

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA
ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

Bilgin Yiğit

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİYARBAKIR

2014

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA
ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

Bilgin YİĞİT

Danışman
Yrd. Doç. Dr. İlhan KAÇİRE

DİYARBAKIR
2014

ONAY SAYFASI

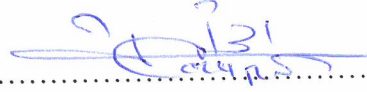
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 09 / 07 / 2014

Başkan : Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU



Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. İlhan KAÇİRE



Üye : Doç. Dr. İlhami BULUT



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Rifat EFE

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Bilgin YİĞİT

... / ... /

TEŞEKKÜR

Tezimi hazırlama sürecinde özverisiyle, sabrıyla, destekleriyle ve akademik katkılarıyla hep yanımda olarak hayatımda önemli bir yer edinen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. İlhan KAÇİRE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde ve özellikle ders döneminde akademik olarak gelişmemde katkılarından dolayı başta bölüm başkanı sayın hocam Prof. Dr. Behçet ORAL'a ve bölüm hocalarına çok teşekkür ederim. Tezime değerli önerileri ve katkılarından dolayı jüri üyeleri sayın Doç. Dr. İlhami BULUT ve sayın Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tezimin başından sonuna kadar rehberliğini esirgemeyen, her türlü desteği sunan ve motivasyonumda önemli katkıları olan sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kurtulmuş'a da teşekkür ederim.

Ayrıca maddi ve manevi her zaman desteklerini esirgemeyen ve hep yanımda olan, moral kaynağım biricik eşime ve kıymetli ailesine, canım babam ve anneme, yurt dışından desteklerini sunan abim ve ablama, kardeşlerime ve de ayrıca hayatımın rengi tatlı çocuklarım Beyza, Azra İnci ve Ahmet Nesim'e hayatımda var oldukları için çok teşekkür ederim.

Araştırmamın alana katkı sağlaması dileğiyle.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Kısaltmalar ve Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. ÖĞRENME VE ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	7
2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ	11
2.2.1.Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	13
2.2.1.1. Gagne'ye Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	14
2.2.1.2. Baron'a Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;.....	14
2.2.1.3. Nisbet ve Shucksmith 'e Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;.....	15
2.2.1.4. Oxford'a Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;	15
2.2.1.5. Weinstein ve Mayer 'e Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;	16
2.2.1.5.1.Yineleme Stratejileri	16
2.2.1.5.2. Anlamlandırma Stratejileri.....	17
2.2.1.5.3. Örgütlenme Stratejileri.....	18
2.2.1.5.4. Anlamayı İzleme Stratejileri	19
2.2.1.5.5. Duyuşsal Stratejiler	19
2.2.1.6. Senemoğlu 'na Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;.....	19

2.2.1.6.1. Dikkat Stratejileri	20
2.2.1.6.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	22
2.2.1.6.3. Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	23
2.2.1.6.4. Hatırlamayı Arttırıcı Stratejiler	23
2.2.1.6.5. Güdüleme Stratejileri.....	23
2.2.1.6.6. Yürütücü Biliş Stratejileri	24
2.2.2. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme - Öğrenme Sürecindeki Rolü	24
2.2.3. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Faktörler.....	27
2.3. DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI	28
2.4. VERİMLİ DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI.....	32
2.4.1.Zaman Yönetimi.....	35
2.4.2.Motivasyon.....	36
2.4.3.Bireysel Farklılıklar.....	37
2.4.4. Ev Ödevleri	38
2.5. DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINI ETKİLEYEN ETMENLER.....	38
2.5.1. Ders Çalışma Sürecini Etkileyen Olumlu Faktörler.....	38
2.5.1.1. Ders Çalışma Ortamının Düzenlenmesi	38
2.5.1.2. Çalışma Odası ve Masası	39
2.5.2. Ders Çalışma Sürecini Etkileyen Olumsuz Faktörler.....	40
2.5.2.1.Zor ve karmaşık konular	41
2.5.2.2. Yavaş okuma.....	41
2.5.2.3. Zihinsel meşguliyet	41
2.5.2.4. Motivasyon eksikliği.....	41
2.5.2.5. Ön-bilgi (temel) eksikliği	42
2.5.2.6. Günün yanlış saatinde çalışmak	42
2.5.2.7. Masa dışında (yatarak – uzanarak) çalışma.....	42
2.5.2.8. Güven eksikliği ve aşırı stres	42
2.5.2.9. Konunun bütünlüğünü kavrayamama	43
2.5.2.10. Müzik, TV ve telefonun etkileri.....	43
2.6. DERS ÇALIŞMA YÖNTEMLERİ.....	43
2.6.1. Etkin Okuma	44
2.6.2. Etkin Dinleme:	45

2.6.3. Aralıklı Çalışma / Toplu Çalışma.....	46
2.6.4. Bütüncül /Bölerek (Parçalı) Çalışma.....	47
2.6.5. Aynen Öğrenme	48
2.6.6. Anlayarak Öğrenme:	49
2.6.7. Not Tutma Ve Notları Gözden Geçirerek Çalışma	50
2.6.8. Planlı Çalışma	51
2.6.9. Tekrar	52
2.6.10. Ödev Ve Proje Hazırlama	53
2.6.11. Özetleme	54
2.6.12. Basılı Kaynaklardan Ve Kütüphaneden Yararlanmak	54
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	55
3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	63
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	63
3.2.1. Araştırma Örnekleminin Değişkenlere Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular	63
Tablo-1:	64
3.3. Veri Toplama Aracı.....	64
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Toplanması.....	66
3.5. Verilerin Analizi.....	66
4. BULGULAR	68
4.1. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerine ilişkin ait bulgular.....	68
4.2. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	78
4.3. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	78
4.4. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin ek ders değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	79
4.5. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	80
4.6. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin çalışma odası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	80
4.7. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin göç durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	81
5. TARTIŞMA	82

6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	87
6.1. Sonuçlar.....	87
6.2. Öneriler	87
6.2.1.Araştırma Sonuçları Kapsamında Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	87
6.2.2.İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	88
KAYNAKÇA.....	89
EK	97

TABLolar LİSTESİ

- Tablo 1:** Araştırmanın örnekleminin cinsiyet, sınıf, ek eğitim, kardeş sayısı, çalışma odası, göç değişkenlerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri.....64
- Tablo 2:** Envanterde yer alan asıl maddeler ile bu maddelerin doğruluğunu kontrol eden kontrol maddeleri65
- Tablo 3:** Cronbach Alpha iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirlik katsayısına ilişkin sonuçlar...65
- Tablo 4:** Verimli ders çalışma envanterinden elde edilen toplam puana ilişkin normallik dağılımı.....66
- Tablo 5:** Verimli ders çalışma envanterinden elde edilen toplam puana ilişkin aritmetik ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri.....67
- Tablo 6:** Envanter maddelerine verilen cevaplara ilişkin yüzde ve frekans değeri.....68
- Tablo 7:** Cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları.....78
- Tablo 8:** Sınıf değişkenine göre yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları.....78
- Tablo 9:** Ek ders değişkenine göre yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları79
- Tablo 10:** Kardeş sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları80
- Tablo 11:** Çalışma odası değişkenine göre yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları80
- Tablo 12:** Göç durumu değişkenine göre yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Gagne'ye göre öğrenme stratejileri 14

Şekil 2: Reynolds ve arkadaşlarına göre dikkat stratejileri.....21

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırma genel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılında Diyarbakır ili geneli ortaokullarda eğitim görmekte olan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 357 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada Uluğ (1981) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik değerlerinin yanı sıra Mann- Whitney U ve Kruskal- Wallis H testi istatistikî tekniklerine yer verilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyet, sınıf, ek ders, göç durumu ve kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; çalışma odası değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Uygulayıcılara yönelik önerilere; Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını arttırabilmeleri için okulların ders saatleri dışında kalan zamanlarda ders çalışma ortamları oluşturmaları, öğrencilerin evde verimli bir şekilde ders çalışabilmeleri için ders çalışma ortamının aile tarafından, sade bir şekilde donatılmış, yeterince aydınlatılmış ve öğrencinin fiziksel gelişimine uygun bir şekilde hazırlanması, okulda günlük ders çalışma planının öğretmen, öğrenci ve velinin katılımı ile her öğrencinin özelliklerine göre planlanması önerileri getirilmiştir.

Araştırmacılara yönelik önerilere; Ders çalışma alışkanlıklarına yönelik araştırmaların ilkökul, lise ve üniversite düzeylerinde olmak üzere çeşitlendirilmesi, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını daha detaylı bir şekilde inceleyebilmek amacıyla nitel araştırmaların yapılması, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları

ile akademik başarıları, okula devam ve şiddetten uzaklaşma durumlarına yönelik araştırmaların yapılması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders alışma alışkanlıkları, ortaokul, ders alışma

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the study habits of secondary school students in terms of several variables.

Research is carried out by survey method. The population of the study is secondary school students on the academic year 2013-2014 in Diyarbakir. The sample of the study consists of 357 students which have been selected with random sampling method.

In this research, the study habits inventory was used as a data collection tool which was developed by Uluğ (1981). In data analysis, as well as descriptive statistics, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test are used as statistical techniques.

Analysing the results of research, the study habits of secondary school students are in high level. Secondary school students study habits scores differ in a meaningful way by the variables as; gender, class, additional courses, immigration status and number of children at home. But according to the study room variable, no meaningful differences has been found.

According to the findings of the study, secondary school students' study habits are found to be at the good level. Secondary school students' study habits differs significantly in terms of gender, class, extra hours, immigration and number of siblings in the family whereas there is no significance in terms of a specific room for studying.

Based on the findings suggestions are developed both for the researchers and practitioners. Suggestions for practitioners; to improve study habits of students schools should create studying environment after school; to study at home effectively, parents should create a studying environment which is simply equipped, has litted enough, should be appropriate to the physical development of students, a lesson plan should be prepared in school with the participation of teacher, student and parents appropriate for each students qualifications.

Suggestions for researchers are; research on the study habits should be diversified on primary, secondary and university levels, in order to examine secondary school students' study habits, the qualitative research should be done in more details, secondary

school students study habits and academic achievements, researches should be done in terms of attending school and how to be away from violence.

Key words: Study habits, secondary school, study lesson.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim ğretim faaliyetlerini yalnızca okul ierisi ile sınırlı tutmak eğitimde nitelikli sonuçlara ulaşmayı sınırlandırabilir. Eğitim ve öğretimle nitelikli sonuçlar elde etmenin temel unsurlarından birinin bireyin (ğrencinin) hem okul içi hem de okul dışı zamanlarında yapacağı etkinliklere de bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda, öğrencinin okul dışında yapacağı etkinliklerin sağlıklı ve nitelikli olmasında yarar vardır.

Verimli ders çalışma öğrencilerin okulda başarılı olmasında önemli rolü bulunan ders dinleme, ders çalışma, dev hazırlama gibi çalışmalarda ustalık davranış tavrı ve alışkanlıkları kazanması anlamına gelir (Tan 1992: 65). Öğrencilerin asıl ihtiyaç duyduğu şeyin çok çalışmak değil; doğru çalışmak olduğunu söyleyebiliriz (nder, 2009). Bireylerin bilgiye kendi imknları ile ulaşabilme becerileri daha kalıcı öğrenmelere kaynaklık edebilir. Son yıllarda sıkça kullanılan “bireylere balık yemesini değil, balık tutmayı öğretmek” ifadesindeki balık tutmayı öğretmek ifadesi bir anlamda ders çalışma alışkanlıklarını da içerdiği söylenebilir. Dolayısıyla ncelikli olarak, öğrencilerin okul içi öğrenme durumları kadar ders çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi de önem arz etmektedir.

Okul dışında öğrencinin dev, etkinlik gibi faaliyetlerini nitelikli bir şekilde yapmasının ön koşulu öğrencinin ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili olduğu öngörülebilir. Günümüzde öğretmenlerden ağdaş eğitimin gereği olarak, öğrencinin bazı yeteneklerinin geliştirmesi, öğrenciye bilgiyi nasıl kullanacağını göstermesi ve bu bilgi ile yeni bilgileri nasıl üretebileceği konusunda yardımcı olması beklenmektedir (Aslan, 2005). Tay’a (2005: 210) göre, öğrencinin öğrenme işine katılması çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiğine ve bu alışkanlıkları ne kadar uygun kullanabildiğine bağlıdır.

2004’ten itibaren uygulanmakta olan ilköğretim programıyla birlikte, öğretmenin ders anlattığı, öğrencinin pasif dinleyici konumunda olduğu ezbere dayalı anlayışı değiştirilmiş; onun yerine öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye rehberlik ettiği bir ğretim anlayışına geçilmiştir (etin, 2005: 303). Artık

eğitim s¼recinin ¼đrenciye “bilgi aktarmak, yeni bilgiler kazandırmak” işlevine ilaveten “¼đrenmeyi ¼đretmek” işlevi ¼zerine yoğunlaştığı s¼ylenebilir. Talu’nun da (1997: 2) belirttiği gibi, eğitim, kişiye bilgiyi nasıl sınıflayacağını, doğruluğunu nasıl kontrol edeceğini, gerektiğinde bilginin kategorilerini nasıl değerlendirebileceğini, sorunlara yeni bir doğrultuda nasıl bakabileceğini kısaca kendi kendine nasıl ¼đretmenlik yapabileceğini ¼đretmelidir.

