim programları, kelime-işlem programları kullanılabilir, bazı ders ve konular için (Yabancı dil, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilimler gibi.) Bilgisayar Destekli Eğitim yazılımları kullanabilir (Varol,2001).

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki gelişmeler yeni bir çağı başlatmıştır. Daha çok bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağın en önemli özelliği, bilgi teknolojilerinin

yoğun olarak kullanılması ve maddi ürün yerine bilgi üretiminin önem kazanmasıdır. Bilgi toplumuna geçişin temelinde teknoloji yatmaktadır.

Bu kapsamda bilgi teknolojisinde olan gelişmeler de bilgi devrimi olarak tanımlanmıştır. Bilgi teknolojileri eğitimde “öğretim teknolojisi” olarak adlandırılmaktadır. Bilgi teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması günümüzde toplumların “bilgi toplumu” haline gelmesine neden olmuştur. Yeni teknolojiler hem ekonomik yapıyı hem de sosyal ve eğitsel yapıyı etkilemiş, bu nedenle de toplumlar teknolojik gelişmeleri izlemek zorunda kalmışlardır (Akkoyunlu, 1995).

Bilginin en önemli değer olduğu yaşadığımız bilgi çağında yapılan çalışmalar, örnek bir toplum oluşturmak için eğitimin ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlerleyen zaman ve gelişen teknoloji ile birlikte, öğretmenin aktif olduğu geleneksel öğretim yöntemleri yerini, teknolojik araçlarla desteklenmiş, öğrenciyi düşünmeye, yeni bilgiler üretmeye sevk eden yöntemlere bırakmıştır. Bilgilerin aktarılmasında öğrenilenlerin kavranması kadar uygulama yapılması da önemlidir. Özellikle son zamanlarda teknolojik araçları da kapsayarak gelişen öğretim yöntemleri ve buna bağlı olan uygulamalar eğitimcilere ve öğreticilere büyük olanaklar sağlamaktadır (Morgil ve diğerleri, 2004).

Günümüzde çocuklar hızla değişen bir dünya ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bu hızlı değişme, ilerde birer yetişkin olacak bu çocukların nelere gereksinim duyacaklarını öngörmemizi güçleştirmektedir. Genç kuşakların bu değişime ayak uydurabilecek ve değişime katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, bugünün programı ile okulu bitiren bir öğrenci ekonomik ve sosyal koşulların gerektirdiği bilgi ve becerilerden yoksun olarak mezun olacaktır (Akkoyunlu, 1995).

Bilgi teknolojilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanımı, artık günümüz toplumlarında zorunluluk haline gelmiştir. Öğretim teknolojileri içerisinde en önemli yeri tutan bilgisayarlar ise öğretim faaliyetlerinde odak noktayı oluşturmaktadır.

Eğitim alanında, öğrenci sayısının hızla artması, öğretmen/öğrenci oranlamasında ortaya çıkan öğretmen yetersizliği, bireylere öğretilmesi gereken bilgi miktarının hızla artması sonucu içeriğin daha karmaşık bir hale gelmesi gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Buna karşın eğitime olan talep sürekli olarak artmış, bireylerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma istekleri bireysel öğretimi önemli hale getirmiştir. İşte gerek bilgisayara, gerekse eğitime ilişkin olarak belirtilen bu gibi nedenlerden dolayı, bilgisayarın eğitimde kullanımı zorunlu hale gelmiştir (Alkan, 1998; Uşun, 2000).

Geçmişte kullanılan bütün teknolojik araçların işlevlerini bilgisayar tek başına yerine getirebilmektedir. Ses, farklı karakter ve punto, yanıp sönme, renk, canlandırma, benzeşim gibi sayısız dikkat odaklama araçları bilgisayar aracılığı ile kolayca ve başarılı bir şekilde öğrenciye sunabilmektedir (Kutlu,1999). Bu nedenle öğretim teknolojisi içerisinde kullanılan teknolojiler arasında bilgisayar en önemli yeri tutmaktadır.

Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayarın hem sınıf içinde çeşitli derslerin öğretimi için hem de okul yönetiminin çeşitli işleri için kullanılmasına verilen addır. Bilgisayarın öğretme-öğrenme sürecinde bir araç olarak kullanılması ise bilgisayar destekli öğretim'dir. Bilgisayar destekli öğretimde, herhangi bir derste bir konu, önceden hazırlanmış olan yazılımlarla öğretilir (Akkoyunlu, 1998a). Bu tanımlardan yola çıkarak, bilgisayar destekli eğitimin, bilgisayar destekli öğretimi de içine alan geniş kapsamlı bir terim olduğu görülmektedir.

Bilgisayarların öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde kullanılması sonucu pek çok tanımın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu alan yeni bir alan olması nedeniyle kullanılan terminoloji tartışmaya açıktır. Bu alanda en sık kullanılan terimler ise şunlardır (Cotton, 1991):

1. Bilgisayara Dayalı Eğitim ve Bilgisayara Dayalı Öğretim (Computer Based Education-CBE and Computer Based Instruction-CBI): CBE ve CBI terimleri eğitimsel

uygulamalarda bilgisayar kullanım türlerinin neredeyse hepsini kapsayan çok geniş bir terimdir. Bu türler, eğitimsel uygulamalar, alıştırma-uygulama, özel ders, simülasyonlar, öğretim yönetimi, ek alıştırmalar, programlama, veri tabanı geliştirme, kelime işlem programları ve diğer uygulama yazılımlarını içerir.

2. Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer Assisted Instruction-CAI): Daha sınırlı bir terimdir ve öğretimde bilgisayarın kullanımını kapsar. Bu kullanım türleri, alıştırma-uygulama, özel ders ve simülasyon faaliyetlerini kapsar.
3. Bilgisayar Yönetimli Öğretim (Computer Managed Instruction-CMI): Bilgisayarların, öğretimi planlama, düzenleme ve programlama, öğrenmeleri ölçme ve öğrencilerle ilgili bu verileri saklama, saklanan veriler üzerinde analiz yapma gibi etkinliklerin yönetilmesinde kullanılmasıdır.
4. Bilgisayarla Zenginleştirilmiş Öğretim (Computer Enriched Instruction-CEI): Bilgisayarlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanır. Bu faaliyetler, sosyal ve fiziksel gerçekleri model alan ve bu modeller içindeki ilişkilerin örneklerle açıklanabilmesi için öğrencilerin isteğine göre verilerin oluşturulması, öğrenciler tarafından geliştirilen programların yürütülmesi, öğrencileri motive edici ve öğrenmeye istekli hale getirici alıştırmaların tasarlanması gibi faaliyetleri içerir.

Bilgisayarların öğretim faaliyetlerinde kullanımı incelendiğinde ise iki boyut ortaya çıkmaktadır; Bunlar bilgisayar için eğitim ve eğitim için bilgisayar'dır (Keser, 1988; Numanoğlu, 1992; Uşun, 2000).

Bilgisayar için eğitim: Kendi içinde üç bölüm halinde incelenmektedir.

Bilgisayar okur-yazarlığı: Toplumun bütün kurum ve süreçlerini etkileyen bilgisayarla bir arada yaşayabilmek için zorunlu bilgi ve anlayışı kapsar.

Yazılım eğitimi: Bireyin kendisi ya da başkaları için gerekli yazılımları geliştirme, geliştirilmiş olanları kullanma ve kullanacaklara yardımcı olma gibi yetenek ve becerileri kazandırır.

Donanım eğitimi: Bilgisayar donanımlarının tasarımından bakım ve onarımına kadar uzanan akademik ve mesleki yeterlilikleri amaçlar.

Eğitim için bilgisayar: Kendi içinde üç bölüm halinde incelenmektedir.

Bilgisayar denetimli öğretim: Herhangi bir konuda öğrencinin öğrenme süreçlerinin bilgisayarla yürütülmesidir. Her öğrencinin öğretimin amaçladığı davranışları kazanıncaya kadar yapması gerekenleri gösterir ve yaptıklarının kaydını tutar.

Bilgisayara dayalı öğretim: Herhangi bir konuda diğer öğretim donanımlarından bağımsız, tek başına yeterli bir öğretici kaynak olarak bilgisayarın eğitimde kullanılmasıdır.

Bilgisayar destekli öğretim: Öğretim sürecinde bilgisayarın seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı, sistemi güçlendirici bir öğe olarak kullanılmasıdır.

Son yıllarda ülkemizde de hızlı bir gelişme gösteren öğrencilerin kavramları anlama seviyelerinin ve oluşturdukları yanlış anlamaların belirlenmesi ve giderilme yöntemleri konusundaki çalışmalar, geleneksel yöntemlerle öğretilen öğrencilerin istenen düzeyde başarılı olamadıklarını, geleneksel yöntemin istenen düzeyde öğrenmeler gerçekleştiremediğini ve öğrencilerin sahip oldukları yanlış anlamaları gidermede yetersiz kaldığını göstermekte ve öğrencilerin daha ziyade pasif gözlemci rolünde oldukları geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yöntemlerin kullanılması gerektiğini önermektedir.

Bu çalışmalardan elde edilen bulgular eğitimci ve araştırmacıları geleneksel yöntem dışındaki yöntemlerin kullanılmasıyla yapılan öğretimin etkililiği konusundaki çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Bu düşünceden hareketle, geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak kullanılmaya başlanan yöntemlerden birisi de, teknolojiye paralel olarak son yıllarda okullarımıza girmeye başlayan bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) yöntemidir (Özmen ve Kolomuç, 1994).

Eğitim için bilgisayarın kullanım türleri içinde en fazla dikkati çeken ve üzerinde çalışılan, bilgisayar destekli öğretim türüdür. Bu tür, bilgisayarın öğretim kurumlarındaki en yaygın kullanma biçimini oluşturmakta ve öğrencilerin belli konuları öğrenmelerinde destek olacak ortamları sağlamaya yönelik olarak kullanılmaktadır. Bu kullanım biçimi için gerekli öğelere baktığımızda donanım, yazılım, laboratuvar, öğretmen eğitimi, yardımcı personel eğitimi gibi daha birçok unsuru içerdiği görülmektedir (Keser, 1998; Numanoğlu, 1992; Sezen, 1996).

İlgili araştırmalar incelendiğinde bilgisayar destekli öğretim ile ilgili pek çok tanım yapıldığı görülmektedir.

Bilgisayar destekli öğretim; öğrencilerin programlı öğrenme materyalleri ile bilgisayar kullanarak etkileşimde bulunduğu; diğer bir deyişle, bilgisayar programları aracılığıyla öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrenmelerini izleyip kendi kendini değerlendirebildiği bir öğretim biçimidir (Senemoğlu, 1997).

Demirel ve diğerleri (2004), bilgisayar destekli öğretimin tanımı aşağıdaki şekillerde sınıflandırılmaktadır:

1. Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ), bilgisayarla öğretme sürecidir.
2. BDÖ, öğretme aracı olarak bir bilgisayar programını kullanan bireysel öğretme sistemidir.

3. BDÖ, bir bilgisayarı (ve bir bilgisayar programını) kullanan birisi tarafından öğrenilebilecek bilgi ve beceriler sunan eğitsel bir bilgisayar programıdır.
4. BDÖ, bir alanın (matematik, fizik, kimya, yabancı dil vb.) öğretiminde bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarın öğretmen ve öğrenciye yardımcı bir araç olarak kullanılmasını ifade etmektedir. Bir başka deyişle, BDÖ öğretimde bilgisayarın, öğrencinin daha etkin öğrenmesini sağlamak amacıyla kullanılması demektir.
5. BDÖ, “Öğrencinin bir bilgisayar başında, göstereceği türlü tepkileri göz önünde bulundurarak hazırlanmış ders yazılımı ile karşılıklı etkileşimde bulunarak kendi öğrenme hızına göre kullanabileceği öğretim türü, bu soruna ilişkin uygulama ve araştırma alanı” olarak da tanımlanabilir.

Uşun (2000)’a göre, bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir.

Yalın (2001)’a göre bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), bilgisayarların sistem içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek ya da önceden kazandırılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır.

Bilgisayar destekli öğretim ile ilgili pek çok tanım yapılmakla birlikte, bu süreci etkileyen ya da etkilediği düşünülen değişkenler, öğrenci motivasyonu, yenilik, etkileşim, bireysel öğrenme farklılıkları, ders yazılımının türü, kapsamı ve niteliği, öğretmenin bilgisayar destekli öğretimi algılama biçimi, tutumu, beklentisi ve değişen rolü, ders yazılımının eğitim programlarıyla bütünleşmesi, bilgisayar

destekli öğretim uygulamasının okul içinde yürütölme biçimi olarak belirtilmektedir (Aşkar ve diğlerleri, 1993; Uşun, 2000; Demirel ve diğlerleri, 2004).

Eğitim Programları ve Bilgisayar Ders Programı

Eğitim sonucunda bireylerin yeni davranışlar kazanmaları ya da var olan davranışlardan bazılarını değıştirmeleri beklenir. Eğitim kurumlarında uygulanan eğitim faaliyetleri gelişigüzel değıl, önceden planlanan belli bir program çerçevesinde yürütölür. Bireye hangi davranışların kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır.

İlköğretim okullarında altıncı sınıflarda Bilgisayar dersi Seçmeli olarak 1 saat görölmemtedir. Bilgisayar öğretimi yapılırken kullanılan yöntem elbette ki Bilgisayar Destekli Öğretim yöntemidir. Bilgisayar dersinde öğretmen öğrencinin yol göstericisi durumundadır. Öğrenciler ise hedefe bilgisayar yardımıyla ulaşmaktadır. Bilgisayar bu durumda bir araç olmaktadır.