Bilginin sadece kitap bilgisini tekrarlama olduğu ve derinlemesine kavramanın ger¼ekleřmediđi, eleştirel d¼ř¼nme yetenekleri ile ¼đrenmeyi ¼đrenmenin vurgulanmadığı, ¼ok y¼nl¼ zihinsel gelişimin hedeflenmediği geleneksel eğitim anlayışında ¼đrencilerin potansiyellerini en ¼st seviyeye ¼ıkarabilme olanağı yoktur (Aslan, 2005). ¼đrencinin ¼đrenme işine katılmasını ¼alıřma alışkanlıklarını bilinmesi ve bu alışkanlıkların ne ¼l¼de uygun bir şekilde kullanılabildeğine bağlamaktadır (Tay, 2005: 210).

Başarılı bir okul hayatında etkin bir şekilde ders ¼alıřma ve ¼đrenme yollarını kullanmasını bilmenin ¼đrenci başarısında ¼ok ¼nemli rol¼ vardır. ¼đrencilerin kullandığı ¼alıřma y¼ntemlerinin, ¼đrenme tekniklerinin, alışkanlıklarının, derse ve ¼đrenmeye karşı olan istek ve tavırlarının etkisi b¼y¼kt¼r. Başarılı ders ¼alıřmada gerekli ve doğru davranış, tavır ve alışkanlıklar ne kadar erken yıllarda kazanılırsa, gelecek yıllardaki eğitim ve ¼đretim s¼reci o kadar kolay ve zevkli ge¼er (¼zcan, 2006: 1).

¼đrencilerin verimli ders ¼alıřma alışkanlık ve becerilerine sahip olmalarını sağlamak, onların hem derslerine bilin¼li bir şekilde ¼alıřıp anlamalarına hem de sınavlarda başarılı olmalarına yardımcı olmak demektir. Derslerine bilin¼li ¼alıřan ¼đrenci yeteneğini ve becerilerini en iyi şekilde değerlendirmiş olur. Esasında başarılı her ¼đrencinin başarısının gerisinde yatan başlıca etkenlerden birisinin ¼đrencinin, uygun ¼đrenme bilgi ve becerisine sahip olması gelmektedir (G¼ng¼r, 2010).

¼đrencilerin verimli ders ¼alıřma alışkanlıklarına sahip olması salt eğitim programıyla ger¼ekleřecek bir durum değildir. Verimli ders ¼alıřma alışkanlıklarının kazanılmasında ailenin de ¼nemli g¼revleri olduğu s¼ylenebilir. Anne ve baba bilin¼li ya da bilin¼siz bir şekilde ¼ocuđun sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimleri ¼zerinde ¼nemli rol oynamaktadır (Engin, ¼zen ve Bayoğlu, 2009: 128). Araştırmalar ¼ocuđun okuldaki başarısını belirleyen en ¼nemli ¼evresel fakt¼r¼n aile olduğunu, bununla birlikte akademik başarısı d¼ř¼k olan ¼đrencileri diğer ¼đrencilerden ayıran en ¼nemli fakt¼r¼n de

ailenin çocuğunun eğitimine karşı ilgisizliği olduğu görülmektedir (Çelenk, 2003: 16). Bu açıdan, aileler bir yandan öğrenciyi ders çalışma alışkanlıkları kazanma noktasında yönlendirirken diğer taraftan da öğrencilerin fiziki çevresini düzenlemelidir. Öğrencilerin verimli bir şekilde ders çalışabilmeleri için, ders çalışma ortamı aile tarafından, sade bir şekilde donatılmış, yeterince aydınlatılmış ve öğrencinin fiziksel gelişimine uygun bir şekilde hazırlanmış olmalıdır (Eren, 2011: 88).

Kalabalık sınıf ortamlarında öğrencilerin aktarılan bilgileri yeteri düzeyde tekrar etme şansının düşük olduğu söylenebilir. Anlaşılmayan konuların tekrar olasılığı çok düşüktür. Öğrencinin anlamadığı konu hakkında öğretmenine soru sorma ihtimali de çok zayıflatmakta ve öğrenme işine katılma düzeyini düşürebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları noktasında ailelerin önemli katkılar sağlamaları ve öğrencilerini ciddi anlamda takip etmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Verimli ders çalışma alışkanlıklarını okul ve ailenin dışında etkileyen unsurlar da söz konusudur. Bunlar; karmaşık konular, yavaş okuma, zihinsel meşguliyet, motivasyon eksikliği, ön bilgi (temel) eksikliği, günün yanlış saatinde çalışmak, masa dışında (yatarak uzanarak) çalışmak, güven eksikliği ve aşırı stres, konunun bütünlüğünü kavrayamama, müzik, televizyon ve telefonun etkileri olarak sıralanabilir (URL- 4). Bunların yanı sıra ders çalışma alışkanlıklarına göç durumu, ders çalışma odasına sahip olmak ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin de etki ettiği düşünülmektedir. Bu anlamda, literatürde özellikle göç durumuyla ilgili bir araştırmaya rastlanılmamış olup mevcut araştırmada bu konu incelenmek istenmiştir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, mevcut araştırmada öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesinin ve çeşitli değişkenlere göre yorumlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarında hayati rol oynayan ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili araştırmaların artırılması ve çeşitlendirilmesinin ilgili alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorular cevaplar aranmıştır:

- 1- Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları envanterine katılımları nasıldır?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları öğrenim görülen sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ek eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6- Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ders çalışma odası değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7- Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları göç durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin akademik başarılarında rol oynayan birçok değişkenin varlığı söz konusudur. Öğrencinin sosyokültürel çevresi, ailenin sosyoekonomik durumu gibi çevresel; öğrencinin öğrenme yeterliği, zihinsel gelişimi gibi kişisel etkenler bu değişkenlere örnek olarak verilebilir. Etken olan bu değişkenlerin yanı sıra öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmalarının da akademik başarıda önemli rol oynadığı söylenebilir. Dahası, öğrenci diğer değişkenlerde belli bir standardı yakalasa da öğrenmenin sürekliliği ve devamı için ders çalışma alışkanlıkları edinmesinin öğrenmede önemli rol oynadığı bir gerçektir.

Ders çalışma alışkanlıkları salt akademik başarıyı yordayan ya da akademik başarıya etki eden bir unsur olarak görülmemelidir. Öğrencinin gündelik hayatını şekillendirmede de ders çalışma alışkanlıklarının önemli olduğu söylenebilir. Zira düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin gündelik zamanlarını daha düzenli bir şekilde dizayn ettikleri düşünülmektedir. Bu itibarla, ders çalışma alışkanlıklarının öğrenciler için önemli bir unsur olduğunu ifade etmek mümkündür.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları onların görev ve sorumluluk bilincine kavramalarında da önemli rol oynayabilir. Günlük olarak, kendi üzerinde düşen ödevleri yapma ve okulda öğrendiklerini tekrar etme gibi ders çalışma alışkanlıkları öğrencilerde ister istemez görev ve sorumluluk bilinci oluşturur. Bu anlamda da, ders çalışma alışkanlıklarının öğrenciler açısından önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yapıldığı mevcut ilin sosyokültürel yapısı doğrultusunda özellikle ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesinin alana önemli katkılar sunması beklenmektedir. Zira araştırmanın yapıldığı il sürekli göç almakta olup bu durumun da birçok açıdan hem aileye hem de öğrenciye olumlu olumsuz etkisi olabilmektedir. Bu nedenle, yapılan ilgili araştırma ile öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi ve akabinde öneriler getirilmesinin yerinde olacağı söylenebilir.

Ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmak öğrencilerin en önemli özellikleri arasında kabul edilebilir. Küçük yaşlardan itibaren ders çalışma alışkanlıkları edinen öğrencilerin bir anlamda süreklilik ve sabır gibi başarının altında yatan temel etkenleri de benimseyebileceği söylenebilir. Yine, öğrencilerin elde ettikleri kazanımların devam etmesi adına da ders çalışma alışkanlıklarının önemli unsur olduğu söylenebilir. Ayrıca, ders çalışma alışkanlıkları edinen öğrencilerin bir anlamda ekonomik olarak da ailelerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına yönelik araştırmaların artması ve çeşitlenmesinin ilgili konuyla önemli katkılar sunacağı söylenebilir. Zira ders çalışma alışkanlıkları her dönemde geçerli ve önemli bir konudur. Bu noktadan, esasında ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili belirli zaman aralıklarıyla araştırmaların yapılması

gerektiğini söylemek mümkündür. Son yıllarda hemen her öğrencinin evine misafir olan teknolojik ürünler ve bu ürünlerin derslere yardımcı olabilecek konumda olması ders çalışma alışkanlıklarının da evrilmesine kaynaklık sağlamaktadır. Bu doğrultuda, mevcut araştırma sonuçlarının alana önemli katkılar yapması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1- Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda eğitim görmekte olan öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.
- 2- Ders çalışma alışkanlıkları envanteri tek boyutla sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma şu varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

- 1- Öğrenciler anketi içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2- Öğrenciler anket uygulamasına gönüllü olarak katılmışlardır.
- 3- Öğrenciler envanter maddelerini doğru bir şekilde anlamışlardır.

1.6. Kısaltmalar ve Tanımlar

Ders çalışma alışkanlıkları: Zamanı, ortamı, olanakları, araç, gereç ve kaynakları öğrenme amacına yönelik olarak en verimli biçimde kullanmaktır.

\bar{X} : Aritmetik ortalama

Ss: Standart sapma

M: Madde

P: Anlamlılık değeri

N: Örneklem sayısı

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖĞRENME VE ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrenme, "büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme" olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2003: 94).

Öğrenmede farklı yaklaşımlar öne sürülmekle birlikte tüm bu yaklaşımların bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu öğrenilen her yeni bilginin bellekte hâlihazırda var olan ön bilgi ile ilişkilendirildiğini (ön bilginin önemi) bu ilişkilendirmenin hem ön bilgide hem de yeni bilgide bir takım değişmeler yapacağını ve sonuçta öğrencinin bilgiyi kendine özgü biçimde yapılandırıldığını (oluşturmacılık) dolaylı veya doğrudan ifade ettiği söylenebilir (Bilgin ve Bahar, 2008: 23).

Bacanlı (2002: 145) öğrenmeyi tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı sürekli değişiklikler olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme oldukça doğal bir çok kere de sonradan fark edilerek gerçekleşen bir durumdur (Pritchard, 2008: 1).

Eğitimciler öğrenmeyi, 'bilişsel, duyuşsal, devinişsel alan' olmak üzere üç gruba ayırarak sınıflandırmışlardır. "Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu, duyuşsal alan sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu, devinişsel alan ise, zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır" (Demirel, 2007: 107).

Öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması, öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini artırır. Öğrenmenin hangi koşullar altında gerçekleştiği birçok kurum tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak, bu kuramların hiçbiri tek başına, öğrenme kavramını tam anlamıyla açıklayamamaktadır, çünkü öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenmeyi açıklamaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2003: 100).

Her öğrenci farklı ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına sahiptir ve sahip oldukları alışkanlık ve tutumları öğrencilerin akademik başarılarının en önemli belirleyicilerindedir. Öğrencinin derslerine yönelik, öğrenme, ilgi, merak ve isteği uygun

çalışma ortamı ve verimli çalışma alışkanlıklarının bulunması, başarı için çevresinden yakınlık ve destek görmesi gibi özellikler, öğrenmesini kolaylaştırır. başarısını arttırırken bunun tersi olan durumlarda öğrenmesini güçleştirmektedir (Uluğ, 2000: 5). Anne ve babaların okuldaki öğrenmeleri desteklemeleri ve çocukların başarılı olma duygusunu yaşamalarına fırsat vermeleri okuldaki öğrenme başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009: 128).

Variş'a (1998: 5) göre, eğitimde pek çok faktör etkileşim halindedir. Bu nedenle eğitim alanında çalışanların, çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Ülkemizde her okul, aynı programları uyguladığı halde, öğrenci başarısında farklılıklar görülmektedir. Şayet, aynı sınıfa aynı konuları öğretmekle, aynı verim alınabilseydi, her öğrenci aynı puanı alırdı. O halde, öğretim etkinliğine yalnızca öğretim alanı açısından değil, öğrenciye dönük yaşantıların bütünü açısından bakmak gerekmektedir.

İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin gerekli olgunluğa ulaşması tek başına yeterli değildir. Örneğin, yazı yazmayı öğrenen öğrencilerin küçük kaslarının gerekli olgunluğa ulaşmasının yanında yazı yazmayla ilgili ön öğrenmelere sahip olması ve yazı yazmaya istekli olması öğrenme başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009: 129).

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için öncelikle kendilerini öğrenme özellikleri bakımından tanımaları gereklidir. Örneğin, serin mi yoksa sıcak bir ortamda mı daha iyi öğrenebiliyorlar? Kendi başlarına mı yoksa birisiyle çalışarak mı öğrenmeyi tercih ediyorlar? Bunların yanı sıra, öğrencilerin öğrenmede yararlanabilecekleri çeşitli teknikleri de bilmeleri ve kullanabilmeleri gereklidir. Örneğin, öğrenmeyi sağlayıcı hangi teknikler vardır? Bunları ne tür öğrenmelerde ve nasıl kullanabilirler? Kısacası, öğrenciler hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebilirler ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Özer, 1998: 150).

Öğrenmenin sınıdığı süreç genellikle sınavlardır. Öğrencilerin başarılı olmaları öğrendikleri bilgiler ile birlikte bilgileri sınav ortamında kullanmayı sağlayan beceri ve teknikleri bilmesiyle mümkündür (Aslan, 2005: 35).