Öğretmenler bu durumda bilgisayar destekli bilgisayar öğretimi yapmaktadırlar. Bilgisayar dersi müfredat programında belirlenmiş olan hedefler çerçevesinde öğrencilerin bilgisayar okur yazarlığı kazanmaları amaçlanmaktadır. Bilgisayar dersinde önceden belirlenmiş hedefleri öğrencilere kazandırmak için bilgisayar dersi öğretmenlerinin nasıl bir yöntem uygulayarak hedefleri gerçekleştirebileceğine karar vermesi gerekir.

Belli bir ders veya konuda oluşturulan her hedef için yeterli sayıda davranış belirlemek gerekir. Belirlenen davranışı gösteren öğrenciler için o davranışla ilgili hedefe ulaşmış denilebilir. Davranışlar hangi hedeflerle ilgiliyse o hedefin niteliklerine uygun olmak zorundadır. Her hedefteki kritik davranış o hedefe ulaşılp ulaşılmadığının güçlü bir kanıtıdır. Genel ilkelere uygun yazılan her davranış o hedefin göstergesi sayılır.

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde kapsamın, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve yakından uzağa sırlanması gerekir. Kapsamda dikkat edilecek diğer bir husus ise, paralel uygulanan öğretim programlarının kapsamlarının birbirini destekler nitelikte olmasıdır. Özellikle bu durum ilköğretim programlarında büyük önem taşır.

Demirel (1999), eğitim programı ile program geliştirmenin genelde birlikte kullanıldığını söylemiş ve program geliştirmeyi, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamıştır. Eğitim programında program geliştirme çalışmaları, programın tasarlanmasını, değerlendirilmesini ve yeniden düzenlenmesini içine alır.

Program geliştirmeye yönelik yaklaşımları, Fidan (1986), ürüne ve sürece ağırlık veren modeller olarak iki temel grupta toplamıştır. Birinci yaklaşımı benimseyen eğitimciler, eğitim programlarını bir sistem olarak ele almaktadırlar. Eğitim hedefleri önceden belirlenip, açıklıkla ortaya konulabilir. Hedefler belirlendikten sonra, amaçlara ulaşılmasına yardım edecek içerik, yöntem ve öğrenme ortamı belirlenir. Değerlendirme faaliyeti ile amaçlara ulaşma derecesi tayin edilir. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda hedefler, içerik ve yöntemler yeniden gözden geçirilebilir.

İkinci yaklaşımda ise üründen çok öğrenci ve süreç önem taşır. Bu görüşe göre, eğitim tüm sonuçları ve süreçleri önceden bilinemez. Çünkü süreç amaca, amaç öğrencilerin ihtiyaç ve eylemlerine göre belirlenir. Bu yaklaşımda öğrenci ve öğretmen görüşleri, onların duygu ve düşünceleri, kişisel tercihleri, kendileri ile ilgili algıları, programa, ilişkin alınacak kararlara esas teşkil eder (Erden,1995).

Bilgisayar destekli öğretimde, öğretmen konuyu işlerken, elinde bulunan donanım ve yazılım olanaklarını, işlenecek olan konu özelliklerini, öğrencilerin özelliklerini, belirlediği amaçların özelliklerini dikkate alarak, uygulayacağı bilgisayar destekli öğretim biçimine karar vermelidir (Aşkar ve Erden, 1986). Bu

uygulama biçimleri şunlardır (Aşkar ve Erden, 1986; Keser, 1988; Demirel, 2000; Uşun, 2000):

1. Öğretmen, konuyu geleneksel yöntemle sınıfta işler. Dersi kaçıran, başarısız olan ya da öğrenme ihtiyacı duyan öğrencilere konuyu bilgisayar yardımı ile öğrenme fırsatı sağlanabilir. Yani bilgisayar burada, “özel öğretmen” görevini üstlenir.
2. Öğretmen, konuyu sınıfta işledikten sonra, değerlendirme çalışmaları sınıfta bilgisayar yardımı ile yapılabilir.
3. Öğretmen, konuyu sınıfta işledikten sonra, alıştırma, uygulama ve değerlendirme çalışmaları bilgisayar yardımı ile yapılır.
4. Konu bilgisayar yardımı ile öğrenilir. Öğretmen, öğrenme eksikliklerini tartışma yöntemi ile giderebilir, öğrencileri denetleyerek hatalarını düzeltebilir. Yani burada öğretmen, “danışman” rolünü üstlenmektedir.

Bilgisayar Öğretiminde Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

Bilgisayar öğretiminde verimliliği sağlamanın en önemli etkenlerinden biri öğretmendir. Bilgisayar öğretiminde öğretmenlere düşen görev çok az olduğu düşünülmemelidir. Öğretmen geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla görev üstlenmektedir.

Öğretmen;

1. Bilgisayar sisteminin temel parçalarını adı ve ilişki yönünden tanıma
2. Bilgisayar okur yazarlığı için temel becerilere sahip olma

3. Öğrencilere rehberlik edebilme
4. Bilgisayar teknolojisindeki gelişmeleri sürekli olarak izleyebilme
5. Bilgisayar öğretiminin amacını ve ilkelerini tanıyabilme
6. Ders yazılımlarından bulunması gereken özellikleri tanıma ve açıklayabilme
7. Dersler için soru bankasını oluşturma
8. Bilgisayarı ölçme değerlendirmede kullanma
9. Bilgisayarı araştırma amaçlı kullanmayı bilme
10. Bilgisayarlı eğitim ortamı için sınıfı organize etme
11. Bilgisayarı eğitim programına uyarlayabilme
12. Eğitsel yazılımları derste kullanabilme gibi yeteneklere sahip olmalıdır.

Öğrencinin bilgisayar öğretiminde üstlendiği görevler ise daha farklıdır. Öğrenci bilgisayar öğretimi durumunda bilgi verilen değil; bilgiyi alan keşfeden kişidir. Kendi seviyesine uygun olarak konu dağılımı veya işleyişini belirler ve bilgisayarla etkileşime girerek istediklerini serbestçe yapma imkanı kazanır.

Öğrenciler bilgisayarla,büyük ölçüde keşfederek öğrenme ilkesini kullanır. Araştırma ve inceleme ruhu kazanan öğrenci; bilimsel düşünme gücünü de arttırır.

Aşağıdaki tabloda bilgisayar öğretiminin öğrenci-okul-öğretmen ilişkisinde ne gibi etkileri olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 1
Bilgisayar Öğretiminin Öğrenci-Okul-Öğretmen Açısından Değerlendirilmesi

Öğrenci	Okul	Öğretmen
• Yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlar. • Sosyal iletişimde bulunma yeteneğini geliştirir. • Paylaşım duygusunu geliştirir. • Her öğrencinin kendi hızlarında ve düzeylerinde ilerleme olasılığı verir. • Daha çok bilgiye ulaşma imkanı verir. • Problem çözme ve dikkatini bir problem üzerine yoğunlaştırma yeteneğini geliştirir. • Belgeleme , dosyalama ve belgelere başvurma alışkanlığını kazandırır. • Anında dönüt sağlandığı için kaçırılan ders veya konu öğrenci tarafından tekrar edilebilir.	• Eğitimde fırsat eşitli sağlar. • Okul başarı düzeyini artırır. • Dünyadaki diğer öğretim kurumlarıyla paralel bir şekilde ders işleme olanağı sağlar. • Okullar arası iletişimde rol oynar.(bilgi alış-verişi) • Sınıf ortamında yapılamayacak deney ve uygulamalar benzeşimler sayesinde okul ortamına girebilir.	• Sınıf performansının artması sağlanır. • Öğrencinin derse aktif katılımı sağlandığı için öğretmenin işini kolaylaştırır. • Öğretmenin farklı seviyelerdeki öğrencileri izleyerek onlara ayrı ayrı zaman ayırabilme olasılığı sağlar. • En sıkıcı dersleri kolay ve zevkli hale getirerek öğretmene yardımcı olur. • Konuyu kaçırın öğrencilere öğretmeni engellemeden konuyu tekrar etme olanağı sağlanır. • Yıllık planların kolayca yazıya dökülebilmesini sağlar.

Araştırmanın Amacı

Bloom, “Tam Öğrenme” ya da “Okulda Öğrenme” adını verdiği kuramda okul ortamı gibi toplu öğrenmelerde gözlenen bireysel farklılıkların nedenlerini incelemekte ve bu tür bireysel farklılıkları öğrenci, okul ve toplum yararına olacak şekilde en aza indirmek için alınması gereken önlemleri açıklamaktadır.

Bu modeldeki öğrenci niteliklerinden biri duyuşsal giriş özellikleridir. Duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin öğrenilecek birime ilgisi, tutumu ve akademik öz güveninin yani akademik benlik kavramının bir bileşkesidir. Bloom’un modelinde, önemli bir öğrenci giriş özelliği olan duyuşsal giriş özellikleri arasında başarıyı belirlemede en güçlü etkiye sahip özellik bireyin akademik benlik kavramıdır. Akademik benlik, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendisini algılayış tarzıdır.

Benlik kavramının, özellikle de akademik benlik kavramının akademik başarı ile ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma vardır. Örneğin, Marsh, Byrne ve Shavelson (1988) çeşitli araçlarla ölçülen akademik benlik kavramı ile başarı arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Benlik kavramı bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu biçimlenir ve gelişir. Akademik benlik kavramının oluşmasındaki en önemli pay kuşkusuz okuldaki yaşantılardır. Duyuşsal giriş özellikleri öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin % 25’ini açıklama gücündedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu hale getirerek öğrencilerin başarıları arasındaki farkları % 25 oranında azaltabiliriz.

Bu araştırmayla ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile bu dersteki başarıları arasındaki ilişkinin ne düzeyde etkili olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Duyuşsal giriş özellikleri arasında başarıyı belirlemede en güçlü etkiye sahip özellik; bireyin akademik benlik kavramıdır. Akademik benlik, okul ve dersle ilgili duuşsal özelliklerin genellenmiş halidir. Akademik benlik, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı yani kendine karşı olan tutumudur (Senemoğlu, 2004:451).

Bloom'a göre akademik benlik kavramı öğrencinin kendisini okulda ve kendi sınıfındaki öğrencilere kıyasla nasıl görmekte olduğunu bir göstergesidir. Okulda veya öğrencide bazı köklü değişiklikler olmadıkça, öğrencinin bu yolla edindiği bilgilerin artması sonucu akademik benlik kavramı gelecekteki başarıyı belirleme gücüne sahiptir (Bloom, çeviri: Özçelik, 1988:113).

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramlarıyla bu dersteki başarıları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılacak olan bu çalışma ile öğrencilerin duuşsal alandaki yeterlilik durumlarının açıklığa kavuşması bilgisayar dersi programının geliştirilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır.

Problem Cümlesi

Öğrencilerin Bilgisayar dersine ilişkin akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmanın Bilgisayar derslerindeki öğretimin kalitesini artırmaya yönelik katkı sağlaması umulmaktadır. Bu amaçla araştırmanın problemi şöyle oluşturulmuştur:

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişki nedir?

Alt Problemler

Bu temel problemi çözebilmek için şu alt sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Annelerinin öğrenim durumuna göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Babalarının öğrenim durumuna göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ailelerinin aylık gelir durumuna göre öğrenim durumuna göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin eğitim-öğretim yılı I. dönem bilgisayar dersi not durumuna göre bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar başarı testinden aldıkları puanlar ile bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersi başarı testi puanları ve notları ile akademik benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlılar

Bu araştırmada;

1. Öğrencilerin araştırmaya konu olan derse ilişkin “akademik benlik kavramı” geliştirmiş oldukları,
2. Akademik benlik kavramı ölçeğinin öğrenciler tarafından gerçeğe uygun olarak içtenlikle cevaplandığı,
3. Örneklemin evreni temsil ettiği,
4. Öğrencilerin akademik benlik kavramlarının “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ile saptanabileceği,
5. Öğrencilerin ilgili dersten aldıkları notların onların gerçek akademik başarılarını yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma bulgularının kaynağı 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesi Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma araştırmacının maddi imkan, zaman ve ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır.

3. Öğrencilerin akademik benlik kavramları akademik benlik kavramı ölçeğinin ölçtüğü ile sınırlıdır.
4. Öğrencilerin bilgisayar dersindeki akademik başarıları hazırlanan başarı testinin ölçtüğü ile sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Benlik Kavramı: Öğrencinin kendisini okuldaki ve kendi sınıfındaki öğrencilere kıyasla nasıl görmekte olduğunu bir göstergesidir (Bloom, çeviren Özçelik, 1998:113).

Benlik Kavramı: Bireyin kendisi ile ilgili algı, duygu, düşünce ve tutumları benlik kavramını oluşturmaktadır. Benlik kavramı insanların kendilerini nasıl gördüğü, kendisi hakkında ne düşündüğü ile ilgilidir (Açıkgöz, 2000).

Benlik (Öz): Bireyi oluşturan tüm özelliklerin karmaşık bir örgütüdür.

Akademik Başarı: Okulda okutulan derslerle ilgili olarak geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanları ile kazanılan bilgilerin bir ölçüsüdür.

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışma sonuçları ve yayınlar sunulmuştur.

Konuyla İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Baymur ve arkadaşları (1978)'de Türkiye Üniversitelerinde okuyan üstün yetenekli, başarılı bir grubu oluşturan TÜBİTAK bursiyerlerinin başarı durumlarını ve kişisel durumlarına ilişkin sorun ve görüşlerini saptamak, üniversite düzeyindeki burs programlarını değerlendirmek üzere bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda bursiyerlerin benlik tasarımıyla, üniversite akademik ortalamaları ve akademik yetenekleri gibi zihinsel faktörler arasındaki ilişkiye bakılmış ancak; önemli bir ilişki bulunmamıştır.

Arseven (1979) Akademik Benlik Tasarımı ile Akademik Başarı arasındaki ilişki konusunda yaptığı çalışmada, İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarıları ile akademik benlik tasarımları arasında yüksek ve pozitif (Türkçe için 0.56, Matematik için 0.509) bir ilişki bulmuştur (Aktaran: Fidan, 1998:114).

Öner (1982)'de benlik kavramı ile mesleki benlik kavramı arasındaki farkın akademik başarı ile ilişkisini araştırmış, öğrencilerin benlik kavramları ile not ortalamaları arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Doğrusal (1987)'de yaptığı çalışmada benlik kavramı yüksek olan ilköğrencilerinin akademik başarılarının benlik kavramı düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Özkan (1987)'de gençliğin akademik başarısını etkileyen zihinsel ve ruhsal faktörleri incelemiştir. Araştırmada gençliğin akademik başarısında sosyal, kültürel ve ekonomik etkenlerden çok zihinsel ve ruhsal etkenlerin ön planda olduğuna dikkat çekilmiştir. Yüksek benlik saygısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Senemoğlu (1989) “Öğrenci Giriş Nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin Matematik Derslerindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü” adlı çalışmasını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri üzerinde 1988-1989 öğretim yılında yapmıştır.

Bu çalışmada, öğrenci giriş nitelikleri olarak Analize Giriş I ve Sayısal Yöntemler I dersleri için sayısal yetenek puanı, ÖYS Matematik testi doğru cevap sayısı ve duyuşsal giriş özellikleri ölçeğinden (Akademik Benlik Kavramı Ölçeği) elde edilen puan ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısı olduğu ($r=0.564$). bu değişkenin tek başına öğrenme düzeyindeki varyansın %32'ye yakın bir bölümünü açıkladığı ortaya konulmuştur.

Şahin (Yanpar) 1992-1993 öğretim yılında ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik benlik kavramları, ders içi öğrenme, ders dışı çalışma yolları ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik benlik kavramı ile başarıları arasında yüksek (0.52) bir ilişki ortaya çıkarmıştır.

İlköğretim Okulu II. Kademe öğrencilerin fen ve fen bilgisi derslerine karşı tutumları ile fen başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Oruç (1993) Ankara ili içinde farklı bölgelerde bulunan 3 İlköğretim Okulunun 6.,7. ve 8. sınıflarına devam eden 523 öğrenciyi denek olarak kullanmıştır. Sonuç olarak İlköğretim okulu 2. kademe

öğrencilerinin fen tutumları ile fen başarıları arasında 0.42 seviyesinde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Sınıf içi demokratik öğretimin öğrenci erişisi ve akademik benlik etkisini araştıran Yağcı (1994) araştırmasını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nce düzenlenen Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden Genel Öğretim Metodları dersini alan kimya ve biyoloji öğretmenliği öğrencilerinden oluşan iki grupta yürütmüştür.

Araştırmada deney ve kontrol grubu kullanılmış, deney grubunda demokratik öğretim, kontrol grubunda ise demokratik öğretim işe koşulmadan üniteler işlenmiştir. Araştırmanın verileri 4 üniteye ilişkin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki davranışları yoklayan çoktan seçmeli test ile akademik benlik kavramı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, demokratik öğretim deney grubu bilgi, kavrama ve toplam erişiş düzeylerinde etkili olduğu; akademik benlik kavramının da öğrencilerin öğrenme düzeyine bağlı olarak artış gösterdiği ve deney grubunda ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Gümüş (1997), İlköğretim Okullarının 3.sınıfında okutulan Hayat Bilgisi dersinde, Temel soru kökleri ve klavuzlu soruların işe koşulmanın üst ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin erişisi, öğrenmelerinin kalıcılığı ve akademik benliği üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırma her sos-ekonomik düzeyde kontrol ve deney grupları üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grupları geleneksel öğrenmeleri sürdürürken deney I gruplarında temel soru kökleri , deney II gruplarında da klavuzlu sorular çerçevesinde öğretim sürdürülmüştür. Araştırma bulguları sosyo-ekonomik düzey anketi, genel yetenek testi ve akademik benlik kavramı ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney gruplarının, kontrol gruplarına göre daha başarılı olduğu,

akademik benlik kavramı bakımından da deney ve kontrol grupları arasında farkın anlamsız olduğu ortaya çıkmıştır.

Dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıya İlişkisini Turanlı (1999) Erciyes Üniversitesi Hazırlık Okuluna devam 893 öğrenciden seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 75 öğrenci üzerinde araştırmıştır. Araştırmada Alpha güvenirliği 0.81 ve 0.79 hesaplanan isteklilik ve kararlılık anketi kullanılmıştır.

Kararlılık ve isteklilik durumlarının bağımsız değişken, akademik başarıların bağımlı değişken olarak girildiği regresyon analizinin sonucunda bağımsız değişkenler, not ortalamalarındaki varyansın %75'ini açıklamaktadır. Bir başka deyişle, akademik başarının %75'i kararlılık ve isteklilik durumlarının neticesi olarak çıkmaktadır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Borislow'un (1962) yaptığı bir araştırmada, dönem içinde başarısız olan üniversite öğrencilerinin dönem sonunda kendilerini değerlendirmelerinde düşme görüldüğünü , özellikle de , okul başarısına önem veren öğrencilerde bu durumun etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Wattenberg ve Clifford (1964) araştırmalarında, kendilerini beğenmeyen çocukların okulda başarısız olacaklarının daha ilkokula başlamadan önce belli olabileceğini açıklamışlardır.Bu araştırmacılar, ana okulu çocuklarının aileleri konusunda yaptıkları resimlerden ve eksik cümleleri tamamlama testlerinden hareketle bu çocukların kendilerini nasıl gördüklerini ortaya çıkarmışlardır (Aktaran: Jersild, 1979).

Gibby'nin (1967) araştırma bulgularında, kendileri için önemli sayılan akademik alanda başarısız olan çocuklarda hem benlik kavramı hem de bilişsel işlevler üzerinde olumsuz etkiler olduğu gözlenmiştir.Sonuçta; çocukların benlik

kavramlarına ilişkin değerlendirmeleri duserken , zihinsel uretkenlikleri de azalmıştır.

Ludwing ve Maehi (1967); Mensing ve Nafzger (1962) de , araştırmalarında benlik kavramındaki değişmelerin , birey için önemli olan kişilerin davranışları ile ilişkili olduğu üzerinde durmuşlardır.Başka bir deyişle; birey için önemli olan kişilerin onaylama ve onaylamama davranışlarının bireyin kendini değerlendirmesinde olumlu ya da olumsuz etkiler yarattığını belirtmişlerdir.

Kifer (1973) Chicago'nun bir orta sınıf sayfiyesindeki 3 okula devam eden öğrenciler üzerinde 1.sınıftan 8. sınıfa kadar Akademik Ben kavramı ile ğretmen notları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bu süre içerisinde ğretmen notları bakımından sınıfın st beşte biri içinde kalmış öğrencilerle, aynı süre içinde sınıfın alt beşte biri içinde kalmış olan öğrenciler üzerinde yapılmış ve bu deneklere Brookover'in Akademik Ben Kavramı leği uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda 2. sınıfın sonuna gelindiğinde başarılı ve başarısız ğrenci grupları arasında akademik ben kavramı bakımından çok az bazı farklar gözlenmiştir.4.sınıfın sonunda ise öğrenciler arasında akademik ben kavramı bakımından büyük farklar gözlenmiş, 6. ve 8. sınıf sonunda bu farkın daha da büyüdüğü görülmüştür. Aynı zamanda 5. ve 7. sınıflardaki tüm öğrencilerin akademik ben kavramları ile öğretmenden aldıkları notlar arasında 5.sınıfta görülen korelasyon 0.23 iken 7.sınıfta görülen korelasyon 0.50'ye çıktığı gözlenmiştir (Bloom, eviren : zelik, 1998:113).

Bruck (1975), Hamaches gibi birçok araştırmacı okulda başarısız olan çocukların, başarılı olanlara oranlara kendilerini daha az beğendikleri, kendilerine daha az güvendiklerini ortaya koymaktadır (Aktaran: Doğrusal, 1987:3).

Hurlock ve Gilchirst çalışmalarında övülen ğrenci gruplarının yerilenlerden daha çok ilerleme gösterdiklerini başarısızlığın sürekli ve ana faktörlerinden birisinin öğrencinin kendi kendisine ve yeteneklerine bakış açısı olduğunu, öğretmenlerin

kendisiyle barışık ve yeteneklerinin farkında olan öğrencilerin başarıya daha yakın olduklarını, kendilerini yeteneksiz bulanların ise genellikle iyi puan almaktan uzak olduklarına inandıklarını bulmuşlardır (Purkey, 1970:14).

Purkey (1970)'de benlik tasarımı ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmasında, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile benlik tasarımları arasında çift yönlü bir etkileşim olduğunu ve her ikisinin de birbirlerini doğrudan etkilediğini açıklamıştır.

Chang (1976)'da araştırmasında, başarı ile benlik kavramı arasındaki ilişkide cinsiyet açısından fark olup olmadığına bakmış ve önemli bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Galluzzi ve arkadaşları (1977) araştırmalarında , benlik düzeyi düşük olanla yüksek olan ilkökul çocuklarını karşılaştırmış, benlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, benlik düzeyi düşük olan öğrencilere oranla okulda arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha uyumlu ve derslerinde daha başarılı olduklarını saptamışlardır.

Bross (1979)'da yaptığı araştırmada, benlik kavramı , yaratıcı düşünme yeteneği ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırarak benlik kavramı ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki bulmuştur.

Halpin (1981)'de araştırmasında cinsiyetlere göre , öğrencilerin benlik tasarımları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

Joseph, Maguire (1982) 236 4. sınıf öğrencisi üzerinde geri bildirim ve akademik ben kavramının aritmetik yeteneğine etkisini incelemiştir. Araştırma 2 gruba uygulanmış; 1. gruba anında geri bildirim, diğer gruba 24 saat sonra geri bildirim uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda akademik benliği düşük olan öğrencilerde geciktirilmiş geri bildirimin olumlu sonuç verdiği, diğer öğrencilerde ise geri bildirim şeklinin bir farklılaşma yaratmadığı bulunmuştur.

Kugle ve Clements (1983), benlik tasarım düzeyi, benlik tasarımındaki tutarlılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında, öğrencilerin akademik başarılarının gerçekçi bir biçimde değerlendirilmesiyle benlik tasarım düzeylerindeki tutarlılık arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu , benlik tasarım düzeyi ve benlik tasarımındaki tutarlılık ile bireyin akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir.

Kelly ve arkadaşları (1984) araştırmalarında , akademik ve sosyal benliği olumlu düzeyde olan öğrencilerini akademik başarılarının da olumlu düzeyde olduğunu belirtmişler, ayrıca araştırma kapsamına giren erkek çocukların kız çocuklara oranla daha başarılı olduklarını saptamışlardır.

Zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin benlik gelişimlerini ve ben kavramlarıyla başarıları arasındaki ilişkiyi arayan Dixon (1986), öğrencilerin ben kavramlarını Dr.Martin Luther King Jr. Multi-Culturel Enstitüsü'nde geliştirilmiş program aracılığıyla bulmuştur.

Öğrencilerin benlik kavramlarının gelişiminde, evde aile tutumu, okulda öğretmen tutumları, sosyal hayatta buna eş değer tutumların etkisi görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencinin akademik başarısı ile benlik kavramı arasında sürekli ve anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur

Entwisle, Alexander, Palas, Cadigan (1987) araştırmalarında çocukların (6. sınıf) akademik ben kavramlarında ırka yada anne-babaya ilişkin geçmişe göre ortaya çıkan herhangi bir farklılık olmadığını göstermişlerdir (Aktaran: Erdinç, 1995:21).

Payne 1989-1990 öğretim yılında yaklaşık 300 zenci lise son sınıf öğrencilerinin Anlatım ve Matematik dersleriyle ilgili test sonuçları üzerine çeşitli motivasyonların (Başarı motivasyonu, Akademik Benlik, Sosyal ve Düşünsel Benlik) ve sınıftaki öğrenme ortamının etkisini araştırmıştır.

Araştırma sonucunda, motivasyon değişkenlerinden özellikle akademik ben kavramı anlatım ve matematik dersleriyle ilgili test sonuçlarında anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Lynch (1991) teorik olarak yaptığı çalışmasında işbirlikli öğrenme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin benlik kavramına etkisini incelemiştir. Araştırmacı çalışmasında işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisinde; akademik ben kavramı ve akademik hedeflerin rol oynadığını savunmaktadır. Araştırmaya göre; işbirlikli öğrenme tarafından üretilen psikolojik yöntemler; öğrencilerin ait oldukları grupta kendi kimliklerin bulmalarını sağlamakta, böylece benlik kavramlarını oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bunun sonucunda ise öğrenci kendini grubun bir üyesi olarak tanımlar. Bu tanımlama sonucunda öğrenci hem grubun beklenti ve hedeflerini benimser hem de “ferdi” karar vermeye yardım ederek öğrencinin öğrenme yeteneklerini etkiler.

Sonuç olarak iş birlikli eğitim sınıflarındaki öğrencilerin benlik kavramı ölçeğinden elde edilen puanları yüksek olmakta bu öğrencilerin akademik benlikleri ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Leondari (1993), benlik kavramları ile ilgili çalışmasını 424 Yunan İlkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Uygulamayı normal başarılı, düşük başarılı ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yapmıştır.