Yeterince güdülenmiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmiş ve öğrenme için zaman ayırmaya istekli demektir. Öğrencinin öğrenme için ayrılan zamanı tam olarak kullanması, bu zaman ötesinde çalışmayı isteyip istememesi, çalışma koşullarındaki zorluk, engellemelere karşı direnci ve başarısızlık karşısında yılgınlık göstermesi de öğrenmeyi etkileyen etmenlerdir (Fidan, 1996: 83).

Zihinsel olmayan etmenlerin akademik başarı ,ile olan ilişkisine ait bulguların ışığında. sınıftaki eğitim düzenlemeleri için. doğuştan gelen zeka faktörüne mi yoksa sonradan öğrenilmiş bazı sosyo-psikolojik davranışlara mı öncelik verilmesi uzun yıllardan beri tartışılmekte ve tartışma konusu halen güncelliğini muhafaza etmektedir (Arseven, 1979: 18).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler araştırmalar sonucu aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Şerefli, 2003: 9);

1. *Öğretmenler açısından:*

- a- Öğretmen Tutumları,
- b- Öğrenciyi tanımaları,
- c- İletişim tarzları,
- d- Sınıf yönetim biçimleri,
- e- Öğretmenlerin konuşma hızları,
- f- Öğretmenlerin kişisel sorunları,
- g- Öğrenciyi motive etme düzeyleri,
- h- Derslerde uygun yöntem ve teknikleri uygulayamayışları

2. *Öğrenciler açısından:*

- a- Ders çalışma alışkanlıkları,
- b- Okuldan beklentilerin değişik oluşu,
- c- Kitap okuma alışkanlıkları,
- d- Psikolojik sorunlar,
- e- Duygusal sorunlar,

f- Kendine güven,

3. *Veliler açısından:*

a- Anne-baba tutumları,

b- Kardeş sayısı,

c- Ailenin ekonomik düzeyi,

d- Çocuklar arası ayırım,

e- Okul aile işbirliği,

f- Anne-babanın eğitim düzeyi,

g- Evin fiziksel özellikleri.

Havighurst öğrenmeyi etkileyen faktörler açısından akademik başarıyı etkileyen nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

a) Çocuğun doğuştan varolan gizil güç ve yetenekleri,

b) Aile içinde geçirdiği hayat veya gördüğü eğitimin niteliği,

c) Okulda öğrenimin kalitesi,

d) Aile ve okul çevrelerindeki yaşantıları sonucunda geliştirdiği benlik kavramı veya beklenti düzeyi olarak sıralamaktadır (Yörük, 2007: 18).

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını artıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul-aile dayanışmasının önemli olduğunu göstermektedir. Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, öğrencilerde ders çalışma alışkanlığı üzerinde önemli etkileri vardır. Akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli faktörün, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Anne baba katılım, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında ve ders çalışma alışkanlığında önemli bir risk faktörü olduğu söylenebilir (Çelenk, 2003: 1).

Ailelerin okul ile işbirliği süreci, ebeveynlerin, eğitim sürecinin işleyişini, eğitim programlarının amaç ve yürütülmesini tanımları nedeniyle okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine imkân hazırlamaktadır. Ev yaşantısı içinde çocuklarının

öğrenmelerine ve ders çalışma alışkanlığına sahip olmalarına destek artırıcı önlemler alan ebeveynlerin çocuklarının da okula karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ve bireysel gelişimlerinin arttığı görülmektedir (Gürşimşek, 2003: 128).

Bireyin başarılarının ardından olumsuz sonuçlar oluşacağına ilişkin gerçekleştirdikleri beklenti “Başarı Korkusu” olarak tanımlanmaktadır. Buda öğrencinin ders çalışma alışkanlığını kazanmasında engeller oluşturmaktadır (Budak, 2003).

Öğrencilerin benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenleriyle bir model içinde akademik erteleme davranışını açıkladığı bulunmuştur. Performans yaklaşma başarı amacının akademik ertelemeyi açıklamada önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Performans yaklaşma başarı amacı, akademik ertelemeyi negatif yönde açıkladığı görülmektedir (Kandemir, 2012: 86).

Başarısızlık korkusu, bireyin üstlendiği bir görevi başaramayacağına ilişkin beklentisinden dolayı üstlendiği görevden uzaklaşmasına yol açmaktadır. Buda bireyin ders çalışma alışkanlığı kazanmasında engeller oluşturmaktadır. Dolayısıyla başarısızlık korkusu yüksek olan kişi çaba göstermeyecek ya da yaşadığı başarıdan dolayı başarısını engelleyecektir (Kapıkıran, 2008: 142).

2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Güngör'e göre (2013: 17) öğrenme stratejileri öğrencinin yeni bilgiyi özümsemesine yarayan tutum ve hareketlerdir.

Bireyin yeni bir bilgiyi kazanması için belli bir çaba göstermesi gerekmektedir. Çevremizdeki yeni davranışı öğrenmeye çalışan kişileri izlediğimizde, her birinin farklı yöntemler kullandığını görüyoruz. Bir kısmı okudukları materyali tekrarlar, bazıları not alır, bazıları okuduğu materyalin altını çizer. Diğer bir deyişle, her bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği farklı bir strateji vardır. Birey bu stratejileri genellikle okul ve okul dışı yaşantılarında deneme yanılma yoluyla ya da yakın kişilerin tavsiyeleri ile öğrenmektedir (Erden ve Akman, 1998: 152).

Öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Bu durum öğrencilere

öğrenme stratejilerinin ilköğretimden başlayarak öğretmek gerektiğini ortaya koymaktadır (Erdem, 2005: 1).

Öğrenciler bilgileri öğrenirken birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Bazı öğrenciler çok çalıştıkları halde başarılı olamazken, bazıları kısa süre çalışarak başarılı olabilmektedir. Aynı sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilerden bazıları dersin sonunda verilen bilgileri öğrenirken, bazıları öğrenememektedir. Öğrencilerin bu sorunlarının, öğrenmeleri gereken bilgiyi nasıl öğreneceklerini bilmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir (Dikbaş ve Hasırcı, 2008: 170).

Türkiye’de öğrencilerin pek çoğu zamanlarının büyük bölümünü ders çalışmaya ayırdığı halde yeteri kadar başarılı olamamaktan şikayetçidir. Öğretmenler ve aileler de öğrencilerin başarısızlığından şikayet etmektedir (Erdamar, 2010: 82).

Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran teknikleri her biridir. Bu teknikler, öğrenen birey tarafından öğrenme sırasında bilgi işleme sürecini etkilemesi için kullanılan davranış ve düşünceleri kapsar. Öğrenme stratejileri ile öğrencinin kendini güdülemesi, yani bilgilerini seçmede, edinmede, düzenlemede ya da bütünleştirmede etkili yollar izlemesini sağlamak amaçlanır. Bu stratejiler, basılı gereçte önemli düşüncelerin altını çizmeden bir metnin ana çizgilerini çıkarmaya dek çeşitlilik gösterir (Özer, 1998: 153).

Öğrenme stratejileri, bireylerin yaşam boyu okuryazar, üretici ve bağımsız birer öğrenen olmasını sağlar. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri; öğrencilerin kendi düşüncelerine güvenmesi, bir işi yapmak için birden fazla yol olduğunu bilmesi, kendi yanlışlarını fark etmesi ve onları düzeltmesi, kendi öğrenmelerini ve davranışlarını değerlendirmesi, hafızasını güçlendirmesi, öğrenme düzeyini artırması, nasıl öğreneceğini bilmesi, kendi öğrenme sürecini geliştirmesi ve kendi öğrenmesinde daha fazla sorumluluk üstlenmesine katkı sağlar. Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmasını sağlayan öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinin etkililiğini artırır. Bilgi akışını ve kontrolünü sağlayan öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılırsa yararlı olacağı kavratıldığında etkili olabilir. Bu yolla, öğrencilerin öğrenmelerinin de etkililiği artırılabilir (Belet ve Yaşar, 2005: 5).

Stratejiler öğrenme doğasına bağlı olarak değişebilmektedirler. Araç olarak düşünülebilirler, aynı şekilde bir tornavidayı ve civata anahtarını gerektiren bir iş olarak düşünülebilir. Bu nedenle farklı öğrenme stratejileri farklı tipteki öğrenme görevleri için kullanılır. Bu aletler bir alet çantasında saklanabilir ve yapılacak işler için uygun olan seçilebilir (Kafadar, 2013: 26).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde çok farklı stratejileri kullanabilmesi şaşırtıcı değildir. Muhtemelen, öğrenci sayısı kadar çok strateji olabilir. Her öğrenci bireysel farklılıklar, etki türleri, öğretim yöntemleri, zaman, öğrenme teknolojileri, geribildirim türü ustalık düzeyine, vb ölçme yöntemlerine göre ve öğretim değişkenlere bağlı olarak farklı bir strateji benimser çünkü öyle bu değişkenler aynı zamanda, etkili, ilgi çekici ve kalıcı olması açısından önemlidir (Şimşek ve Balaban, 2010: 37).

2.2.1.Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

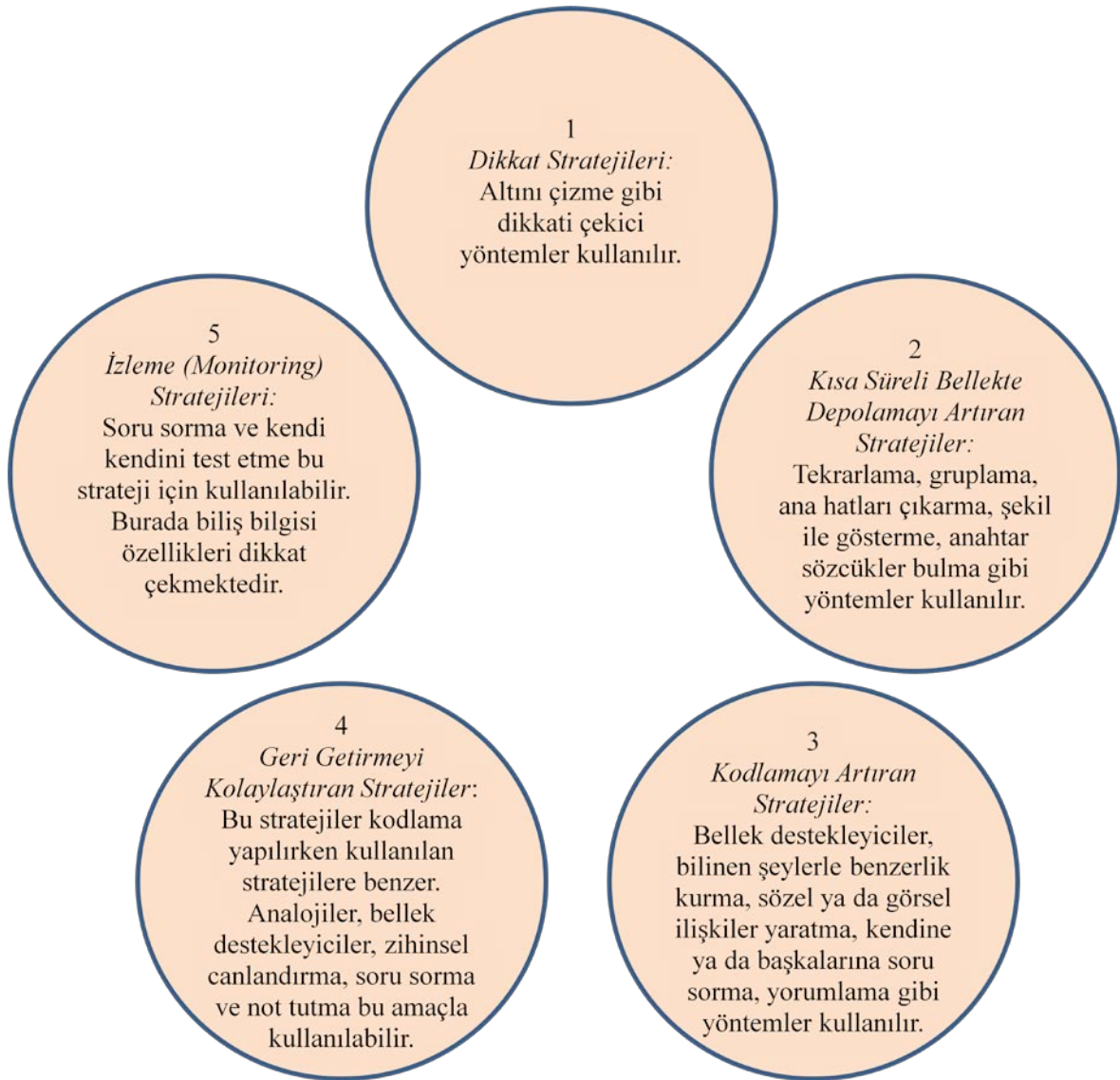
Öğrenme stratejileri ile ilgilenen eğitimciler farklı biçimlerde sınıflama yapmaktadırlar. Öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerisinin öğrenenler tarafından kullanımı sırasında uygulamalarda oluşan çeşitlilik, öğrenme stratejilerinin de farklı başlıklar altında sınıflandırılmasına neden olmuştur (Güven, 2004: 29).

Öğrenme stratejileriyle ilgili Amerika ve Avrupa da çok sayıda araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalarda kullanılan öğrenme stratejileri genellikle farklı alt gruplarda incelenmiştir. Bu bölümde literatüre geçmiş, araştırmalarda kullanılmış farklı öğrenme stratejileri sınıflamalarına yer verilmektedir.