Bu grupların akademik ben kavramına göre karşılaştırıldığı çalışma sonucunda öğrenme güçlüğü olan yani özel eğitim alan öğrencilerin akademik ben bakımından kendilerini diğer 2 gruba göre daha düşük değerlendirdikleri bulunmuştur.

Gibson (1996) uzaktan eğitimde akademik ben kavramının anlaşılmasına yönelik araştırmasını eğitimlerini dışardan bitirmiş 16 yetişkin üzerinde yapmıştır. Araştırma verilerini bu 16 yetişkinle; öğrenimlerinin ilk yılı hakkındaki görüşmelerle elde etmiştir. Araştırma sonucunda akademik ben kavramının yöntem ve öğrenme kapasitesiyle ilişkili olduğu, eğitsel çalışmalarda değişik öğrenme-öğretme

yöntemlerinin kullanılmasının potansiyel olarak öğrencilerin başarısını arttırdığı ortaya konmuştur.

Drew ve Watkins, (1997) Hong Kong'ta Çin Üniversitesi'ne devam eden 162 öğrenci üzerinde, akademik benlik kavramı ve giriş davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin akademik başarıya etkisini araştırmışlardır.

Araştırmalarında; akademik benlik kavramının giriş davranışlarına etkisi olduğu, giriş davranışlarında daha sonradan akademik başarıyı arttıracak hipotezinden yola çıkmışlardır. Araştırma sonucunda; hipotez doğrulanmış, akademik ben kavramının giriş davranışlarını ve daha sonra akademik başarıyı doğrudan etkilediği ortaya konmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler ayrı ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Kaptan (1998)'a göre betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bu tip incelemeler mevcut durumları, koşulları ve özellikleri aynen ortaya koymaya çalışır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışır.

Bu araştırma Karasar (2003)'a göre tarama modelinde bir araştırmadır. Karasar'a göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu çalışmada bir kurumun örnek olay incelemesi tekniği ile araştırma yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini ve örneklemini İzmir ili Buca İlçesinde yer alan 44 ilköğretim okulundan random tekniğiyle seçilen Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu çalışmada örnekleme giren öğrencilerin anketteki kişisel bilgilere dağılımı ise şöyledir:

Deneklerin Kişisel Özellikleri

a. Cinsiyet: Deneklerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	137	51,0
Erkek	134	49,0
Toplam	271	100,0

Tablo 2 incelendiğinde görüleceği gibi öğrencilerin % 51’i kız; % 49’u erkektir.

b. Annelerin Öğrenim Durumu: Deneklerin annelerinin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Annelerin Öğrenim Durumu	n	%
İlköğretim	134	49,5
Ortaöğretim	103	38,0
Üniversite	34	12,5
Toplam	271	100,0

Tablo 3 incelendiğinde görüleceği gibi deneklerin annelerinin % 49,5’i ilköğretim mezunu , % 38’i ortaöğretim mezunu, % 12,5’i ise üniversite mezunu kişilerden oluşmaktadır.

c. Babaların Öğrenim Durumu: Deneklerin babalarının öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Babaların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Babaların Öğrenim Durumu	N	%
İlköğretim	112	41,3
Ortaöğretim	96	35,4
Üniversite	63	23,2
Toplam	271	100,0

Tablo 4 incelendiğinde görüleceği gibi deneklerin babalarının öğrenim durumu; % 41,3’ü ilköğretim mezunlarından, % 35,4’ü ortaöğretim mezunlarından, %23,2’si ise üniversite mezunu kişilerden oluşmaktadır.

d. Gelir Düzeyi: Deneklerin gelir düzeyleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Deneklerin Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Gelir Düzeyi	n	%
Orta üstü	60	22,1
Orta	133	49,1
Orta altı	78	28,8
Toplam	271	100,0

Tablo 5 incelendiğinde görüleceği gibi deneklerin gelir düzeyleri; % 22,1’i orta üstü, % 49,1’, orta, %28,8’i ise orta altı gelir düzeyine sahip kişilerden oluşmaktadır.

e. Not Durumu: Deneklerin not durumuna göre dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Deneklerin Not Durumuna Göre Dağılımı

Not	n	%
2	7	2,5
3	15	5,5
4	49	18,2
5	200	73,8
Toplam	271	100,0

Tablo 6 incelendiğinde görüleceği gibi deneklerin not dağılımı; % 2,5’i 2 notunu alanlardan, % 5,5’i 3 notunu alanlardan, % 18,2’si 4 notunu alanlardan % 73,8’i 5 notunu alanlardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Günümüzde tek boyutlu ölçeklemeden başlayarak çok boyutlu ölçeklemeye kadar çeşitli ve daha karmaşık işlemlere dayanan teknikler geliştirilmiş bulunmaktadır. Bu tekniklerden en yaygın olarak kullanılan Rensis Likert’in geliştirmiş olduğu; “Dereceleme toplamlarıyla ölçekleme” modelidir (Tezbaşaran, 1997:5).

Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalıdır. Bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi çok çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir. Burada birey genel olarak, çeşitli özellikler bakımından kendini gözleyerek, kendisi hakkındaki gözlem sonuçlarını bildirir. Tekniğin uygulanışında izlenen yol, belirli bir durum karşısında bireyin nasıl davranış göstereceğinin kendisine yazılı ya da sözlü olarak sorulmasıdır.

Genellikle bireye bir soru listesi (anket, envanter, ölçek, test) verilir ve bireyden listedeki ölçek maddelerine tepkide bulunması (soruları cevaplaması) istenir. Bu sorularda bireyden hipotetik olarak ortaya konan durumlarda takınacağı tavrın veya göstereceği davranışın ne olacağını belirtmesi istenir (Tezbaşaran, 1997:7).

Likert tipi bir ölçekten alınan puan genel olarak kapsamındaki maddelere gösterilen tepkilere gösterilen ağırlıkların toplamından ya da diğer bir deyişle; puanların toplamından oluşur.

Bir cevaplayıcı, dereceleme toplamaları modeline dayalı olarak hazırlanan bir ölçekte bulunan maddelerin her birine tepkide bulunurken, bir maddenin kapsamına ilişkin tutumunun derecesini bildirir. Ölçek puanı da bu derecelerin toplamından oluşur. Likert tipi ölçekler toplamalı ölçeklerin temel mantığına sahiptir.

Likert tarafından geliştirilen dereceleme toplamaları ile ölçekleme yaklaşımında, ölçülmek istenen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade çok sayıda cevaplayıcıya uygulanır. Cevaplayıcılar her ifade için “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde cevaplar verirler. Bu şekilde her cevaplayıcı ölçekteki her ifadenin kapsadığı “Akademik Benlik Kavramı” ögesine katılıp katılmama derecesini bildirmiş olur. Likert tipi ölçekler, duyuşsal davranışların ölçülmesinde karşılaşılan genel sorunlardan bağımsız değildir (Tezbaşaran, 1997).

Likert tipi bir ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için öncelikle, Cronbach (1951) tarafından geliştirilmiş olan ve kendi adıyla anılan α katsayısının kullanılması gerekir. Birbiri ile yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin α katsayısı yüksek olur. Cronbach α katsayısı, ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür. Ölçeğin α katsayısı ne kadar yüksek olursa, bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiri ile tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanır (Tezbaşaran, 1997: 45-46).

Ölçeğin geçerliliği bir ölçekten elde edilen puanların geçerliliği ve bunların kullanım amacı ile ilgilidir. Geçerlilik bir ölçme aracıyla ölçülmek istenen özelliğin ölçülerini, başka özelliklerin ölçüleri ile karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir. Likert tipi ölçeklerde geçerlilik için ne kadar çok kanıt toplanırsa o kadar iyidir. Ölçeğin kullanım amacına en uygun kanıtlar belirlenmelidir.

Bu araştırmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Bilgisayar dersine ilişkin akademik benlik kavramlarını saptamak amacıyla Yıldız Kuzgun tarafından geliştirilen akademik benlik kavramı ölçeğinin bilgisayar dersi ile ilgili olan bölümleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek maddeleri kullanılmıştır.

Kuzgun (1996)'un da belirttiği gibi kişinin kendini algılama ve değerlendirme biçimi “Benlik Kavramı” olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramı, bir anlamda, kişinin çok çeşitli özellikler yönünden kendini değerlendirmesidir (Rogers,1959). Bazı hedeflere yönelme ,bazılarından kaçınma davranışlarının gerisinde kişinin kendine ilişkin değerlendirmeleri yatmaktadır. Bireyleri yaşantıları üzerinde düşündürmek ve onların, elden geldiği kadar kendilerine ilişkin zengin, gelişmiş ve gerçekçi kavramlar oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla yapılan işlemlerden bir de test veya envanter gibi ölçme araçları uygulamaktır (Kuzgun,1996).

Bu araştırmada da bu amaçla geliştirilmiş olan akademik benlik kavramı ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersinin I. dönem ve II. dönem ders konuları ile ilişkili olarak geliştirilen 25 maddeden oluşan başarı testi uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeklerin araştırma sonunda SPSS programında elde edilen veriler ile ölçeklerin güvenirlik değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekler ve güvenirlik katsayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Güvenirlik Katsayısı (Alpha)
Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	0,89
Başarı Testi	0,88

Tablo 7 incelendiğinde bu araştırmada kullanılan ölçeklerin Alpha güvenirlik katsayıları 0,89 ve 0,88 arasında değişkenlik göstermektedir.

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı ölçeğinde yer alan “katılma dereceleri”;

1. Kesinlikle katılıyorum
2. Katılıyorum
3. Kararsızım
4. Katılmıyorum
5. Kesinlikle katılmıyorum olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin kişisel bilgilerini saptamak amacıyla, akademik benlik kavramı ölçeğinin giriş bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen kişiler bilgiler bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde öğrencilere;

1. Cinsiyet
2. Annenin öğrenim durumu
3. Babanın öğrenim durumu

4. Ailenin aylık geliri

5. Bilgisayar dersi I. dönem karne notu yer almaktadır.

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersi konularıyla ilişkili başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testine konu olan nitelik ilköğretim altıncı sınıf bilgisayar dersinin bütün konularıdır. Bütün konulara kazanımlar çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından Bilgisayar dersi ünitelendirilmiş yıllık plan göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Kazanımlar bu konularla öğrencilere verilmek istenen “istendik davranışlar”dır. İlköğretim altıncı sınıf Bilgisayar dersine ait ünitelendirilmiş yıllık plan Ek 4’de sunulmuştur.

Bu kazanımların belirlenmesinde temel kaynak İlköğretim Bilgisayar Dersi Programı olmuştur. Kazanımlar bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama alt basamaklarını kapsamaktadır. Bu alanlara ait dağılımı içeren bilgiler Ek 1’de sunulmuştur.

Ek 1’de sunulmuş olan kazanımlar ölçmeye esas oluşturulmaları amacıyla seçilmişlerdir. Bu seçme işleminde, seçilen kazanımların öğrenme alanlarıyla ilgili tüm kazanımları temsil edebilme derecesi göz önünde bulundurulmuştur.

Bu şekilde belirlenen kazanımlar konu boyutuyla da kaynaştırılarak bir belirtke haline getirilmiştir. Oluşturulan belirtke tablosunda toplam 22 kazanım yer almıştır. Ölçmeye konu olan bu 22 kazanımın altı tanesi bilgi, beş tanesi kavrama, 11 tanesi uygulama basamağındadır.

Soruların yazılmasında esas alınan belirtke tablosu olmuştur. 22 kazanımı ölçmek için çoktan seçmeli test maddeleri kullanılmıştır. Sorular yazılmadan önce ilköğretim altıncı sınıf bilgisayar ders kitapları ve kaynak kitaplar incelenmiştir. Konularla ilgili farklı soru türleri araştırmacı ve konu alanı uzmanlarıyla incelenmiş ve gerekli olan düzeltmeler yapılmıştır.

Test maddelerinin madde istatistikleri şu şekildedir:

Tablo 8
Madde İstatistikleri

Madde No	Madde Ayırıcılıkları (p)	Faktör Yükleri (r)
1	22,81	0,44
2	22,96	0,29
3	22,77	0,32
4	22,96	0,32
5	23,75	0,76
6	22,72	0,30
7	24,78	0,54
8	22,61	0,25
9	24,26	0,36
10	23,74	0,52
11	23,22	0,47
12	23,23	0,39
13	23,11	0,36
14	23,00	0,49
15	23,06	0,54
16	22,74	0,37
17	23,40	0,39
18	23,31	0,45
19	23,08	0,29
20	23,23	0,24
21	23,11	0,25
22	23,22	0,47
23	24,78	0,54
24	22,74	0,37
25	23,31	0,45

Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Mart ayının son haftasında, başarı testi ölçeği Nisan ayının 3. haftasında uygulanmıştır. Ölçekler İzmir ili Buca ilçesindeki

Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu'nda okuyan toplam 271 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Verilerin İşlenmesi

Anketlerdeki verilerin bilgisayara kodlanması için geliştirilen formlar araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve veri girişleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 11.0 paket programı kullanılarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan Akademik Benlik Kavramı ölçeğinin Alpha Güvenirlik Katsayısı istenen yeterlikte bulunmuştur. Başarı testi ölçeği ise -0.5 standart sapma altı olan bölüm % 27'lik alt grup ve $+0.5$ standart sapma üstü olan bölüm %27'lik üst grup öğrencilerinin verdikleri yanıtların incelenmesiyle elde edilen bulgular göz önüne alınarak Kuder Richardson 20 yöntemiyle başarı testinin güvenirlik katsayısı 0,88 bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Alt problemlerin istatistiksel analizleri yapılırken ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama standart sapma ve yüzdelik değerleri bulunmuş ve sonuçlar tablolaştırılarak en yüksek ve en düşük düzeydeki maddeler saptanmıştır.

Alt problemlerin istatistiksel analizleri yapılırken ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, anne ve babanın öğrenim durumları, ailenin aylık geliri, I.dönem karne notu ve başarı testi ölçeğinden aldıkları not bağımsız değişkenleri ile akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları ve standart sapmaları dikkate alınarak t-testi ile, ikiden fazla değişken arasındaki ilişkilerin önemliliğini test etmek için Varyans Analizi, farkın kaynağını bulabilmek için ise Scheffe testi yapılmıştır. Akademik benlik kavramı ölçeği ve başarı testi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları ile toplanan verilerin her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

1. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Verileri

Araştırmanın problemi “İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişki nedir? biçiminde belirlenmişti. Problemin çözümü amacıyla İlköğretim altıncı Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinden elde edilen ortalama standart sapma ve yüzdelik değerler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama Standart Sapma ve Yüzdelik Değerleri

MADDELER	$\bar{x}$	SS	%
1. Bilgisayar dersinde özel bir yardım almadan başarılı olabilirim.	4,02	1,03	80
2. Boş zamanlarımda bilgisayar oyunları oynayabilirim.	4,28	1,03	86
3. Benim düzeyimdeki bir bilgisayar kitabını okuyarak bilgisayarda oluşan bir problemin çözüm yolunu bulabilirim.	3,94	0,97	79
4. Kendi bilgisayararımda oluşan bir sorunun çözüm yolunu			

öğrendikten sonra, başka bilgisayarlardaki benzer sorunları çözebilirim.	3,91	1,14	78
5. İlk defa gördüğüm en son geliştirilen bir bilgisayarı rahatlıkla kullanabilirim.	3,72	1,16	74
6. Bir dosyanın bana öğretilen kaydetme yolundan yararlanarak farklı kaydetme yollarını uygulayabilirim.	4,04	1,07	80
7. Yeni aldığım bir bilgisayarı rahatlıkla çalışır hale getirebilirim.	3,89	1,07	78
8. Derslerime yardımcı olmak üzere aldığım CDleri kolaylıkla açabilirim.	4,31	0,89	86
9. Hazırladığım bir ödevde bilgisayar ortamındaki bir resmi rahatlıkla kopyalayabilirim.	4,14	1,04	83
10. Hazırladığım bir ödevin çıktısını yazıcıdan alabilirim.	4,17	1,01	83
11. Bilgisayarımda var olan ve yanlışlıkla kaybolan bir resmi geriye getirebilirim.	3,65	1,20	73
12. Bilgisayarda hazırladığım bir ödevin önemli yerlerini farklı renklerle belirgin hale getirebilirim.	4,28	0,92	86
13. Bilgisayarda sınıf listesini tablo halinde düzenleyebilirim.	3,88	1,11	78
14. Bilgisayara taktığım bir disketin bozuk olduğunu algılayabilirim.	3,88	1,08	78
15. Bilgisayar dersindeki başarımlarım bakımından kendimi sınıf arkadaşlarıma göre daha iyi görüyorum.	3,47	1,09	69
16. Bilgisayar dersinde beklediğim notları alırım.	4,05	0,98	81
17. Bilgisayar dersinde düşük not aldığımda kendimi kötü hissederim.	4,36	1,05	87
18. Bilgisayarı Başlat menüsünden yararlanarak doğru şekilde kapatabilirim.	4,75	0,66	95
19. Bilgisayar dersinde öğrendiğimiz konu ile ilgili internette araştırma yaparım.	4,37	0,90	87
20. Bilgisayar dersini veren öğretmenim gibi olmak isterim.	4,28	1,06	86
21. Bilgisayar dersinde takıldığım soruları öğretmenime			

rahatlıkla sorabilirim.	4,39	0,91	88
22. Bilgisayar dersinde verilen ödevlerimi özenli bir biçimde yaparım.	4,50	0,79	90
23. Bilgisayar dersinde düşük not almamak için çok çalışırım.	4,42	0,99	88
24. Bilgisayar dersinde yeni öğrendiğim bir bilgiyi arkadaşşıma öğretmekten zevk alırım.	4,38	0,95	88
25. Bilişim fuarlarında stantlardaki yeni bilgisayarlara hayran kalırım.	4,29	0,99	86
26. Bilgisayar dersinde kendimi rahat hissedirim.	4,41	0,91	88
27. Bilgisayar dersinde öğretmen söylemese bile ödev dışında çalışmalar yaparım.	3,76	1,24	75
28. Bilgisayarıma gelen bir virüsü temizleyebilirim.	3,18	1,39	64
TOPLAM	4,10	1,07	82

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması, standart sapması ve yüzdelik değerlerine göre en yüksek düzeyde 18. sırada yer alan “Bilgisayarı Başlat menüsünden yararlanarak doğru şekilde kapatabilirim.” maddesine % 95 düzeyinde, 28. sırada yer alan “Bilgisayarıma gelen bir virüsü temizleyebilirim.” maddesine ise %64 oranında katıldıkları görülmektedir.

2. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine
İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları Standart Sapmaları ve t Testi
Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	SD	t	Önem denetimi
Kız	137	4,08	0,52	269	0,41	P=0,685 Fark önemsiz
Erkek	134	4,11	0,52			
TOPLAM	271	4,10				

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin t-testi sonuçlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

3. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 11’de verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 11
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri

Annelerin Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	SS
İlköğretim	134	3,99	0,54
Ortaöğretim	103	4,19	0,47
Üniversite	34	4,26	0,47
TOPLAM	271	4,10	0,52

Tablo 12
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	3,25	2	1,62	6,28	P=0,002 Fark önemli
Grup İçi	69,25	268	0,26		
TOPLAM	72,49	270			

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin Varyans Analizi sonuçları Tablo11 ve Tablo 12 incelendiğinde $[f(2,268)= 6,28]$ $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamasının (4,26) en yüksek düzeyde, anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalamasının (3,99) ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları ise aşağıda Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Annelerinin Öğrenim Durumu	İlköğretim	Ortaöğretim	Üniversite
İlköğretim		*fark önemli	*fark önemli
Ortaöğretim	*fark önemli		
Üniversite	*fark önemli		

*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağı olarak annelerinin öğrenim durumu ilköğretim olan öğrencilerin olduğu ve bu öğrencilerin, annelerinin öğrenim durumu ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerden akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Annelerinin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bilgisayar dersine ilişkin akademik benlik kavramlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Akademik Öz Kavramı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analiz yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 14 ve Tablo 15’de verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 14
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri

Babalarının Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	SS
İlköğretim	112	3,98	0,54
Ortaöğretim	96	4,15	0,49
Üniversite	63	4,22	0,48
TOPLAM	271	4,10	0,52

Tablo 15
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	2,87	2	1,44	5,53	P= 0,004 Fark önemli
Grup İçi	69,62	268	0,26		
TOPLAM	72,49	270			

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin Varyans Analizi sonuçları Tablo14 ve Tablo 15 incelendiğinde [$f(2,268)= 5,53$] $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamasının (4,22) en yüksek düzeyde, babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalamasının (3,98) ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Babalarının öğrenim durumu sonuçları ile annelerinin öğrenim durumu sonuçları benzerlik göstermiştir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları ise aşağıda Tablo 16'de verilmiştir.

Tablo 16
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Babalarının Öğrenim Durumu	İlköğretim	Ortaöğretim	Üniversite
İlköğretim			*fark önemli
Ortaöğretim			
Üniversite	*fark önemli		

*p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağı olarak babalarının öğrenim durumu ilköğretim olan öğrencilerin olduğu ve bu öğrencilerin, babalarının öğrenim durumu ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerden akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Babalarının öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bilgisayar dersine ilişkin akademik benlik kavramlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

5. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analiz yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 17 ve Tablo 18’de verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 17
Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı
Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri

Ailelerinin Gelir Durumu	n	$\bar{x}$	SS
Orta üstü	60	4,14	0,58
Orta	133	4,12	0,49
Orta altı	78	4,03	0,52
TOPLAM	271	4,10	0,52

Tablo 18
Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı
Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	0,59	2	0,29	1,095	P= 0,336 Fark önemsiz
Grup İçi	71,90	268	0,27		
TOPLAM	72,49	270			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin Varyans Analizi sonuçları Tablo17 ve Tablo 18 incelendiğinde [$f(2,268)= 1,095$] $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ailelerinin gelir durumuna göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde gelir düzeyi orta üstü olan öğrencilerin ortalamasının (4,14) en yüksek düzeyde, gelir düzeyi orta olan öğrencilerin ortalamasının (4,03) ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

6. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bir Önceki Dönem Bilgisayar Dersi Karne Not Durumuna Göre Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem bilgisayar dersi karne not durumuna göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analiz yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 19 ve Tablo 20’de verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 19
Bir Önceki Dönem Bilgisayar Dersi Karne Not Durumuna Göre
Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Ortalama ve Sapma Değerleri

Bilgisayar Dersi Karne Not Durumu	n	$\bar{x}$	SS
Geçer	7	3,43	0,76
Orta	15	3,98	0,49
İyi	49	3,98	0,55
Pekiyi	200	4,16	0,48
TOPLAM	271	4,09	0,52

Tablo 20
Bir Önceki Dönem Bilgisayar Dersi Karne Not Durumuna Göre
Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans
Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	4,75	3	1,58	6,24	P=0,000 Fark önemli
Grup İçi	67,75	267	0,25		
TOPLAM	72,49	270			

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem bilgisayar dersi karne not durumuna göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin Varyans Analizi sonuçları Tablo19 ve Tablo 20 incelendiğinde [$f(3,267)= 6,24$] $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bir önceki dönem bilgisayar dersi karne not

durumuna göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde bir önceki dönem bilgisayar dersi karne notu pekiyi olan öğrencilerin ortalamasının (4,16) en yüksek düzeyde, bir önceki dönem bilgisayar dersi karne notu geçer olan öğrencilerin ortalamasının (3,43) ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları ise aşağıda Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Bir Önceki Dönem Bilgisayar Dersi Karne Not Durumuna Göre
Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe
Testi Sonuçları

Bilgisayar Dersi Karne Notu	Geçer	Orta	İyi	Pekiye
Geçer				*fark önemli
Orta				
İyi				
Pekiye	*fark önemli			

*p<0.05

Tablo 21 incelendiğinde bir önceki dönem bilgisayar dersi karne not durumuna göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağı olarak bir önceki dönem bilgisayar dersi karne not durumu geçer olan öğrencilerin olduğu ve bu öğrencilerin, bir önceki dönem bilgisayar dersi karne notu pekiyi olan öğrencilerden akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bir önceki dönem bilgisayar dersi karne notu yükseldikçe öğrencilerin bilgisayar dersine ilişkin akademik benlik kavramlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

7. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Notlara Göre Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testinden aldıkları notlara göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analiz yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 22 ve Tablo 23’de verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 22

Başarı Testinden Aldıkları Notlara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri

Not Durumu	n	$\bar{x}$	SS
1	17	3,57	0,78
2	27	3,82	0,41
3	114	4,08	0,49
4	100	4,27	0,42
5	13	4,20	0,55
TOPLAM	271	4,10	0,52

Tablo 23

Başarı Testinden Aldıkları Notlara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	10,06	4	2,52	10,72	P=0,000 Fark önemli
Grup İçi	62,43	266	0,24		
TOPLAM	72,49	270			

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testinden aldıkları göre akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin Varyans Analizi sonuçları Tablo 22 ve Tablo 23 incelendiğinde [$f(4,266)= 10,72$] $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başarı testinden aldıkları notlara göre öğrencilerin akademik benlik

kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde başarı testinden 4 alan öğrencilerin ortalamasının (4,27) en yüksek düzeyde, başarı testinden 1 alan öğrencilerin ortalamasının (3,57) ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları ise aşağıda Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24
Başarı Testinden Aldıkları Notlara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Not	1	2	3	4	5
1			*fark önemli	*fark önemli	*fark önemli
2				*fark önemli	
3	*fark önemli				
4	*fark önemli	*fark önemli			
5	*fark önemli				

*p<0.05

Tablo 24 incelendiğinde başarı testinden aldıkları notlara göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağı olarak tüm not grupları gösterilebilir. Başarı testi notu 1, 2, 3, 4, 5 olan grupların hepsinde birbirlerine göre önemli farklılıklar çıkmıştır. Öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin her not düzeyine göre farklılaştığı ve ders notu yükseldikçe öğrencilerin bilgisayar dersine karşı geliştirdikleri akademik benlik kavramının güçlendiği söylenebilir.