2.2.1.1. Gagne'ye Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Gagne (1988) öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına uygun olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili bir biçimde beş tür stratejiyle açıklamaktadır (Vural, 2012:26):

Şekil 1 Gagne'ye göre öğrenme stratejileri



2.2.1.2. Baron'a Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;

İlk yapılan sınıflamalardan biri olan Baron'un (1978) sınıflamasında öğrenme stratejileri 3 gruba ayrılmıştır (Hewitt, 2008: 20). Bunlar şöyledir:

- 1- *İlişki arama stratejisi*: Eski bilgiye atfederek yeni bir problemi tanımlamak amaçlanır.
- 2- *Uyarıcı analiz stratejisi*: Bir görevi analiz etme ve onu parçalarına ayırma amaçlanır.
- 3- *Kontrol stratejileri*: Uygun bir sonuca varmak için öğrenme görevini kontrol ve değerlendirme amaçlanır.

Öğrenme stratejileri birden fazla çabanın bileşkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çabaların yani öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Taşdemir ve Tay, 2007: 175).

2.2.1.3. Nisbet ve Shucksmith 'e Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;

Nisbet ve Shucksmith (1986) daha özel durumları içeren bir sınıflama yapmıştır (Hewit, 2008: 20). Bu sınıflamadaki durumlar şöyledir:

- 1- Planlama
- 2- İzleme
- 3- Sorular sorma
- 4- Kontrol etmek
- 5- Gözden geçirmek
- 6- Kendini test etme

2.2.1.4. Oxford'a Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;

Öğrenme stratejileri genelde bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal şeklinde sınıflandırılırken Oxford (1990: 14-15) aynı davranışları farklı şekilde sınıflamıştır. Bu sınıflamada öğrenme stratejileri hiyerarşik bir yapı şeklinde sıralanarak öğrenme stratejileri doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri olarak iki gruba ayrılmış ve bunlar kendi içinde altı gruba ayrılmıştır.

1. Doğrudan stratejiler

- a. Bellek Stratejisi
- b. Bilişsel Strateji
- c. Telafi stratejisi

2. Dolaylı stratejiler

- a. Biliş üstü stratejiler
- b. Duyuşsal stratejiler
- c. Sosyal stratejiler

2.2.1.5. Weinstein ve Mayer 'e Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;

En yaygın olarak kabul gören sınıflamadan (Weinstein ve Mayer, 1986) yararlanılarak öğrenme stratejileri belli grupta toplanabilir. Bunlar yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Özer, 1998: 145).

2.2.1.5.1.Yineleme Stratejileri

Yineleme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir. Bu stratejilerde temel etkinlik zihinsel yinelemedir. Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde bu stratejiler etkilidir. Yineleme stratejileri genellikle temel öğrenmeler için kullanılır. Örneğin, Güneydoğuanadolu Bölgesinde yetişen tarım ürünlerinin neler olduğunu öğrenmek isteyen bir öğrenci, ürünlerin adlarını yineleyerek bunları ezbere sayabilir duruma gelir. Bir öğrenci, İngilizce sözcüklerin söyleyişlerini ya da yazılışlarını, Avrupa ülkelerinin başkentlerinin adlarını, bilgisayarda kopyalama işlemini, bir şiiri öğrenmek için yineleme stratejilerini kullanır (Özer, 1998: 153).

Yineleme stratejileri öğrenmenin bazı türlerinde etkili olabilir. Metni tekrarlama, kelimesi kelimesine not alma, kelime veya tanımları okuma ve altını çizme tekrar tekrar dinleme yineleme stratejileri örnekleridir. Bununla birlikte, bu

stratejiler yeni bilgi ve bilgi arasında birkaç bağlantılarını yaparak bilginin uzun süreli belleğe taşınmasını sağlar. Bilgiler arasında bağlantı yoksa bağlı değilse uzun süreli bellekte depolandığı zaman geri getirmek daha zordur (Dembo, 2001: 30).

Bilişsel stratejiler ana bileşeninde yer alan yineleme stratejisi, Örenme Stratejileri Ölçeği'nin kuramsal alt yapısı, faktörlerinden birisidir (Büyüköztürk, vd., 2004: 212).

Yineleme stratejileri iki temel öğrenme özelliğini kazanmada etkilidir (Özer, 1998: 155):

a) *Seçme özelliği*: Öğrenciler öğrenme sürecindeki önemli öğeleri dikkat ederek seçebilirler.

b) *Edinme özelliği*: Öğrenciler yeterince yineleme yaparak o öğeleri kazanabilirler

2.2.1.5.2. Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırma stratejileri, yeni bilgi ile önceki bilgiler arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi amaçlayan stratejilerdir. Öğrenciler, bu stratejilerle, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek ona anlam yükleyerek öğrenirler. Bu ilişkilendirmeyi yaparlarken öğrenciler anlamlandırmayı sağlayan zihinsel imgeler ya da sözel yapılar, cümleler kullanırlar. Anlamlandırma, aynı zamanda bir hatırlamayı artırma işlemidir. Bu yolla öğrenci her bir önemli yeni fikirle önceden öğrenilenler arasında bağ kurar. Bu bağlar; bir imge, mantıksal bir çıkarım veya yeni bir fikirle önceden öğrenilenleri birleştirmeye hizmet eden başka herhangi bir şeye dayanabilir (Talu, 1997: 17).

Bilgi işleme kuramına göre öğrenmede en önemli özelliklerden birisi anlamlandırmadır. Materyal anlamlı olduğu zaman ezbere öğrenmeden daha çabuk öğrenilir ve daha çabuk hatırlanır. Başka bir deyişle, anlamlandırma ile bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek çok değişik durumlarda etkili bir biçimde kullanılması sağlanmaktadır (Güven, 2005: 27).

Anlamlandırma, depolanan bilginin tekrar oranını artırabilir, depolanan bilgi üzerinde örgütsel bir şema düzenleyebilir, kodlanan ve geri getirilen yapı üzerinde

birbirleriyle örtüşecek ilgili öğelerin sayısını ve kodlanan bilginin farklılaşmasını artırabilir (Öztürk 1995: 35).

Danseura'un (1978) *PQ4R* stratejisi de anlamlandırma stratejileri arasında değerlendirilebilir. Bu strateji başlıca altı basamakta yer alan etkinliklerin sırayla yapılmasına dayanır. Genel olarak bunlar (Gül, 2011: 27):

- 1- *Göz gezdirme (Preview Survey)*: Öğrenci okuma parçasını ana başlık ve alt başlıklara dikkat ederek gözden geçirir. Okuma parçasının konusunu tahmin eder.
- 2- *Soru sorma (Question)*: Öğrenci ana başlık ve alt başlıkları dikkate alarak okuma parçasıyla cevaplandırabileceği sorular sorar.
- 3- *Okuma (Read)*: Öğrenci ana fikre dikkat ederek ve sorduğu soruların cevaplarını araştırarak parçayı derinlemesine okur.
- 4- *Yansıtma (Reflect)*: Öğrenci okuduğu metin hakkında düşünür. Okuduğu metnin görsel imajlarını oluşturmaya çalışır. Hatırlama (recall) işlemi bu devrede yapılır.
- 5- *Bakmadan cevaplama (Recite)*: Öğrenci parçaya bakmaksızın 2. basamakta sorduğu soruları kendi kendine ya da başka birine yüksek sesle cevaplar.
- 6- *Yeniden gözden geçirme (Review)*: Öğrenci parçaya dönerek bilgiyi yeniden gözden geçirir.

2.2.1.5.3. Örgütlenme Stratejileri

Örgütlenme stratejileri, öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi, bu stratejilerle öğrenmede de bilgileri anlamlandırmaya önem verilir. Bu nedenle,örgütlenme stratejileri anlamlandırma stratejileriyle birlikte kullanılır (Özer, 1998: 155).

Örgütlenme stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu stratejinin taktik ve öğrenme etkinlikleri olarak özellikleri; benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütünü anlamlı öğelere ayırma, bir metin içerisindeki temel, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi durumlar sayılabilir. Örgütlenme

stratejilerinin en temel düzeyi madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflandırılmasıdır (Demirel 2007: 133).

2.2.1.5.4. Anlamayı İzleme Stratejileri

Anlamayı izleme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine yürütmelerine ve denetlemelerine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme, öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmalarını gerektirir. Bu nedenle, anlamayı izlemede bilişbilgisi stratejilerinin kullanıldığını söyleyebiliriz (Özer, 1998: 155).

2.2.1.5.5. Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal stratejiler, “öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden” (Senemoğlu, 2003: 574) stratejilerdir.

Öğrenme öğretme süreci içinde gerek bireysel hazırlıklarda gerekse sınıf ortamında öğrenme sorumluluğu öğrenenin kendisine aittir. Öğrenenin öğrenme işini başarı ile tamamlaması öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve ne kadar uygulayabildiğine bağlıdır. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Taşdemir ve Tay, 2007: 176).

2.2.1.6. Senemoğlu 'na Göre Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması;

Senemoğlu, öğrenme stratejilerini içsel süreçlere göre ele almış ve altı grupta açıklamıştır (2003: 562- 579):

- 1- Dikkat stratejileri
- 2- Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler
- 3- Anlamlandırmayı (Kodlamayı) güçlendirici stratejiler
- 4- Hatırlamayı artırıcı stratejiler
- 5- Güdülemeyi artırıcı stratejiler

6- Yürütücü Biliş Stratejileri

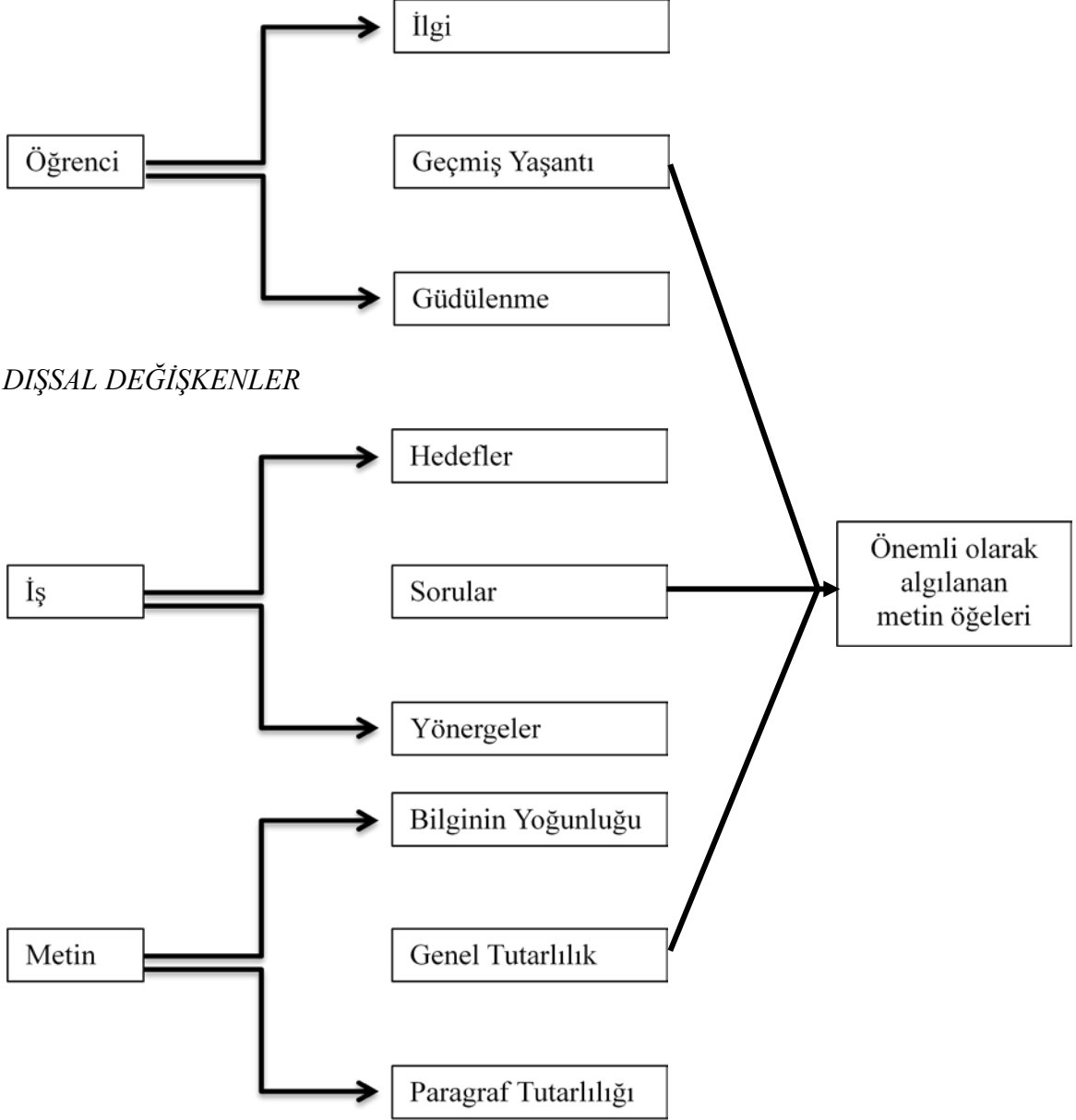
Öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarından ve başarı düzeylerinden etkilendiği görülmektedir. Derslere yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğrenciler derste daha çok öğrenme stratejisini kullanmaktadır. Başarılı öğrencilerin de başarısız öğrencilerden strateji kullanımları daha fazladır (Özkal ve Çetingöz, 2006: 267)

2.2.1.6.1. Dikkat Stratejileri

Kendi kendisinin öğrenmesini sağlayacak öğrenci, öğreneceği hedefe bağlı olarak, birçok dikkat çekme stratejilerinden birini kullanarak dikkatini öğrenilecek hedef üstünde yoğunlaştırabilir. Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme ve metin kenarına not alma öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarındandır. Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin *altını çizme*, öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarından biridir. Bir diğer öğrenme ya da çalışma stratejisi de *metin kenarına not alma*dır. Metin kenarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlelerin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri, paragrafın yanına gösterilen işaretler, benzerlik ve farklılıkları belirten notlar gibi işaretler ve açıklamalar, öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üzerinde odaklaşmasını ve daha hızlı bir biçimde tekrar etmesini sağlar. Metin yanına yazılan bu açıklama ve işaretler, öğrenci için bir bakıma ikinci okumada paragrafla ilgili bir organize edici bilgi niteliği de taşır (Senemoğlu 2003: 562-563).

Şekil 2 Reynolds ve arkadaşları dikkat stratejisini kullanan öğrencilerin üç farklı işlemi yerine getirmeleri gerektiğini ifade etmektedirler (Öztürk, 1995: 31). Bunlar;

İÇSEL DEĞİŞKENLER



- 1- Metindeki öğelerden hangilerinin önemli ve hangisinin önemsiz olduğuna karar verme,
- 2- Önemli öğeler üzerinde odaklanma,

- 3- Önemli öğeleri öğrenmedir. Önemli bilginin belirlenmesinde içsel ve dışsal değişkenlerin önemi büyüktür. Bu değişkenler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

2.2.1.6.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler

Kısa süreli belleği yapısı gereği bilginin burada kalış süresi ve aldığı bilgi miktarı sınırlıdır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler kullanılmalıdır. Bu stratejiler zihinsel tekrar ve gruplama stratejileridir. Zihinsel tekrar stratejileri bir dizi ülkenin başkentini tekrar etme ya da kitaptaki bilgiyi aynen tekrar etme vb. stratejilerdir. Bu strateji, bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmeye hazır hale getirir ve ezberlemede kullanılır. Gruplama stratejisi ise bilgiyi kısa süreli bellekte tutmaya yarar, birey öğrenilmesi gerekenleri kategorilere ayırarak, bilgiyi organize edip öğrenebilir. Konunun alt başlıklarını ve ana başlıkları belirleme, grafik çizme, gruplama stratejilerine örnek gösterilebilir (Senemoğlu 2003: 564-565).

Banikowski ve Mehring'e göre (1999) düşünmenin çoğunun ve bilgi işlemenin gerçekleştiği kısa süreli bellek, belleğimizin en fazla iş gören bölümü olarak kabul edilmektedir. Gelen bilgiyi görüntülemesi ve sınırlı kapasite ve sürece sahip olması en belirgin özellikleridir. Kısa süreli bellekte bilgilerin çoğu ses olarak saklanmaktadır. Bu bellekte tutulan bilginin miktarı ve bilginin tutulma süresi yaşa göre değişmektedir. Örneğin bir yetişkin tekrarlama yapmaksızın 10 ile 20 saniye arasında 5 ila 9 öğeyi kısa süreli bellekte tutabilmektedir. Ancak çoğu kişi bir seferde yedi şeyden fazlasını hatırlayamamaktadır. Kısa süreli belleğe gelen bilgi için üç alternatif bulunmaktadır. Ya bilgi ihmal edilir (unutulur), ya tekrar edilerek kısa süreli hafızada tutulur yada tekrarlama ile daha önceki bilgilerle birleştirilerek uzun süreli belleğe transfer edilir. Kısa süreli belleğin işleyişinde nöron grupları arasındaki uyarı devreleri ön plandadır. Kısa süreli bellekteki bilgiler bir süre hipokampüste saklandıktan sonra uzun süreli belleğe aktarılmaktadır (Keleş ve Çepni, 2006: 75).

2.2.1.6.3. Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin yeni gelen bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayanır (Erden ve Akman, 1998: 156). Anlamlandırma stratejilerinde kodlama (anlamlandırma), eklemleme, örgütleme (not tutma, özetleme, ana hatları belirleme, bilgiyi şematize etme, bilgiyi tablolaştırma), bellek destekleyici stratejiler gibi teknikler kullanılmaktadır. Özetleme metnin ana çizgilerinin öğrencilerin kendi cümleleriyle anlamlı bir şekilde kısaltarak yazmasıdır. Özetleme öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasında ve uzun süreli belleğe aktarmasında önemli bir rol oynar. Çünkü özetleme, öğrenciyi anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye, bilgiyi kendi sözcükleri ile ifade etmeye yönlendirmektedir (Senemoğlu, 2003: 565-566-571).

2.2.1.6.4. Hatırlamayı Artırıcı Stratejiler

Öğrenme stratejilerinden biri de hatırlamayı artıran stratejilerdir. Bilgiler uzun süreli bellekte kodlanarak saklanmaktadır. Bu bilgiler kullanılacağı zaman uzun süreli bellekten geriye çağrılır. Bu işlemin yapılabilmesi için ipuçlarının ve diğer bilgilerin kullanılarak geri getirilmesi istenen bilginin yeniden canlandırılması gerekmektedir (Tay ve Yangın, 2008: 75).

2.2.1.6.5. Güdüleme Stratejileri

Öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında kullandığı stratejilere duyuşsal stratejiler ya da güdüleme stratejileri adı verilmektedir. Öğrenciyi en üst düzeyde öğrenmeye ulaştıracak güdülenmeyi sağlayabilmek için dikkat, uygunluk, güven ve doyum koşullarının karşılanması gereklidir (Senemoğlu, 2003: 574).

Weinstein ve Mayer'e göre (1986) öğrencinin öğrenme sırasında dikkatini toplaması ve sürdürmesi, konsantre olması, kaygıyı azaltması, zamanını etkili kullanması, motivasyonunu sağlaması ve sürdürmesi için kullandığı stratejiler duyuşsal stratejiler olarak ifade edilmektedir (Taşdemir ve Tay, 2007: 176).

2.2.1.6.6. Yürütücü Biliş Stratejileri

Bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir. MURDER aşağıda verilen İngilizce sözcüklerin baş harflerinden oluşmuş bir sözcüktür. Bu sistemle öğrenci aşağıdaki etkinlikleri yapar (Senemoğlu, 2003: 577):

M (Mood): Çalışma planı yapma, zaman çizelgesi düzenleme

U (Understand): Öğrenme birimindeki önemli güç ve fikirleri belirleme

R (Recall): Kapsamı kendine özgü bir biçimde ifadelendirme

D (Digest): Öğrendiklerini yansıtmaya, anahtar noktaları ve güçlük olan noktaları yeniden çalışarak sindirme.

E (Expand): Bilginin uygulanmasına ilişkin kendine soru sorma

R (Review): İzleme sonuçlarına göre hatalarını analiz etme ve çalışma yöntemlerini değiştirme ya da uygun hale getirme.

Arends'e (1997) göre öğrenme stratejisi, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Erdem, 2005: 1).

Yukarıdaki stratejiler bir bakıma öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma ve zamanı ve planı yapmasını, kendi öğrenmelerini izlemesini ve sonuçlara göre de öğrenme düzenini sürdürmesini ya da stratejisinde değişime yapmasını sağladığında bir yürütücü biliş stratejisi olarak düşünülebilir (Senemoğlu; 2003: 578).

2.2.2. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme - Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri ya da uygun ortamın sağlanamayışı insan gücünün boşa harcanmasına neden olmaktadır. Yeteneklerin ortaya çıkmaması ya da kullanılmaması, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin yansırı etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmemesi ve

kullanılmamasından da kaynaklanmaktadır. Böylece okullarda başarı önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Subaşı, 2000: 50 -51).4

Değişen ve gelişen dünyamızda bilgiler hızla eskimektedir. Okullarda öğrendiklerimiz tüm hayatımız boyunca toplumsal ve iş yaşamımızdaki gereksinimlerimizi karşılayamamaktadır. Bu durum okulların bilgi aktaran kurumlar olmaktan çok, öğrenmeyi öğreten kurumlar olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bilişsel kuramın etkisiyle öğrenenin rolü edilgin alıcı konumundan, kendi öğrenmesini kendisinin düzenlediği, öğrenme süreciyle ilgili kararlar alabildiği bir şekle dönüşmüştür. Bu bağlamda öğrenme stratejileri öğrenme sürecinde, önemli bir öğrenci özelliği olmuştur (Özkal ve Çetingöz, 2006: 260).

Gagne ve Glaser'e göre (1987) öğretmenler sınıfa birbirinden ayrı iki amaçla girmektedirler. Bunlardan birincisi öğrenme ürünleriyle ilgili amaçlar, ötekisi ise öğrenme süreciyle ilgili amaçlardır. Öğrenme ürününe dönük amaçlar, öğrencilerin öğrenme sonunda neyi bilmeleri ya da yapmaları ile ilgilidir. Öğrenme süreciyle ilgili amaçlar ise, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri strateji ve teknikler ile öğrencinin nasıl öğreneceğini öğretme ile ilgilidir. Öğrenciler, öğrenme stratejilerini kazandıkları zaman onları öğrenme sürecinde etkili olarak kullanabilirler (Güven, 2004: 47).

Öğrenme stratejileri, öğrenenin planlama ve değerlendirme yapmasını, kendi öğrenmesini kontrol etmesini, öğrenme sürecine ilişkin kararlar almasını, zorlandığı noktaları saptamasını sağlar. Öğrenenler öğrenme stratejilerini kullanarak kendilerini nasıl güdüleyeceklerini, nasıl hatırlayacaklarını, nasıl düşüneceklerini öğrenmektedirler (Özkal ve Çetingöz, 2006: 260).

Derry ve Murphy (1986) tarafından, kendi kendine öğrenen öğrencilerin uygulamaları gerekenler, beş basamaklı bir yaklaşım olarak önerilmiştir. Bu yaklaşım şöyle açıklanabilir (Güven, 2004: 52):

1- Amacı analiz etme ve tanımlama: Bu basamakta öğrenci ne öğrenileceğini belirler ve öğrenme çevresinin isteklerini değerlendirir. Yani, bu basamakta öğrenci ne öğreneceğini ve bu öğrenmenin hangi ölçütlere göre, nerede ve ne zaman gerçekleşeceğini belirler.

2- Stratejiyi planlama: Birinci basamaktaki verilere göre öğrenci istenilen

öğrenmeyi sağlayıcı strateji ya da stratejilerden oluşan bir plan hazırlar.

- 3- Stratejiyi uygulama: Öğrenci, öğrenme amacına ulaşmak üzere belirlediği öğrenme stratejisini ya da stratejilerini uygular.
- 4- Stratejilerin sonuçlarını izleme: Bu basamakta öğrenci, seçtiği ve uyguladığı strateji ya da stratejilerin kendisinin amacına ulaşmasına ne derece yardım ettiğini izler ve değerlendirir.
- 5- Stratejiyi uygun biçime getirme: Eğer dördüncü basamakta sorulan sorulara alınan yanıtlar "evet" ise, strateji öğrenmeye yardım etmiştir. Bu durumda öğrenci, strateji değiştirmesine gerek olmadığına karar verir. Ancak, strateji öğrenme bakımından istenilen sonucu vermedi ise, öğrenci durumu yeniden gözden geçirerek amaç analizinde ve planında bir değişiklik yapmalıdır.

Öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğrenme stratejilerini bilmesi ve bunları öğrencilerine öğretmesi ile de öğrenciler öğrenmenin yolunu öğrenmiş olacaklardır. Öğretmenin yeni görevinin “öğrenmeyi öğretmek” olduğu düşünüldüğünde öğrenme stratejilerinin önemi daha iyi anlaşılacaktır (Çelikkaya, 2010: 67).

Öğrencilerin hem örgün eğitim sürecinde, hem de örgün eğitim sürecinden sonra başarılı olabilmeleri için, kendilerini geliştirebilmeleri, kendi kendine öğrenebilmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliliğini kazanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin türleri, özellikleri, benzerlik ve farkları, kullanım alanları konusunda bilgilendirilmeleri okul başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşmaları gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, etkili bir öğrenme için bireylere okullarda öğretmenleri tarafından öğrenme stratejileri konusunda bilgi verilmesi gerekmektedir (Özer, 2002: 9).

Crede ve Nathan'a göre (2008) Günümüzde en kısa sürede, en kalıcı bilginin kazanılması eğitimin amacı olmaktan çok çağın bir gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarının çok çalışmayla değil etkili çalışmayla elde edilebileceği göz önüne alındığında öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları zorunluluğu belirlemektedir. Genel olarak, çalışma alışkanlığı ve beceri ölçüsü akademik performansı

geliştirdiği ve akademik başarının üçüncü ayağı olduğu kabul edilmektedir (Gül, 2011: 32).

Literatürde yaygın bir şekilde kullanılan çalışma becerileri aslında öğrencinin kendisine uygun olan çalışma stratejileri ve yöntemleri bilmesi, zaman ve diğer kaynakları yönetebilmesi anlamına gelir. Çalışma alışkanlıkları ise öğrencinin bazı rutin işleri devam ettirebilme becerisini gösterir. Son olarak çalışma ile ilgili gösterilen tutumlar, özel bir eylem için göstereceği olumlu tutum bir üniversiteye kabul edilmesini ve kendini o alanda geliştirmesi anlamına gelir (Crede ve Kuncel, 2008: 427).