8. İlköğretim Altıncı Sınıf öğrencilerinin Bilgisayar dersi başarı testi puanları ve karne notları ile akademik benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Bilgisayar dersi başarı testi puanları ve karne notları ile akademik benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25
İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarı Testi
Puanları ve Karne Notları ile Akademik Benlik Kavramlarına İlişkin
Korelasyon Analizi

Ölçekler	Karne Notu	Başarı Testi	Akademik Benlik Kavramı Ölçeği
Karne Notu		0,266**	0,236**
Başarı Testi	0,266**		0,353**
Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	0,236**	0,353**	

**p<0,01

Tablo 25’te görüldüğü üzere ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersi başarı notu ile başarı testi puanları ve akademik benlik kavramlarına ilişkin görüşleri arasında $p<0,01$ düzeyinde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bilgisayar başarı testi puanları ile bilgisayar dersi başarı notu ve akademik benlik kavramına ilişkin görüşler arasında $p<0,01$ düzeyinde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramına ilişkin görüşleri ile başarı testi puanları ve bilgisayar dersi başarı notu arasında $p<0,01$ düzeyinde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik benlik kavramları ile başarı notu ve başarı testi puanları arasında pozitif bir korelasyonun olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akademik benlik kavramları ile başarı notu ve başarı testi puanları arasında pozitif bir korelasyonun görülmesinde ölçme işleminde kullanılan

araçların, yani başarı testinde ve akademik benlik kavramı ölçeğinde iki farklı ölçme aracının kullanılmasının etki olabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin karne notlarında başarı testlerinin etkisinin yanında ödev, proje ve etkinliklerin de işe koşulmasının etkileri olabilmektedir. Ayrıca Bloom'un Tam Öğrenme modelinde de belirtildiği üzere; karne notu ve başarı testi bilişsel, akademik benlik kavramı ölçeği ise duyuşsal özelliklerin niteliklerini kapsamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bir önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmanın problemi olan “İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna, araştırma sonucunda ulaşılan cevaplar;

1. Akademik Benlik Kavramı ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması, standart sapması ve yüzdelerine göre en yüksek düzeyde 18. sırada yer alan “*Bilgisayarı Başlat menüsünden yararlanarak doğru şekilde kapatabilirim.*” maddesine % 95 düzeyinde öğrencilerin belirtilen ifadeye katıldıkları, en düşük düzeyde 28. sırada yer alan “*Bilgisayarıma gelen bir virüsü temizleyebilirim.*” maddesine ise %64 düzeyinde belirtilen ifadeye katıldıkları görülmektedir.
2. Cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.
3. Annelerinin eğitim durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe akademik benlik kavramı ölçeğine verilen cevapların ortalama puanları da yükselmektedir.
4. Babalarının eğitim durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe akademik

benlik kavramı ölçeğine verilen cevapların ortalama puanları da yükselmektedir.

5. Öğrencilerin gelir durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
6. Öğrencilerin bir önceki dönem karne notuna gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Karne notuna göre, not ile akademik benlik kavramı arasında pozitif bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Not düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine verdikleri cevapların ortalamaları da artmıştır.
7. Başarı testi puanlarına göre, başarı testi ile akademik benlik kavramı arasında pozitif bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Başarı testinden alınan puanlar arttıkça öğrencilerin akademik benlik kavramı ölçeğine verdikleri yanıtların ortalamaları da artmıştır.
8. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersi başarı notu ile başarı testi puanları ve akademik benlik kavramlarına ilişkin görüşleri arasında $p<0,01$ düzeyinde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik benlik kavramı düzeyleri ile başarı notu ve başarı testi puanları arasında pozitif bir korelasyonun olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramları ile bilgisayar dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrenciler bilgisayar dersinde başarılı olacaklarına inandıkları zaman kendilerine güvenmekte ve olumlu bir akademik benlik kavramı geliştirmektedirler. Bunun sonucunda da derste başarıyı yakalamaktadırlar. Bunun tam tersi durumda yani; başarısız olacaklarına inandıkları zaman da kendilerine güvenmemekte ve olumsuz akademik benlik kavramı geliştirmekte ve başarısız olmaktadır.

Tartışma

Bloom'a göre Tam Öğrenme modelinde öğrenci niteliklerini oluşturan duyuşsal giriş özellikleri; öğrencinin öğrenilecek konuya karşı ilgisi, tutumu ve bu konuya karşı geliştirdiği akademik benlik kavramını kapsamaktadır. Bu üç öge arasında başarıyı belirlemede en yüksek etkiye sahip olan akademik benlik kavramı öğrencinin o dersi başarabilmeye olan inancıdır. Bloom'a göre akademik benlik kavramı öğrenci başarısı değişkeninin dörtte birini açıklama gücündedir.

Öğrenciler okul yaşantıları boyunca kendi kendilerine derslere ilişkin çeşitli düşünceler oluştururlar. Bu düşünceler doğrultusunda bazı derslere gereken önemi vermezken, bazı derslerde de yüksek not almak için çok çalışırlar. Öğrencilerin yaşamlarında yıllarca süren başarı ve övgü ya da başarısızlık ve yergi öğrencilerin kendileri hakkında bazı genel yargılara varmasını sağlamaktadır. Okuldaki başarılar yeni başarılarla; başarısızlıklar ise yeni başarısızlıklara neden olmaktadır.

Öğrenciler genel olarak Bilgisayar dersini “oyun oynama” dersi olarak görmektedirler. Bunun sebebi toplumda genel olarak bilgisayarla ilgili yanlış tutumların benimsenmiş olması olabilir. İlköğretim çağındaki öğrencilerin günlük hayatlarında özellikle çevrimiçi oyun oynamak ve arkadaşlarıyla ya da başka kişilerle iletişim amaçlı olarak kullandıkları bilgisayar, okulda ders ortamına girdiğinde elbette ki farklı yönleri ortaya çıkmaktadır. Fakat öğrenciler okul ortamında bilgisayarı kendi amaçlarına yönelik olarak kullanamadıkları için bu onların bir kısmının bilgisayar dersini bir olumsuz durum olarak değerlendirmesine yol açabilmektedir. Bu durumu bütün öğrenciler için genellemek çok doğru olmaz. Aralarında bilgisayar dersini diğer derslerine yardımcı olacak bir araç olarak görenler de vardır.

Bilgisayar dersinin öğrenciler tarafından farklı şekillerde algılanmasının tek sorumlusu aile ya da toplum değildir. Okul ortamında da öğrencilerin düşüncelerini etkileyen birçok olumlu ya da olumsuz değişken bulunmaktadır. Bunlardan biri de öğrencilerin sınavlara yönelik olarak hazırlanması kaygısı olabilir. Bu yüzden

öğrenciler matematik, fen bilgisi gibi derslere daha fazla ağırlık vermekte ve bilgisayar gibi derleri de eğlenceye dönük dersler olarak görmektedir. Çünkü Bilgisayar dersi okul ortamı dışında hazırlanan genel sınavlarda değerlendirmeye alınmamakta ve öğrencinin istediği okullara yönelmesinde bir etken olarak görülmemektedir.

Bilgisayar dersinin de her ders gibi önemli olduğunun öğrencilere hissettirilmesi için özellikle okuldaki öğretmenlerinin bu duyguyu öğrencilere tattırması gerekmektedir. Öncelikle okuldaki öğretmenlerin bilgisayar ve bilgisayar dersine karşı olumlu akademik benlik kavramı geliştirmeleri gerekir. Bir kişinin başaramayacağına inandığı bir şeyi başarması zordur. Bu nedenle her öğrenciye bilgisayar dersinde başarı duygusu tattırılmalıdır.

Bilgisayar dersi programı gereği öğrenilenler öğrencilerin günlük hayatlarında da kullanabilecekleri türden şeyler olduğu için bu dersin önemini fark eden öğrenciler de yok değil. Bu durumu hisseden öğrenciler doğal olarak bu derse karşı daha yüksek düzeyde akademik benlik kavramı geliştirmektedirler.

Benlik kavramı bir kez oluştuktan sonra onu değiştirmek güçtür; ancak olanaksız değildir. Öğretmenler olumlu ve yapıcı davranışlarla ve yaratacakları başarı fırsatlarıyla öğrencilerin benlik kavramlarını olumlu yönde etkileyebilir ve yavaş yavaş değişmesine yardım edebilirler. Olumlu benlik kavramı geliştirilmesiyle ilgili olarak şu önerilerin yararlı olacağı düşünülmektedir (Woolfolk (1990); Açıkgöz, 2000:40):

1. Bütün öğrencilerin başarıları kadar çabalarına da değer veriniz.
2. Fiziksel ve psikolojik yönden güvenli bir çevre yaratınız.
3. Kendi yanlışlıklarınızın farkına varınız.

4. Öğretim ve gruplama işlemleri açısından gerekeni yapınız. Problem öğrencilerle baş etme ya da bazı öğrencilerle ilişki kurmama üzerinde odaklaşmayınız.
5. Değerlendirme ölçütlerini açıkça ortaya koyunuz.
6. Uygun öz-eleştiri ve öz-ödül yöntemlerinin kullanılmasına örnek olunuz.
7. Yıkıcı yarışmadan kaçınınız. Öğrencilerin daha önceki başarı durumlarını aşmalarını sağlayınız.
8. Bir davranışını beğenmeseniz bile o sizin öğrencinizdir.
9. Olumlu benlik kavramının dünyadaki başarılarından ve çevredeki önemli insanlardan kaynaklandığını unutmayınız.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre bilgisayar dersi başarısı ile akademik benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bilgisayar ders başarısı notlarla ölçülmüştür. Notu yüksek olan öğrencilerin bu derse karşı olumlu akademik benlik kavramı geliştirdikleri görülmüştür. Bunun için notu bir baskı aracı olarak kullanmak öğrencilerin bu derse karşı olumsuz akademik benlik kavramı geliştirmesine yol açabilir.

Akademik benlik kavramının gelişiminde çeşitli değişkenlerin etkisinin de araştırıldığı bu çalışmada anne ve baba eğitiminin önemi ortaya çıkmıştır. Öğrenim ve gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının ders notlarının yüksek ve bu notlara bağlı olarak geliştirdikleri akademik benlik kavramlarının da olumlu olduğu görülmüştür.

Öneriler

Araştırma bulguları sonucu öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına, okul yöneticilerine ve ailelere öğrencilerin bilgisayar dersine ilişkin akademik benlik kavramlarını geliştirmeleri için şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulama Önerileri

1. Öğrencilerin bilgisayara dersine ilişkin geliştirdikleri akademik benlik kavramları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik benlik kavramlarını olumlu yönde geliştirici etkinliklere yer verilmelidir.
2. Tüm derslerinde öğrencilerin başarılı olmaları için etkili ve verimli çalışma yöntemleri kazandırılmalıdır.
3. Öğrencilerin dersle ilgili duyuşsal özelliklerini belirleyici anket ve testler uygulanmalıdır.
4. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Okul rehberlik servisleri duyuşsal özellikleri ölçen test ve envanterleri kullanarak öğrenci, öğretmen ve velilere rehberlik etmelidirler.
6. Öğretmenler hizmet içi eğitim ve çeşitli seminerlerle duyuşsal özelliklerin başarı üzerindeki etkisi hakkında bilgilendirilmelidirler.
7. Aileler çeşitli seminerlerle duyuşsal özelliklerin ve ailenin başarı üzerindeki etkisi hakkında bilgilendirilmelidir.

8. Eğitim Programları geliştirme çalışmalarında her ders için öğretmen kılavuz kitapları geliştirilmeli ve yeni öğretim yöntem ve teknikleri ile nasıl ders anlatılabileceği ayrıntılı olarak belirtilmelidir.

Araştırma Önerileri

1. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin akademik benlik kavramları üzerine bir araştırma yapılabilir.
2. Akademik benlik kavramının oluşmasında öğretmen davranışlarının etkisi araştırılabilir.
3. Öğretmenlerin akademik benlik kavramının, öğrencilerin akademik benlik kavramına etkisi araştırılabilir.
4. Olumlu akademik benlik kavramının gelişimini sağlayacak öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
5. Akademik benlik kavramının oluşma sürecine etki eden değişkenler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akkoyunlu, B. (1998). “**Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması**”, Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1021.

Akkoyunlu, B. (1995). **Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 11.

Alkan, C. (1998). **Eğitim Teknolojisi**, Ankara : Anı Yayıncılık.

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

Aşkar, P. ve Erden, M. (1986). **Mikrobilgisayarların Okullarda Kullanımı**, Eğitim ve Bilim Dergisi Sayı 61.

Aşkar, P., Yavuz, H. ve Köksal, M. (1993). **Ders Yazılımlarının Değerlendirilmesi**, Çağdaş Eğitim Dergisi Sayı14.

Başaran, İ.E. (1998). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Aydan Matbaacılık.

Baymur, F. (1984). **Genel Psikoloji**. Bilim Kültür Eserleri Dizisi. İstanbul: 6. Basım

Bilen, M. (1990). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Gelecek Yay. Hiz. Ltd. Şti.

Bloom, B. (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). (1998) **İnsan Nitelikleri ve Öğrenme**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Chambers, J.A. and Sprecher J.W. (1989). **Computer Assisted Instruction: Current Trends and Critical Issues**. Communications of the ACM, Vol. 23, Iss. 6: 332–342.

Christmann, E.P. (2002). **Computer-assisted Instruction**. Science Scope, Academic Research Library, Vol. 25, Iss. 8: 60–64.

Coyle,M. (1993). **Quality Interpersonal Communication Managing Self-concept**. Manage: 45.

Cüceloğlu, D.(1993). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çeliköz, N. (1995). **Bilgisayar Destekli Öğretimin Gerçekleşme Biçimleri**. Eğitim Yönetimi. Sayı 4: 573–579.

Demirel, Ö. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: USEM Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara :Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2004). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğrusal, N. (1987). İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı Üzerinde Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ertürk, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan.

Fidan, N. (1998). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Çeviren: Bekir Onur, Ankara:İmge Kitabevi.

Gibson, C. Campbell. (1996). **Toward an Understanding of Academic Self-concept in Distance Education** . American Journal of Distance Education.

Hesapcıoğlu, M. (1992). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Kalmey, D.L.and Niccolai, M.J. (1981). **A Model For CAI Learning System**. ACM SIGCSE Bulletin, Proceeding of The Twelfth SIGCSE Technical Symposion on Computer Science Education, 13,(1), 74–77.

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tek Işık Web Ofset.

Karasar, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Keser, H. (1988). Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutlu, M.O. (1999). Öğretimi Ayrıntılama Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi ve Bilgisayar Destekli Sunumun Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara: Çukurova Üniversitesi SBE.