Çalışma stratejilerine sahip bireyler okuma ve düşünme etkinliklerinin yanı sıra daha karmaşık stratejileri kendilerine göre düzenlemektedirler. Örneğin, çalışmak için, biri okuduğu bilgiyi not alarak, altını çizerek, eşleştirme (kartografi) yaparak ya da bilginin diğer anlamlarını öğrenerek tekrar etme yoluna gerek duyar. Bir diğeri ise bu bilgiyi sistemli bir biçimde düzenleyerek ve muhtemelen de bu düzenli bilgiden sorular ve bağlayıcı cevaplar üretmek bilginin ne öğretmek istediğine karar verir. Bütün bu çalışma zamanında, öğrenen kişi planlı ve gözlemci olmalı eğitimin nasıl ilerlediğini değerlendirebilmeli ve daha etkili ve verimli bir eğitim meydana getirmek için ne zaman taktik değiştirmesi gerektiğini bilmek zorundadır (Gül, 2011: 33).

Cohen ve Macaro'ya (2007) göre, öğrenme stratejileri öğrencilerin daha bağımsız, özerk, öz düzenleme ve öz denetleme gücüne sahip, öğrenmeyi geliştiren, problem çözme becerilerine ve öğrenmeyi hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştiren bireyler olmalarına yardımcı olur (Güngör, 2013: 4).

2.2.3. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Faktörler

Weinstein'in 1987 de geliştirdiği ve Köymen'in (1989) da Türkçeye çevirdiği, LASSI, 'The Learning and Study Strategies Inventory' (öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri) öğrenme ve ders çalışma stratejilerini on ana başlık altında toplamıştır. Bunlar: (Gül, 2011:32).

- 1- Tutum
- 2- Güdüleme

- 3- Kaygı
- 4- Dikkat
- 5- Zamanı kullanma
- 6- Bilgiyi işleme
- 7- Ana fikirlerin seçimi
- 8- Çalışma Yardımcıları
- 9- Kendini test etme
- 10- Test stratejileri

Eğer öğrenci derslere ve okula karşı olumsuz bir tutum içinde olursa başarısız olur. Bu nedenle, “Okula gitmek benim için önemli mi?”, “Bunu öğrenmem benim için şimdi ve gelecekte ne değer sağlar?”, “Bunu neden öğrenmem gerekir?” gibi soruları olumlu yanıtlama, öğrencinin ilgisinin sürmesine ve öğrenme coşkusuna yardımcı olur. Başka bir deyişle, olumsuzluğun nedenlerini ortadan kaldırarak, başarıyı sağlayarak ve özgüveni geliştirerek, öğrenci öğrenme konusunda olumlu tutumlara sahip olmalıdır. Bu durum öğrencinin ders çalışmaya karşı istekli olmasını sağlar (Subaşı, 2000: 5).

Ders çalışmaya karşı olumlu tutum geliştirme ile güdülenme arasında sıkı bir ilişki vardır. Güdülenmiş öğrenci, öğrenme sorumluluğu taşır, öğrenmekten zevk alır, öğrenmeyi gerçekleştirmek için sürekli çaba gösterir. Öğrencinin kendine güven duyması güdülenme düzeyini artırır. Burada, daha önce belirlediği öğrenme amaçlarına ulaşabileceğine inanması ya da konuyu öğrenmek için çaba içinde olması güven duymasının bir göstergesi olabilir. Ayrıca, öğrenciler güdülenme düzeylerini artırmak için pekiştirme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler. Örneğin, öğrenci kütüphanede ödevi için üç saat bir çalışma yaptığında, kendisine sinemaya gitme ya da arkadaşları ile birlikte eğlenme arası verebilir. Böylece kendisine söz verdiği ödüle bir an önce ulaşmak için çalışmasını istekle sürdürür (Özer, 1998: 71).

2.3. DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI

Eğitim ailede başlar ve kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde aileden elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok güç olur. Tembel-çalışkan, doğrucu-

yalancı, pısrık-girişken, bencil-diğercil benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar, gelişir, çoğu zaman da pekişir (Başar, 1999).

Öğrencilerin öğrenmeye hazır durumda olup olmadıkları anlamına gelen, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörler açısından aile ortamının sağlamakta olduğu psikolojik ve sosyal desteğin merkezi bir değer arz ettiğini ifade edebiliriz (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009: 127-128).

Aile yapısının çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımını etkilediği bilinmektedir. Çekirdek aile yapısına sahip çocukların okuldaki sosyal etkinliklere, düzensiz aile yapısına sahip çocuklardan daha çok katıldıkları görülmektedir (İpek, 2011: 70). Çocuğun okuldaki başarısını belirleyen en önemli çevresel faktörün aile olduğunu, bununla birlikte akademik başarısı düşük olan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli faktörün de ailenin çocuğunun eğitimine karşı ilgisizliği olduğu görülmektedir (Çelenk, 2003: 16).

Ana –Baba tutumları Yavuzer (2001: 28-34) tarafından 6 başlıkta toplanmıştır.

1-Baskılı ve Otoriter Tutum: “Aşırı baskılı,” otoriter tutum çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, kendisinin kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Aşırı baskı ve katı bir disiplin uygulanır. Bu tutumla yetişen çocukların genellikle çekingen, başkalarından kolayca etkilenen, aşırı isyankar veya boyun eğici olma ihtimali vardır.

2-Gevşek Tutum (Çocuk Merkezli Aile): Bu tür aileler genellikle tek çocuklu ve tüm inisiyatifin çocuğun elinde olduğu aile tipidir. Çocuklar doyumsuz bir birey olarak yetişirler.

3-Dengesiz ve Kararsız Tutum: Ana ve babanın dengesiz ve kararsız tutumu çocuğun dengesiz ve kararsız bir kişilik geliştirmesine neden olur.

4-Koruyucu Tutum: Aşırı düzeyde korunan çocuk başka kimselere aşırı bağımlı, güvensiz bir kişilik örüntüsü geliştirir.

5-İlgisiz ve Kayıtsız Tutum: Ana babanın çocukla ilgilenmeyip yalnız bırakması, dışlamasıdır. Bu tutumla yetişen çocuklar genellikle saldırgan kişiliğe sahip olmaktadır.

6-Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü Tutum: Ana- Babaların çocuklarına karşı hoşgörülü ve destekleyici olmalarıdır. Bazı kurallar dışında çocuklar istediklerini

yapabilme iznine sahiptirler. Ana babanın normal düzeyde hoşgörölü olmaları, çocuğun kendine güven duyan, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasını sağlar.

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren onun bakımından ve eğitiminden sorumlu ilk kurum ailesidir. Ailenin kültürü, sosyo-ekonomik durumu, anne-babanın eğitim durumu, çocuğa karşı davranış ve tutumları, aile üyelerinin çocuklarına verdiği değer, çocuk eğitiminde sahip olduğu bilgiler ve çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri çocuklarının okuldaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla anne ve baba bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde çocuğun sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimleri üzerinde önemli rol oynamaktadır (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009: 128).

Aile çocuğun gelişiminde etkili olduğu kadar okul başarısında da çok önemlidir. Aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması çocuğun başarısını olumlu etkiler. Sağlıklı bir aile ortamında karşılıklı anlayış sağlanırsa çocuk kendine güven veren, sorunlarıyla yakından ilgilenen bir anne baba bulur. Çocuklarla kurulan başarılı iletişim sayesinde çocuğun başarısı desteklenirken, başarısızlığı durumunda çocuk anlayışla karşılanıp, nedenleri araştırılıp birlikte mantıklı çözümler bulunur (Yavuzer, 2001: 35).

Aile çocuğun fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan ihtiyaçlarının karşılandığı ve kişilik gelişiminin yaşandığı ortamdır. Çocuğun başarısı için ailelerin tutum ve davranışları önemlidir (Aslan, 2005: 46).

Başaran (1997: 24)'a göre aile ortamının eğitime elverişli olması için, ailede bulunması gereken koşullar, en azından şunlardır;

- 1- Ailenin öğrenciyi öğrenmeye ve başarılı olmaya güdülemeleri,
- 2- Ailede öğrenciye ödevlerinde kılavuzluk edecek kişilerin olması,
- 3- Ailenin (kitaplık, çalışma yeri gibi) eğitime elverişli yerleri hazırlaması,
- 4- Çocuğun oyun, eğlenme gibi etkinlikleriyle birlikte ödevlerini yapmaya elverişli bir çalışma programı yapmasına ve bu programı izlemesine yardım edilmesi,
- 5- Çocuğun düşüncelerine saygı gösterilmesi, düşüncelerini düzgün ve doğru bir dille anlatmasına yardım edilmesidir.

Öğrencinin okulda başarılı olması için; olabildiğince erken eğitim basamaklarında,

ders çalışma ortam ve olanaklarının sağlanması, ders çalışma alışkanlığının kazandırılması ve bu konuda öğrenciye ailenin, sürekli destek olması gerekmektedir (Özcan, 2006: 1).

Yavuzer'e göre (2001: 65); çocuğun aile içindeki yeri ve onunla kurulan iletişim biçimi, okul başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Okulda başarısız olan 7-17 yaşlar arasındaki 50 çocuk üzerinde gerçekleştirilen araştırmaya göre başarısız çocukların;

-% 66'sının "babalarının kendilerine zaman ayıramayacak kadar meşgul oldukları",

-% 46'sının "psiko-sosyal olgunluklarının yetersiz olduğu",

-% 44'ünün "ailesinde ana-baba ilişkilerinin kötü olduğu",

-% 46'sında "dikkatsizlik ve dalgınlık belirtilerine rastlandığı",

-%32'sinin "arkadaşları ile olan ilişkilerinin kötü olduğu",

-% 36'sının "otoriteye karşı olduğu",

-% 24'ünde "yalan"

-%24'ünde "tırnak yeme" sorunlarının olduğu saptanmıştır. Bu bulgular da bize, okul başarısızlığında aile faktörünün önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir.

Velilerin okul programlarına katılımı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanında, onların okula karşı olumlu tutumlarını ve okula devamlarını da artırmaktadır. Aynı zamanda çocukların ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmada ve okuldaki disiplin sorunlarını da azaltmaktadır (Çalık, 2007).

Öğrencilerin velilerin eğitim sürecine katılımına ilişkin algıları onların kendilerine olan özgüvenleri ile okulda yaşadıkları olayları ve arkadaşları ile ilişkilerini değerlendirme biçimlerini de etkilemektedir (Cripps ve Zyromski, 2009: 10).

Gordon (1993)'a göre; Anne-babanın çocuk üzerindeki etki alanı çok geniştir. Bir bakıma, anne babalar 0-6 yaş döneminde hem çocuklarına tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde en yakınında olan kişiler, hem de ilk öğretmenleridirler. İnsan kişiliğin gelişimsel temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı göz önüne alındığında, çocukların eğitim hayatı için anne-baba rolünün önemi daha da iyi anlaşılmış olur. Çocuğun aile

içerisinde edindiği statü, kazandığı değer ve geliştirdiği kimlik; onun giderek toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerlerin belirleyicisi olmaktadır (Çelenk, 2003: 17).

Ders çalışma amaç ve hedefi olması gereken, öğrenci tarafından gerçekleştirilen bir eylemdir. Bu eylemin süresi tamamen kişinin sorumluluğundadır. Bütün bu süreci planlarken kişinin kendisine olan inancı aslında bu eylemin ya da sürecin tamamını etkiler. Eğer herhangi bir dersi yapamayacağı yönünde bir inanç geliştirmiş ise kişi ders çalışma programı daha katı ama verimsiz; herhangi bir dersi yapacağına olan inancı yüksek ise daha esnek olacaktır. Çocukların çalışma alışkanlıkları her derse karşı geliştirdikleri öz yeterliliğe göre değişecektir. Bu durum öz-yeterlik kavramının çalışma alışkanlıklarını değiştirebildiğini ve üzerinde etkili olan değişkenlerden birisi olduğunu kanıtlamaktadır. Çalışma alışkanlığı öz-yeterliliğin gelişmesine öz yeterlilikte çalışma alışkanlığının yerleşmesine sebep olmaktadır. Çocuk başardıkça çalışma alışkanlığını geliştirecek, çalışma alışkanlığı süreklilik kazanınca ders çalışma alışkanlıkları da yerleşecektir (Çetin, 2009: 304).

2.4. VERİMLİ DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI

Çağdaş öğrenme ve öğretme teorileri, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol alabilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olabilmesi ise ders çalışma becerilerine sahip olması ve öğrenme yöntemlerini kullanmasıyla mümkündür. Günümüzde başarılı öğrenci kendi özelliklerinin farkında olan ve ders çalışma becerilerini eğitim- öğrenim sürecinde etkili kullanabilen öğrencidir (Aslan, 2005: 37).

Süreklilik öğrencinin çalışma alışkanlığını edinmesiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve sonraki öğrenmelere zemin oluşturması için yani bilginin sürekli bir biçimde edinildiğinden emin olmak için çalışma alışkanlığının da doğru seçilmiş olması gerekmektedir. Belki de çabaladığını, çalıştığını ifade eden, ailesinin de bu yönde gözlemlerde bulunduğu bir öğrencinin, başarısızlığının sebebinin burada aranması gerekmektedir. Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayamayan ama içinde bulunduğu süreci

olumlu yönde değiştirmek ve başarılı olmak isteyen öğrenciye, yapılabilecek yardım, çabasının devamını doğru çalışma alışkanlığı ile pekiştirmek olmalıdır (Özbey, 2007: 8).