Kuzgun, Y. (1996). **Akademik Benlik Kavramı Ölçeği**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Küçükahmet, L. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Alkım Yayınları.

Leondari, A. (1993). **Comparability of Self-Concept Among Normal Achievers, Low Achievers and Children with Learning Diffuculties**. Educational Studies

Morgil, İ., Oskay, Ö.Ö. ve Erökten, S. (2004). **Kimya Eğitiminde Bilgisayar Destekli Modül Hazırlama ve Hazırlanan Modüllerin Başarıya Etkileri**. IV. International Educational Technologies Conference – IETC 2004 – Volume I.

Numanoğlu, M. (1992). Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi Bilgisayar Destekli Öğretim Ders Yazılımlarında Bulunması Gereken Eğitsel Özellikler. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öner, U. (1985). **Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar “Ergenlik Psikolojisi”**. Ankara: Hacettepe T Kitapçılık

Özkal, N. (2001). İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özmen, H. ve Kolomuç, A.(2004). **Bilgisayarlı Öğretimin Çözümler Konusundaki Öğrenci Başarısına Etkisi**. Kastamonu Eğitim Dergisi 12 (1): 57-68.

Purkey, W. W. (1970). **Self-Concept and School Achievement**. New Jersey Prentice Hall Inc.

Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Özsen Matbaası.

Sezen, F.(1996). **Bilgisayar Destekli Bilgisayar Öğretimi**. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. (1997). **LİKERT Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Uşun, S. (2000). **Dünya’da ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Varol, A.; Varol,N. (1999). **Bilgi Tünelinde Eğitim Teknolojileri**. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 1-3 Eylül 1999 Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Varol, N. (2001). **Bilgiye Erişimde Yeni Teknolojiler**. 21.Yüzyıla Girerken Enformasyon Olgusu Ulusal Sempozyum Bildirileri. Hatay:19-20 Nisan 2001. 241-248.

Witrock, M.C.(1986). **Handbook of Research On Teaching** .

Yalın, H.İ. (2000). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

INTERNET KAYNAKÇASI

Akkoyunlu, B. (2003). **Bilgisayar ve Öğretimde Kullanılması**. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1265/unite03.pdf> (9.4.2007)

Arıkan, F.; Aydoğdu, M.; Doğru, M.; Uşak, M. (2006). **Bilgisayar Destekli Biyoloji Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 171.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/171/171/14.pdf>(24.3.2007)

Cotton, K. (1991). **Computer-Assisted Instruction**. School Improvement Research Series. Regional Education Laboratory <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/5/cu10.html>. (01.12.2006)

Karalar, H. ; Sarı, Y. (2007) **Bilgi Teknolojileri Eğitiminde BDÖ Yazılımı Kullanma Ve Uygulama Sonuçlarına Yönelik Bir Çalışma.**
<http://ab.org.tr/ab07/bildiri/1.doc> (14.4.2007)

EK 1. BELİRTKE TABLOSU

Basamaklar	Öğrenme Alanları					Kazanımlar
	Temel kavramlar	Güvenlik Önlemleri	Fare Kullanımı	Klavye Kullanımı	Kayıt İşlemi	
BİLGİ	x					1. Fareyi tanıma.
	x					2. Klavyeyi tanıma.
	x					3. Monitörü tanıma.
	x					4. Kasayı tanıma.
	x					5. Sistem birimlerini tanıma.
	x					6. Disketi tanıma.
KAVRAMA		x				7. Bilgisayarı kurallara uygun olarak açma-kapama.
		x				8. Kabloların güvenliği hakkında bilgi sahibi olma.
		x				9. Priz güvenliği için neler yapılması gerektiğini bilme.
		x				10. Monitör güvenliği için neler yapılması gerektiğini bilme.
		x				11. Disketi koruma yollarını bilme.
UYGULAMA			x			12. Fare üzerindeki düğmeleri doğru şekilde kullanma.
			x			13. Fareye duyarlı bir programı düğmelerle çalıştırma.
			x			14. Paint programı çizim araçlarını kullanma.
			x			15. Bilgisayarda istediği oyunları çalışır hale getirme.
			x			16. Oyundan çıkma.
				x		17. Klavyenin ara tuşunu kullanma.
				x		18. Klavyenin yön tuşunu kullanma.
				x		19. Klavyenin harf tuşlarını kullanma.
					x	20. Klavyenin rakam tuşlarını kullanma.
					x	21. Bilgisayarda yazılan bir metni kaydetme.
					x	22. Bilgisayarda kaydedilen bir metni silme.

EK 2. AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma akademik benlik kavramının bilgisayar başarısını ne derecede etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. İlgiyle vereceğiniz cevaplar ve katılımınız için teşekkür ederiz. Aşağıdaki ölçek maddelerinden size uygun olan ifadeyi (X) işareti koyarak belirtiniz.

KKL : Kesinlikle katılıyorum KL : Katılıyorum KR: Kararsızım
KM : Katılmıyorum KKM : Kesinlikle katılmıyorum

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Anne- Babanızın Öğrenim Durumu:

	Anne	Baba
a) Okur yazar değil	()	()
b) Okur yazar	()	()
c) İlkokul mezunu	()	()
d) Ortaokul mezunu	()	()
e) Lise mezunu	()	()
f) Üniversite mezunu	()	()
g) Üniversite sonrası	()	()

Ailenizin Aylık Geliri:

a) Zengin (3 201 YTL ve üstü)	()
b) Orta üstü (1 601 YTL – 3 200 YTL arası)	()
c) Orta (801 YTL – 1 600 YTL arası)	()
d) Orta altı (401 YTL – 800 YTL arası)	()
e) Düşük düzeyde (400 YTL ve altı)	()

Bir Önceki Dönem/Yıl Başarı Durumunuz:

a) Zayıf	()
b) Geçer	()
c) Orta	()
d) İyi	()
e) Pekiyi	()

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bilgisayar dersinde özel bir yardım almadan başarılı olabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
2. Boş zamanlarımda bilgisayar oyunları oynayabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
3. Benim düzeyimdeki bir bilgisayar kitabını okuyarak bilgisayarda oluşan bir problemin çözüm yolunu bulabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
4. Kendi bilgisayarımda oluşan bir sorunun çözüm yolunu öğrendikten sonra, başka bilgisayarlardaki benzer sorunları çözebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
5. İlk defa gördüğüm en son geliştirilen bir bilgisayarı rahatlıkla kullanabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
6. Bir dosyanın bana öğretilen kaydetme yolundan yararlanarak farklı kaydetme yollarını uygulayabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
7. Yeni aldığım bir bilgisayarı rahatlıkla çalışır hale getirebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
8. Derslerime yardımcı olmak üzere aldığım CD leri kolaylıkla açabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
9. Hazırladığım bir ödevde bilgisayar ortamındaki bir resmi rahatlıkla kopyalayabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
10. Hazırladığım bir ödevin çıktısını yazıcıdan alabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
11. Bilgisayarımda var olan ve yanlışlıkla kaybolan bir resmi geriye getirebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
12. Bilgisayarda hazırladığım bir ödevin önemli yerlerini farklı renklerle belirgin hale getirebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
13. Bilgisayarda sınıf listesini tablo halinde düzenleyebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
14. Bilgisayara taktığım bir disketin bozuk olduğunu algılayabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
15. Bilgisayar dersindeki başarımlarım bakımından kendimi sınıf arkadaşlarıma göre daha iyi görüyorum.	KKL	KL	KR	KM	KKM
16. Bilgisayar dersinde beklediğim notları alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
17. Bilgisayar dersinde düşük not aldığımda kendimi kötü hissederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
18. Bilgisayarı Başlat menüsünden yararlanarak doğru şekilde kapatabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM

19. Bilgisayar dersinde öğrendiğimiz konu ile ilgili internette araştırma yaparım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
20. Bilgisayar dersini veren öğretmenim gibi olmak isterim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
21. Bilgisayar dersinde takıldığım soruları öğretmenime rahatlıkla sorabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
22. Bilgisayar dersinde verilen ödevlerimi özenli bir biçimde yaparım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
23. Bilgisayar dersinde düşük not almamak için çok çalışırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
24. Bilgisayar dersinde yeni öğrendiğim bir bilgiyi arkadaşıma öğretmekten zevk alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
25. Bilişim fuarlarında stantlardaki yeni bilgisayarlara hayran kalırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
26. Bilgisayar dersinde kendimi rahat hissederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
27. Bilgisayar dersinde öğretmen söylemese bile ödev dışında çalışmalar yaparım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
28. Bilgisayarıma gelen bir virüsü temizleyebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM

EK 3. BAŞARI TESTİ

1. Fare için aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a. Sol tuş nesneyi seçer ya da açar.
- b. Fare olmadan da bilgisayarı kullanabiliriz.
- c. Sağ tuş ek özellikleri açar.
- d. Yazı yazmaya yarayan temel parçadır.

2. Bilgisayarı kapatmak için aşağıdaki işlemlerden hangisi **yapılmalıdır**?

- a. Direkt olarak kasanın açma kapama düğmesine basılır.
- b. Güç kablosu prizden çekilir.
- c. Ekran üzerindeki açma kapama düğmesine basılır.
- d. Başlat menüsünden Bilgisayarı Kapat seçeneği seçilir. Ekran gelen pencereden Bilgisayarı Kapat seçeneği seçilerek bilgisayar kapatılır.

3. Kasanın içinde Merkezi İşlem Birimi olarak da adlandırılan parça hangisidir?

- a. Klavye
- b. Sabit disk
- c. İşlemci
- d. Ekran kartı

4. Çalışmaları kağıt üzerine aktarmak için aşağıdakilerden hangisi kullanılır?

- a. Tarayıcı
- b. Yazıcı
- c. Ekran
- d. Disket

5. Aşağıdakilerden hangisine bilgiler kaydedilemez?

- a. Klavye
- b. Disket
- c. CD-ROM
- d. Sabit disk

6. Tüm diğer parçaların bağlandığı bilgisayarın temel parçası olan birim hangisidir?

- a. Sabit disk
- b. Klavye
- c. Kasa
- d. Ekran

7. Bilgisayarda bilgi kapasitesi ölçü birimlerinin en küçüğü hangisidir?

- a. Bit
- b. Byte
- c. Megabyte
- d. Gigabyte

8. Aşağıdakilerden hangisi iç donanımdır?

- a. Hoparlör
- b. Ekran kartı
- c. Yazıcı
- d. Tarayıcı

9. Kes-Kopyala-Yapıştır işlemlerinin pencere uygulama menüsü hangisidir?

- a. Düzen
- b. Dosya
- c. Görünüm
- d. Yardım

10. İnternet bağlantısı için bilgisayarda takılı olması gerekli donanım birimi hangisidir?

- a. Hub
- b. Ethernet kartı
- c. Kablo
- d. Modem

11. Paint programı hangi amaçla kullanılır?

- a. Yazı yazmak
- b. Resim çizmek
- c. Oyun oynamak
- d. Müzik dinlemek

12. Masaüstünde bulunan bir program nesnesini çalıştırmak için ne yapılmalıdır?

- a. Farenin sol tuşu çift tıklanır.
- b. Farenin sağ tuşu çift tıklanır.
- c. Farenin sol tuşu tek tıklanır.
- d. Farenin sağ tuşu tek tıklanır.

13. Aşağıdakilerden hangisi **giriş** birimidir?

- a. Klavye
- b. Yazıcı
- c. Ekran
- d. Hoparlör

14. Aşağıdakilerden hangisi bilgisayar kullanırken uyulması gereken güvenlik önlemlerinden biri **değildir**?

- a. Kablolarda ezik veya sıyrık olmamalıdır.

- b. Kablolar ısı yayan cihazlara yakın olmalıdır.
- c. Islak elle priz, kablo ya da ekrana dokunulmamalıdır.
- d. Ekrandan yayılan zararlı ışınlar karşı ekrana koruyucu filtre takılmalıdır.

15. Bilgisayara zarar veren, içerisindeki programları bozmaya çalışan programlara ne ad verilir?

- a. Yazılım Virüs
- b. Sabit disk
- c.
- d. Paint

16. Word alanında açılan tüm belgelerin listesi hangi menüde yer alır?

- a. Pencere
- b. Dosya
- c. Düzen
- d. Görünüm

17. Bilgisayarda gerçekleştirilen işlemleri ve bu işlemler sonucunda yapılan uygulamaları görüntüleyen birim hangisidir?

- a. Fare
- b. Klavye
- c. Ekran
- d. Kasa

18. “Kaydet” ile “Farklı Kaydet” ne zaman aynı işleve sahip olur?

- a. Bir belgeyi ilk kez kaydederken
- b. Bir belgeyi ikinci kez kaydederken
- c. Kayıtlı olan bir belgedeki değişiklikleri kaydederken
- d. Kayıtlı olan bir belgeyi bir başka yere kaydederken

19. Bir CD nin içindeki verilere ulaşmak için hangi yolu takip ederiz?

- a. Belgelerim – (E☺)
- b. Başlat – Belgeler – (E☺)
- c. Başlat – Programlar – (E☺)
- d. Bilgisayarım – (E☺)

20. Word programında tablo oluşturmak için hangi yolu takip ederiz?

- a. Görünüm – Araç Çubukları

- b. Biçim – Kenarlıklar ve Gölgeleme
- c. Tablo – Ekle – Tablo
- d. Araçlar – Özelleştir

21. Word programında bir alt satıra geçebilmek için klavyeden hangi tuşu her zaman kullanabiliriz?

- a. Enter
- b. Backspace
- c. Tab
- d. Shift

22. Belgelerimde kayıtlı olan bir dosyayı silmek için aşağıdakilerden hangisi **yapılamaz?**

- a. Dosya fare ile işaretlenip, klavyeden “Delete” tuşuna basılır.
- b. Dosyanın üzerine gelinip sağ klik yapılır, “Sil” komutu işaretlenir.
- c. Dosya menüsünden “Sil” komutu işaretlenir.
- d. Dosya sol klik ile işaretlenir, “Numlock” tuşuna basılır.