Ders çalışmada önemli olan zamanı, ortamı, olanakları, araç, gereç ve kaynakları öğrenme amacına yönelik olarak en verimli biçimde kullanmaktır. Başarılı öğrencilerin bile yanlış ve kusurlu ders çalışma teknik ve alışkanlıklarına sahip oldukları görülmektedir. Okul başarısızlıklarının çoğunda, hatalı ders çalışma teknik, alışkanlık ve tutumlarının payı büyüktür (Avcı, 2006: 4)

Kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiremediği için başarısız olan bir öğrencinin vazgeçmesini önlemek için, gerekli bütün doğru önlemlerin zamanında, öğretmen veya bizzat öğrenci tarafından alınması, çalışma alışkanlıklarının öğrenilmesi gerekmektedir. Aksi halde verimli ders çalışma becerilerine sahip olamayan öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamadıkları için, gerek okuldaki başarı düzeyi ve gerekse meslek yaşamındaki başarı düzeyi düşük olacaktır (Teker, 2002).

Öğrenci, öncelikle kendi çalışma alışkanlıklarını gözden geçirmelidir. Sonrasında da verimli çalışma tekniklerini belirlemeli ve sahip olduğu kötü, işe yaramayan çalışma alışkanlıklarından vazgeçmelidir. Öğrenci, öğrenmeyi hedeflemeli ve öğrenmeyi gerçekleştirme yolunda kendi kapasitesine uygun çalışma yöntemlerini tercih etmelidir. Verimli çalışma yöntemi; başarıyı arttırıcı nitelikte olmalı, kalıcı olmalı ve bilgileri transfer edebilme özelliğine sahip olmalıdır. Unutmamalıdır ki her öğrenci birbirinden farklıdır. Her birinde geliştirilmesi mümkün olan potansiyel güçler vardır. Uygun çalışma yöntemlerinin seçilmesi, potansiyellerin açığa çıkmasını destekler. Uygun çalışma yöntemleri seçilmediği takdirde öğrenci kendi öğrenmesini zorlaştırmış olur. Etkili ve verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip öğrenci ise öğrenmesini kolaylaştırıp, destekleyerek başarısını arttırır (Günaydın, 2011: 69).

Tüm bunları engellemek ve gerçek anlamda bir öğrenme sağlayabilmek için başlangıç aşamasında çok dikkatli olmak gerekmektedir. Kuşkusuz ki insanın bilgiler edinmeye başladığı, bir şeyler öğrendiği süreç okuldan önceki dönemde de başlamıştır ama takibinin en sıkı olduğu evre okulla birlikte başlamaktadır. Çünkü okullarda yapılan

öğretme etkinlikleri, planlı, kontrollü belli amaçlara yöneliktir. Okullarda yapılan bu öğretim etkinliklerinin tümüne de öğretim denir (Fidan ve Erden, 1991).

Verimli ders çalışma derken öğrencilerin okulda başarılı olmasında önemli rolü bulunan ders dinleme, ders çalışma, ödev hazırlama gibi çalışmalarda gerekli tavır ve alışkanlıkları kazanması kastedilmektedir. Bunların kazanılması için de belli başlı şu aşamalara dikkatlerin yoğunlaştırılması gerekir (Tan 1992: 65):

- 1- Ders Çalışmaya Hazırlanma
- 2- Öğrenmek için Okuma
- 3- Ders Dinleme
- 4- Not Tutma
- 5- Sınava Hazırlanma ve Girme
- 6- Ödev Hazırlama ve Kütüphanelerden Yararlanma

Materyaller açısından baktığımızda ders çalışma alışkanlıkları açısından bir kitapta bulunması gereken özelliklerde önemlidir. Çünkü öğrenci ders çalışırken elindeki kitabı kullanacaktır.

Çok ders çalışmanın ötesinde etkili ve verimli çalışmak, başarılı olmak için uyulması gereken kurallar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Gürsoy, 2007):

- 1- Öğrenci kendine güvenmelidir, başarılı olacağına inanmalıdır.
- 2- Rahat ve düzenli bir ders çalışma ortamı hazırlanmalıdır. Ders materyalleri çalışma ortamında kolayca ulaşılabilecek şekilde bulunmalıdır.
- 3- Ders çalışırken başka olaylar düşünülmemeli, sadece o an yapılan çalışmaya yoğunlaşmalıdır.
- 4- Ders çalışma esnasında tüm duyuvar öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde faal olmalıdır.
- 5- Belli bir plan dahilinde çalışmaya özen göstermelidir.
- 6- Çalışılan konunun ne kadar anlaşıldığına dair özdenetimler yapılmalıdır.
- 7- Öğrenci neyi ne kadar öğrendiğinin farkında olmalıdır.
- 8- Okuma hızının arttırılmasına çalışılmalıdır.
- 9- Uzun ve zor konuları bir seferde değil de parçalara bölerek çalışmak daha faydalı olacaktır.

- 10- Derslerde öğrenilen bilgiler, mümkün olduğunca günlük yaşantımızda kullanılmalıdır.
- 11- Öğrenilen bilgiler, ara sıra tekrar edilerek unutulması engellenmelidir.
- 12- Daha önceleri hiç tekrar yapmayıp da tüm çalışmayı sınavdan önceki güne bırakmak da yaygın olan hatalardan bir tanesidir.
- 13- Başarısız olacağına dair yersiz endişe ve korkuya kapılmamalıdır.
- 14- Öğrenmemiz için gerekli olan dikkat, aynı anda birden fazla uyarıcı ile karşılaşınca dağılmaktadır. Bu sebeple ders çalışırken aynı anda müzik dinleme,televizyon seyretme gibi faaliyetlere yer verilmesi, dikkati dağıtarak çalışılan konu üzerine yoğunlaşılmasını engelleyecektir.

Verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili tanımlar incelendiğinde bireysel farklılıklar, not tutma, zamanı etkili kullanma, çalışma alışkanlıkları eğitimi ve öğretmen, aile, uygun bir çalışma ortamı sağlama, ev ödevleri, kütüphaneden faydalanma, okuma-dinleme ve yazma çalışma alışkanlıkları ve tutumları ortak olarak ortaya çıkan faktörlerdir. Bunlara ilave olarak öğrencinin ilgi ve isteği verimli ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları açısından önem teşkil etmektedir (Eren, 2011: 22).

2.4.1.Zaman Yönetimi

Herkesin elinde bulunan, kullanabileceği zaman miktarı aynıdır. Çoğumuz, yeterli zamanımız olmadığından yakınıyoruz; ama yine de bakarız ki, içimizden bazıları, aynı zaman süresi içinde diğerlerine göre daha fazla iş yapmayı becerirler. Bunun nasıl olabileceğini kavrayabilmek can alıcı bir meseledir . Bunun anahtarı zaman yönetiminden geçmektedir. Zaman yönetimi, “amaçlara ve hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma çabasıdır . Zamanı etkili kullanmak için, kişi öncelikle bu konuda istekli olmalı ve kendisine yardımcı olacak alışkanlıklar kazanmalıdır (Demirtaş ve Özer, 2007: 3).

Zaman yönetimi verimli ders çalışmanın en önemli gereklerindedir. Verimli bir ders çalışma süreci geçirmek isteyen öğrenci zamanını nasıl kullanacağını planlamalı ve zamanını en iyi şekilde yönetmeyi bilmelidir. İyi bir öğrenme süreci aslında, iyi bir zaman yönetme sürecidir. Zaman yönetimi insanın kendisini yönetebilmesi, örgütlü ve planlı programlı olabilmesidir. Dolayısıyla insanların zamanlarını etkili ve verimli

kullanamamalarının, onu gerektiği gibi yönetememelerinin altında kendilerine söz geçirememeleri, kendilerini kontrol edememeleri yatar. Çünkü zamanın çoğu başkaları tarafından değil insanın kendisi tarafından boşa harcanmaktadır (Özgen ve Doğan, 1997).

Cüceloğlu (1999: 291) da benzer şekilde, zaman kullanımında dört aşamanın söz konusu olduğunu ifade ettikten sonra bu aşamaları şu şekilde sıralamıştır:

1. Aşama: Yapılacakların listesi. Yapılacakların unutulmaması için yapılan listedir.
2. Aşama: Takvimleme. Yapılacak işleri zaman sırasına koyma işidir.
3. Aşama: Önceliklerin belirlenmesi. Yapılacak işlerin önemine göre öncelik tanınması.
4. Aşama: Zamanı yönetmeyi değil, yaşamımızı yönetmeyi odak aldığımız zaman ortaya çıkar. Bu aşama, zamana ve ürünlere yönelmek yerine kişilere ve etkili olmaya yöneliktir.

Öğrencinin çalışmaları için gerekli olan zamanı ayarlama ve düzenlemede sorumluluk da kendisine ait olmalıdır. Öncelikle öğrencinin, zamanını çalışmaya ayırma konusundaki fedakârlığı kabul etmesi ve hedef belirlemesi gerekmektedir. Çünkü zamanı etkin yönetmek ya da kullanmak, sahip olunan her saati, her dakikayı belirli bir amaç doğrultusunda planlayarak kullanmak anlamına gelmektedir. Başarılı olmayı hedefleyen öğrenci de zamanın belli bir kısmını bu konuda çaba sarf ederek harcaması gerektiğini bilmelidir. Fakat her zaman uzun süre çalışmak ve sonucunda yorulmakla netice başarı olmamaktadır. Önemli olan planladığı zaman dilimi içerisinde yaptığı faaliyetlerin kalitesidir. Bunun yanında belirlediği zaman dilimi içerisindeki faaliyetleri gerçekleştirememesi, ertelemeye gitmesi planı aksatacağından zaman kaybına neden olacaktır. Nedeni ne olursa olsun erteleme ölümcül bir zaman hırsızdır (Smith, 1998).

2.4.2.Motivasyon

Öğrencilerde çalışma isteğini oluşturabilmek, bu konuda bir plan hazırlamalarını ve çalışma alışkanlığını edinmelerini istemek için, öncelikle bu isteğin onlarda oluşmasını

sağlamak gerekmektedir. Anne-baba baskısı ve olumsuz kıyaslamalar ile öğrencide çalışma isteğini ortaya çıkarabilmek pek mümkün olmamaktadır. Bu yöntem ile ancak öğrencinin çalışma masasında veya odasında çalışıyormuş gibi görünerek zaman harcaması, böylece bu isteğe sahip olan anne babasını ve en başta da kendisini kandırmasını sağlanmaktadır. En bilinen tanımıyla öğrencide kendiliğinden ders çalışma isteği oluşturabilmenin birebir karşılığı motivasyondur. Motivasyon bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak tanımlanmaktadır. Çalışma davranışını harekete geçirebilmek için motivasyonu ve başta da öğrencinin kendine olan güvenini sağlamak şarttır. Kendine güveni tam olan öğrencinin kendi motivasyonunu kendisinin oluşturması bile beklenebilir. Ayrıca öğrencinin yaptığı çalışmaya kendini vermesi, her şeyden önce, o işin üstesinden geleceği konusunda kendisine güvenmesini gerektirir (Uluğ, 2000: 43).

Öğretmenin öğrencilerden yapmalarını istediği bir çalışma için öğrenciler yeterince motivasyona sahip değillerse bu çalışma öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremiyor demektir. Öğrencinin başarabileceğine olan inancı, ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ve öğrencinin başarılı olma sonucunda sağlanacak yarara ilişkin değerlendirmesi, İnançlar, duygusal durum, ilgiler, amaçlar ve düşünme alışkanlıkları öğrenme motivasyonun doğrudan etkilemektedir (Önder, 2009: 15).

2.4.3. Bireysel Farklılıklar

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları edinmesinde bireylerin farklı özellikler gösterebilecekleri göz ardı edilmemelidir. Örneğin, öğrencinin içten veya dıştan denetimli bir yapıda olması önemlidir. Zira içten denetimli olan öğrenciler olayların nedenlerini kendilerinde görürken, dıştan denetimli olan öğrenciler olaylara kendi dışlarında neden aramaktadırlar. İçten denetimli öğrenciler üstlendikleri görevlerde çok sık bir şekilde takip edilmeyebilirler; ancak dıştan denetimli öğrenciler sık sık yönlendirme ve teşviğe ihtiyaç duyabilirler (Bacanlı, 2003).

2.4.4. Ev Ödevleri

Öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirmeleri açısından en önemli materyaller ev ödevleridir. Küçükahmet (1987) ödevlere, öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının ne ölçüde iyi olduğunun en önemli göstergesi olarak bakmaktadır. Zamanında ve titiz biçimde ödev hazırlayan öğrenci ile baştan savma ya da hiç ödev hazırlamayan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının farklı olduğunu ifade etmektedir (Eren, 2011: 32).

2.5. DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINI ETKİLEYEN ETMENLER

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını etkileyen olumlu ve olumsuz birçok faktör vardır.