23. Klavye üzerinde bulunan aşağıdaki tuş çiftlerinden hangisi bilgisayarı kapatmamıza yardımcı olur?

- a. Alt + F4
- b. Ctrl + F4
- c. Shift+ Delete
- d. Shift + Enter

24. Word programında yazılan bir yazının yazı tipini değiştirmek için hangi menüden yararlanılır?

- a. Ekle
- b. Biçim
- c. Düzen
- d. Tablo

25. Bir bilgisayarda aşağıdaki donanımlardan hangisinin olması zorunlu değildir?

- a. Ekran kartı
- b. Hoparlör
- c. Sabit disk
- d. İşlemci

Başarılar...

EK4. ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLÂNI BİLGİSAYAR DERSİ 6. SINIF

SÜRE			ÜNİTE 1: BİLGİSAYARLA İLGİLİ KAVRAMLAR				
AY	HAFTA 1. HAFTA - DERS	DERS SAATİ	HEDEF VE DAVRANIŞLAR	KONULAR	ÖĞRENME – ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	DEĞERLENDİRME (Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyi)
EYLÜL	1. HAFTA (18 EYLÜL - 22 EYLÜL)	1 SAAT	Amaç 1: Bilgisayar sistemini tanıyabilme Davranışlar 1. Fareyi gösterme. 2. Klavyeyi gösterme. 3. Monitörü gösterme. 4. Sistem birimini gösterme. 5. Açma-kapama düğmelerini gösterme.	1. BİLGİSAYARLA İLGİLİ KAVRAMLAR a. Fare b. Klavye c. Monitör ç. Sistem birimi d. Açma-kapama düğmeleri	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Gözlem-inceleme 4. Gösterip yaptırma 5. Bireysel çalışmalar 6. Grup çalışmaları • Beyin fırtınası	1. Ünite dergisi 2. Kitaplar, ansiklopediler, konu ile ilgili dergiler 3. Kaynak kişiler	1. Öğrenilenlerin uygulanmasında öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi. 2. Sözlü ve yazılı yoklama yapılması. 3. Belirlenen eksikliklerin giderilmesi için çalışma.
	2. HAFTA (25 EYLÜL - 29 EYLÜL)	1 SAAT	Amaç 2: Bilgisayar kullanımında gerekli olan güvenlik önlemlerini tanıyabilme Davranışlar 1. Kabloların güvenliğini söyleme yazma. 2. Prize ıslak elle dokunulmaması gerektiğini söyleme-yazma. 3. Monitöre ıslak elle dokunulmaması gerektiğini söyleme yazma. Amaç 3: Bilgisayarı açıp kapayabilme Davranışlar 1. Sistemin açma-kapama düğmelerini bulma. 2. Sistemin düğmelerini kullanarak bilgisayarı açma. 3. Sistemin düğmelerini kullanarak bilgisayarı kapama.				

ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLÂNI BİLGİSAYAR DERSİ 6. SINIF

SÜRE			BİLGİSAYAR KULLANIMI				
AY	HAFTA	1. HAFTA - DERS	HEDEF VE DAVRANIŞLAR	KONULAR	ÖĞRENME – ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	DEĞERLENDİRME (Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyi)
EKİM - KASIM	3.4. 5. 6. HAFTA (02 EKİM – 03 KASIM)	4 SAAT	Amaç 4: Fareyi kullanabilme Davranışlar 1. Fareyi kullanarak göstergesi istediği yere getirme. 2. Fare üzerindeki düğmeleri doğru şekilde kullanma. 3. Fareye duyarlı bir programı göstergesi istenilen şeklin üstüne getirerek düğmelerle çalıştırma.	2. Bilgisayar Kullanımı d. Fareyi Kullanma	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Gözlem-inceleme 4. Gösterip yaptırma 5. Bireysel çalışmalar 6. Grup çalışmaları • Beyin fırtınası	1. Ünite dergisi 2. Kitaplar, ansiklopediler, konu ile ilgili dergiler 3. Kaynak kişiler	1. Öğrenilenlerin uygulanmasında öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi. 2. Sözlü ve yazılı yoklama yapılması. 3. Belirlenen eksikliklerin giderilmesi için çalışma.

ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLÂNI BİLGİSAYAR DERSİ 6. SINIF

SÜRE			BİLGİSAYARDA OYUNLAR OYNAMA, FARE KULLANIMI				
AY	HAFTA	DERS SAATİ	HEDEF VE DAVRANIŞLAR	KONULAR	ÖĞRENME – ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	DEĞERLENDİRME (Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyi)
EKİM – KASIM – ARALIK	7.8.9.10. HAFTA (26 EKİM – 01 ARALIK)	4 SAAT	Amaç 5: Bilgisayarda oyunlar oynayabilme DAVRANIŞLAR 1. Oyunlardan istediğini seçme. 2. İsteddiği oyunu çalışır hâle getirme. 3. Oyunun gerektirdiği işlemleri yapma. 4. Oyundan çıkma. Amaç 6: Fareyi kullanarak resim çizebilme DAVRANIŞLAR 1. Fare kullanarak resim çizme. 2. Fare kullanarak şekil çizme. 3. Bir şeklin içini istediği renkte boyama. 4. Resim boyamak için istediği renkleri seçme.	Bilgisayarda Oyunlar Oynama Fare Kullanarak Resim Çizme	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Gözlem-inceleme 4. Gösterip yaptırma 5. Bireysel çalışmalar 6. Grup çalışmaları • Beyin fırtınası	1. Ünite dergisi 2. Kitaplar, ansiklopediler, konu ile ilgili dergiler 3. Kaynak kişiler	1. Öğrenilenlerin uygulanmasında öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi. 2. Sözlü ve yazılı yoklama yapılması. 3. Belirlenen eksikliklerin giderilmesi için çalışma.

ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLÂNI BİLGİSAYAR DERSİ 6. SINIF

SÜRE			FAREYİ KULLANARAK RESİM ÇİZEBİLME				
AY	HAFTA 1. HAFTA - DERS	DERS SAATİ	HEDEF VE DAVRANIŞLAR	KONULAR	ÖĞRENME – ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	DEĞERLENDİRME (Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyi)
ARALIK - OCAK	11. 12. 13. 14.15.16.17.18. HAFTA (25 ARALIK - 26 OCAK)	8 SAAT	Amaç 6: Fareyi kullanarak resim çizebilme. Davranışlar 5. Resimleri istediği renkte boyama. 6. Resmin içine istediği sözcüğü ya da sözcükleri yazma. 7. İsteddiği şekli veya yazıyı silerek değiştirme. 8. Çizdiği bir şekli ve resmi kaydetme.	Fareyi Kullanarak Resim Çizebilme	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Gözlem-inceleme 4. Gösterip yaptırma 5. Bireysel çalışmalar 6. Grup çalışmaları • Beyin fırtınası	1. Ünite dergisi 2. Kitaplar, ansiklopediler, konu ile ilgili dergiler 3. Kaynak kişiler	1. Öğrenilenlerin uygulanmasında öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi. 2. Sözlü ve yazılı yoklama yapılması. 3. Belirlenen eksikliklerin giderilmesi için çalışma.

ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLÂNI BİLGİSAYAR DERSİ 6. SINIF

SÜRE			ÜNİTE 6: ÖZEL BİR ÇİZİM PROGRAMI				
AY	HAFTA 1. HAFTA - DERS	DERS SAATİ	HEDEF VE DAVRANIŞLAR	KONULAR	ÖĞRENME – ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	DEĞERLENDİRME (Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyi)
ŞUBAT - MART	19.20.21.22.23.24.25. HAFTA (12 ŞUBAT – – 30 MART)	07 SAAT	Amaç 8: Özel bir çizim programında hazır resimleri veya şekilleri uygun yerlere yerleştirerek bir olayı canlandırabilme Davranışlar 1. Çizim programına girme. 2. Fare yardımıyla şekil seçme. 3. Fare yardımıyla seçtiği şekli ekranda istediği yere taşıma. 4. Şekilleri ekranda uygun yerlere yerleştirerek bir olayı canlandırma. 5. İstenilen şekillerin yerlerini değiştirme. 6. İstenilmeyen şekilleri silme. 7. Canlandığı olayı kaydetme.	ÖZEL BİR ÇİZİM PROGRAMI a. Özel Çizim Programında Hazır Resimleri veya Şekilleri Uygun Yerlere Yerleştirerek Olayı Canlandırma b. Canlandığı Olayı Açıklama	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Gözlem-inceleme 4. Gösterip yaptırma 5. Bireysel çalışmalar 6. Grup çalışmaları • Beyin fırtınası	1. Ünite dergisi 2. Kitaplar, ansiklopediler, konu ile ilgili dergiler 3. Kaynak kişiler	1. Öğrenilenlerin uygulanmasında öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi. 2. Sözlü ve yazılı yoklama yapılması. 3. Belirlenen eksikliklerin giderilmesi için çalışma.

ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLÂNI BİLGİSAYAR DERSİ 6. SINIF

SÜRE			BİLGİSAYARDA KAYIT İŞLEMLERİ				
AY	HAFTA	DERS SAATİ	HEDEF VE DAVRANIŞLAR	KONULAR	ÖĞRENME – ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	DEĞERLENDİRME (Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyi)
NİSAN	26. 27. 28. 29. HAFTA (02 NİSAN – 27 NİSAN)	4 SAAT	Amaç 8: Özel bir çizim programında hazır resmi ve şekilleri uygun bir yere yerleştirerek bir olayı canlandırabilme. DAVRANIŞLAR 1. Çizim programına girme. 2. Fare yardımıyla şekil çizme. 3. Fare yardımıyla çizdiği şekli ekranda istediği yere taşıma. 4. Şekilleri ekranda istediği yerlere yerleştirerek bir olayı canlandırma. 5. İstenilen şekillerin yerlerini değiştirme. 6. İstenilen şekilleri silme. 7. Canlandırdığı olayı kaydetme.	ÖZEL BİR ÇİZİM PROGRAMI a. Özel Bir Çizim Programında Hazır Resimleri veya Şekilleri Uygun Yerlere Yerleştirerek Olayı Canlandırma b. Canlandırdığı Olayı Açıklama	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Gözlem-inceleme 4. Gösterip yaptırma 5. Bireysel çalışmalar 6. Grup çalışmaları • Beyin fırtınası	1. Ünite dergisi 2. Kitaplar, ansiklopediler, konu ile ilgili dergiler 3. Kaynak kişiler	1. Öğrenilenlerin uygulanmasında öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi. 2. Sözlü ve yazılı yoklama yapılması. 3. Belirlenen eksikliklerin giderilmesi için çalışma.

ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLÂNI BİLGİSAYAR DERSİ 6. SINIF

SÜRE			BİLGİSAYAR KULLANIMI				
AY	HAFTA 1. HAFTA – DERS	DERS SAATİ	HEDEF VE DAVRANIŞLAR	KONULAR	ÖĞRENME – ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	DEĞERLENDİRME (Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyi)
NİSAN - MAYIS	30.31.32.33. HAFTA (30 NİSAN – 25 MAYIS)	4 SAAT	Amaç 6: Klavyeyi tanıyabilme DAVRANIŞLAR 1. Klavyede ara tuşunu tanıyabilme. 2. Klavyede yön tuşlarını tanıyabilme. 3. Klavyede harfleri tanıyabilme. 4. Klavyede rakamları tanıyabilme. 5. Silme tuşunu, geri tuşunu tanıyabilme. 6. Klavyede silme tuşlarını tanıyabilme.	BİLGİSAYAR KULLANIMI Klavyeyi Tanıma	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Gözlem-inceleme 4. Gösterip yaptırma 5. Bireysel çalışmalar 6. Grup çalışmaları • Beyin fırtınası	1. Ünite dergisi 2. Kitaplar, ansiklopediler, konu ile ilgili dergiler 3. Kaynak kişiler	1. Öğrenilenlerin uygulanmasında öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi. 2. Sözlü ve yazılı yoklama yapılması. 3. Belirlenen eksikliklerin giderilmesi için çalışma.

ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLÂNI BİLGİSAYAR DERSİ 6. SINIF

SÜRE			BİLGİSAYAR KULLANIMI				
AY	HAFTA	1. HAFTA – DERS	HEDEF VE DAVRANIŞLAR	KONULAR	ÖĞRENME – ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	DEĞERLENDİRME (Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyi)
MAYIS – HAZİRAN	34. 35. 36. HAFTA (28 MAYIS– 18 HAZİRAN)	3 SAAT	Amaç 8: Klavyeyi kullanabilme DAVRANIŞLAR 1. Klavyede ara tuşunu kullanma. 2. Klavyede yön tuşlarını kullanma. 3. Klavyede harfleri kullanma. 4. Klavyede rakamları kullanma.	BİLGİSAYAR KULLANIMI Klavyeyi Kullanma	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Gözlem-inceleme 4. Gösterip yaptırma 5. Bireysel çalışmalar 6. Grup çalışmaları • Beyin fırtınası	1. Ünite dergisi 2. Kitaplar, ansiklopediler, konu ile ilgili dergiler 3. Kaynak kişiler	1. Öğrenilenlerin uygulanmasında öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi. 2. Sözlü ve yazılı yoklama yapılması. 3. Belirlenen eksikliklerin giderilmesi için çalışma.