2.5.1. Ders Çalışma Sürecini Etkileyen Olumlu Faktörler

Ders çalışma süreci ile ilgili etkileyen faktörler çalışma odası ve masası ile ders çalışma ortamının düzenlenmesi olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.5.1.1. Ders Çalışma Ortamının Düzenlenmesi

Öğrencinin evde ders çalışma isteğini artırabilmesi için güdeleyici bir çalışma ortamının oluşturulması gerekir. Evde ders çalışmaya uygun ortamın oluşmasında ders çalışma odasının düzenlenmesi önemli bir unsur, ama yeterli değildir. Düzenli bir ders çalışma ortamını tamamlayan asıl unsur; hane halkının ders çalışan öğrencinin çok önemli bir iş yaptığının ve ders çalışmanın öğrencinin geleceğini belirleyecek en önemli faktörlerden biri olduğunun bilinci ile evin ahenk ve huzurunun en üst seviyede olmasını sağlayarak, imkanları ölçüsünde öğrenciye katkılarını sağlamalarıdır. Çalışma ortamının mümkün olduğunca sade ve düzenli olması öğrencinin verimini yükselterek dersi zevkle çalışmasına katkı sağlar. Ders çalışma ortamı kişinin fiziksel olarak rahat edebileceği (yeterli ısı, ışığa sahip) özellikte olması gerekir (Özcan, 2006: 5).

Öğrencilerin uygun birer çalışma ortamlarına sahip olmaları eğitim ve öğretim etkinliklerinde olması gereken ön koşullardan birisi olduğu bilinmektedir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009: 144).

Öğrencilerin rahat olmaları ve verimli bir şekilde ders çalışabilmeleri için, ders çalışma ortamı aile tarafından, sade bir şekilde donatılmış, yeterince aydınlatılmış ve öğrencinin fiziksel gelişimine uygun bir şekilde hazırlanmış olmalıdır (Eren, 2011: 88).

Öğrencinin dikkatini dağıtacak poster, ses ve diğer uyarıcıların mümkün olduğunca az olması verimliliği artıracaktır. Sahip olması öğrenmeyi kolaylaştırır ve çalışmak için ayrılan zamandan en üst düzeyde yarar sağlanmasına imkân verir (Özcan, 2006: 5).

2.5.1.2. Çalışma Odası ve Masası

Eğer mümkünse çalışma odası özel olarak döşenmelidir. Çalışma masası camın hemen yanında olmamalı, böylece çalışan kişinin yazın sıcaktan, kışın soğuktan etkilenmesi önlenmelidir. Ayrıca, sokaktan gelebilecek uyarıcılar (ses, ışık vb.) öğrencinin ilgisini dağıtmaz ve öğrencinin hemen kafasını çevirip dışarıya bakması bir ölçüde sınırlandırılmış olur. Gün ışığının karşıdan gelecek şekilde masa konumlandırılmalıdır. Çalışma odası iyi havalandırılmalıdır. Çalışılan yerin temiz havalı, normal ısıda ve normal aydınlıkta olmasına dikkat edilmelidir. Çok sıcak oda, çalışırken rehavet ve uykuya neden olabilir. Çalışma ortamının soğuk olması öğrenme verimini düşürür. En rahat çalışmanın 17–21 °C arasında yapıldığı bilinmektedir. Mekânın ne az, ne de aşırı aydınlık olmamasına dikkat edilmelidir. Az ışık da, fazla parlak ışık da gözü yorabilir. Bıkkınlık yapar (Tan, 1996: 20).

Masanın üzerinde çalışmaya başlamadan önce çalışma sırasında gerekecek her türlü malzemenin el altında bulundurulması son derece önemlidir. Böylece çalışma başladıktan sonra ders başından kalkmayı gerektirecek kopmalar önlenmiş olur. Sandalye çalışma odası için koltuktan daha uygun bir eşyadır; çünkü koltuk fazla gevşemeye yol açarak öğrenmeyi güçleştirir. Çalışma odası sessiz olmalıdır. Her ne kadar bazı öğrenciler müzik dinlerken daha rahat çalışabildiklerini söyleseler de, bilinen gerçek şudur: Ders çalışırken müzik dinlemek dikkati dağıtır. Çalışma odası iyi havalandırılmalıdır; çünkü

havadaki oksijen miktarının azalması gerginliğe yol açar ve bu durum da baş ağrısı gibi öğrenmeyi güçleştiren birçok etkinin doğmasına neden olur (URL - 1).

Ders çalışma masası ergonomik olmalı, öğrencinin masanın altında ayağını yatay ve derinlemesine hareket ettirecek şekilde yeterli hacim bulunmalıdır. Öğrenci eğer, masanın altında bacaklarını sağa sola ve derinlemesine rahatlıkla hareket ettiremiyorsa kısa sürede sıkılır ve masanın başından kalkabilir. Ders çalışma masası öğrencinin fiziksel yapısına uygun olmazsa, öğrenci, koltukta oturak veya uzanarak ders çalışmayı tercih edebilir. Ya da bir an önce ve hızla hatta gerekli özeni göstermeden ödevlerini ve çalışmalarını tamamlayarak masadan uzaklaşmak isteyebilir (Özcan, 2006: 7).

Çalışma odasını kendi istedikleri şekilde düzenlemeleri en doğal haklarıdır. Ancak duvarlardaki resim, afiş posterler öğrencinin zevkini, özlemlerini ve iç dünyasını yansıtan öğeler olduğundan kafasını kaldırdığı anda onu alıp hayal dünyasına götürür ve dersten kopmasına neden olur; bu durumda değerli zamanının tükenmesine yol açar. Bu nedenle çalışılan ortam öğrenciye mümkün olduğunca az çağrışım yaptıracak şekilde düzenlenmelidir. Her öğrencinin bir çalışma odası olmayabilir. Bunun için de evin uygun bir köşesi çalışma köşesi olarak belirlenmelidir (URL - 1).

2.5.2. Ders Çalışma Sürecini Etkileyen Olumsuz Faktörler

Ders çalışma sürecini olumsuz etkileyen faktörler vardır. Bu faktörler aşağıda şu şekilde sıralanmıştır (URL - 2):

- 1- Zor ve karmaşık konular
- 2- Yavaş okuma
- 3- Zihinsel Meşguliyet
- 4- Motivasyon eksikliği
- 5- Ön bilgi (temel) eksikliği
- 6- Günün yanlış saatinde çalışmak
- 7- Masa dışında (yatarak uzanarak) çalışmak
- 8- Güven eksikliği ve aşırı stres
- 9- Konunun bütünlüğünü kavrayamama

10- Müzik, televizyon ve telefonun etkileri

2.5.2.1.Zor ve karmaşık konular

Şu bir gerçektir ki her dersin, anlaşılması diğerlerine oranla daha zor ve karmaşık konuları vardır. Öyle ki bu konuları öğrenmek daha yoğun bir çabayı gerekli kılmaktadır. Örneğin matematik dersinin bazı konuları gibi.. Bu tür dersler de öğrenme bazen yavaş gerçekleşmekte ve bazı öğrenciler “Anlamıyorum.” diyerek umutsuzluğa kapılmakta, bu da dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır.

2.5.2.2. Yavaş okuma

Konsantrasyonu etkileyen faktörlerden bir diğeri de bir metin okunurken, notlar tekrar edilirken ya da soru çözülürken düşük bir hızla okumaktır. Bu durum aynı zamanda anlama düzeyini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu tür etkinlikleri normalin altındaki bir hızla gerçekleştiren bir öğrencinin daha fazla zihinsel çaba göstermesi ve çalışırken karşılaştığı her kelimenin anlamını bir sonraki kelimenin anlamına eklemesi gerekmektedir.

2.5.2.3. Zihinsel meşguliyet

Ders çalışmaya başlamadan önce günlük problemlerin bir kenara bırakılması gerekir. Ders çalışırken hayallere dalmak ya da o anda başka bir şeyi düşünmek dikkati olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden öğrencinin kendisini çalıştığı derse ya da konuya vermesi gerekir.

2.5.2.4. Motivasyon eksikliği

Bu sorun daha çok, “Neden ders çalışmam gerekiyor?” ve “Hedeflerimi açık ve net olarak belirledim mi?” türünden soruların sorulmaması ve cevap aranmaması yüzünden ortaya çıkmaktadır. Çalışma ya da çalışmama arasında hiçbir farkın bulunmadığı ve ciddi anlamda sonucun ne kazandıracığının ya da ne kaybettireceğinin düşünülmediği

durumlarda yapılan işe karşı heyecan duymak çok zordur. Neden çalıştığınızı bilinçli olarak sorgulamadığınız durumlarda da çalışmayı sevmeyeceğiniz açıktır.

2.5.2.5. Ön-bilgi (temel) eksikliği

Matematik dersinde trigonometri konusunu öğrenmeye çalışan bir öğrencinin ön bilgisi ne kadar yeterli ise çalışırken bu konuyu kavraması da o kadar kolay olacaktır. Eğer ön bilgi eksikliğinin olduğu bir derse çalışıyorsa sürekli olarak bilmediği bir fikir, kelime ve formülle karşı karşıya kalacaktır. Buda dikkatin dağılmasına neden olabilecektir.

2.5.2.6. Günün yanlış saatinde çalışmak

Her bireyin verimli bir şekilde ders çalıştığı zamanlar birbirinden farklılık gösterir. Öğrencinin konsantrasyonunun en sık dağıldığı çalışma saatlerini belirlemesi gerekir.

2.5.2.7. Masa dışında (yatarak – uzanarak) çalışma

Kas geriliminin belirli bir düzeyde olduğuna ilişkin bir mesajın ilgili kısma gitmesiyle uyanıklık sağlanmış olur. Ancak kas gerimi optimum düzeyin altına düşerse, beyin sapına giden mesajlar uykuyu başlatan maddelerin salgılanması yönündedir. İşte bu yüzden yatarak veya uzanarak çalışmayınız. Zira verimli bir şekilde ders çalışmak için gereken uyanıklılık hali bozulmuş olur.

2.5.2.8. Güven eksikliği ve aşırı stres

Dikkati belirli bir noktada yoğunlaştıramamanın sebeplerinden bir diğeri kendine güven eksikliği ve yüksek kaygı düzeyidir. Kendine güven duymayan ve başarılı olamayacağını düşünerek gereksiz yere kendini kaygılandıran bir öğrenci, bir süre sonra kaygılarını haklı çıkaracak davranışlar üretmeye başlar. Aynı şekilde aşırı stres de, gerilime neden olur, gerilim de dikkat bozukluğunu beraberinde getirir.

2.5.2.9. Konunun bütünlüğünü kavrayamama

Bir konu hakkındaki ana düşüncenin kavranamaması, düşüncenin belirli bir anlam etrafında yapılanamamasına neden olur. Bu da dikkatin dağılmasıyla sonuçlanabilir.

2.5.2.10. Müzik, TV ve telefonun etkileri

İnsan beyni çevreden gelen birçok uyarıcıyı aynı anda alabilme özelliğine sahiptir. Ancak dikkat bu uyarılardan sadece birine odaklanabilir. Dolayısıyla aynı anda hem müzik dinleyip hem de ders çalışmak dikkati dağıtabilmektedir. Ancak bu durum çalışılan dersin ve müziğin niteliğine göre değişebilmektedir. Ders çalışırken televizyon izlenmemesi gerekmektedir. Ders çalışmayı engelleyen faktörlerden biri de telefondur. Ders çalışırken hiçbir şekilde telefonla ilgilenilmemesi gerekir.

2.6. DERS ÇALIŞMA YÖNTEMLERİ

Çalışma alışkanlıkları sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri de çalışma yöntemleridir. Çünkü çalışma yöntemleri, çalışma, diğer bir deyişle bireysel öğrenme sürecinin belkemiğini oluşturmaktadır. Çalışma yöntemleri ile kastedilen, etkin çalışma yöntemlerinin kullanılmasıdır (Çetin, 2009: 214).

Etkili ve verimli ders çalışma bir öğrenciyi başarıya götürecektir en önemli faktörlerden biridir. Her öğrencinin bir diğerinden farklı olduğu gerçeği her öğrenci için ders çalışma ve başarıya ulaşma yolunun da farklı olacağını gösterir. Verimli çalışmanın en temel yolu öğrencinin kendine uygun bir çalışma planı hazırlamasıdır. Her öğrencinin dersleri algılama düzeyi gün içindeki zamanlarda değişiklik gösterir. Buna bağlı olarak öğrencinin kendi potansiyeline uygun çalışma planı yapması gerekirse bu konuda rehberlik servisinden yardım alması uygundur. Öğrencilerin kafasına takılan soru; “günde kaç saat çalışmalıyım?”dır. Yukarıda belirtildiği gibi her öğrencinin potansiyeli farklıdır. Bir öğrenci günde iki saat çalışır çok başarılıdır, fakat bir başkası 5 saat çalışsa da dersleri iyi değildir. Bunun için burada kesin bir saat vermekten ziyade dersin yoğunluğuna, öğrencinin hazırlandığı sınavlara bağlı olarak kendine uygun bir

zaman dilimini çalışmaya ayırması önerilir. Öğrenci ders çalışırken 45 dakika ders çalışıp 10'ar dakika ara vermesi onun ders çalışma verimini artırır. Ders arasında mola vermemek ve verilen molanın çok uzun olması çalışma verimini düşürür (URL - 3).

2.6.1. Etkin Okuma

Kitabı okuma ve bu konudaki ayrıntılara dikkat etme konusu ders çalışma alışkanlığı için önemlidir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının ders kitabı okuma alışkanlığını, daha çok kullandıkları görülmüştür. Eğitim düzeyi yüksek olan annenin okuduğu kitapların, öğrenciye doğal bir kaynak oluşturması, belki de hazır bir kütüphanenin varlığı, öğrencinin kitap okumayı bir alışkanlık haline getirmesini ve çalışma alışkanlıklarında da daha çok buna yatkın olmasının sebebi olabilir. Annenin evde kitap okuduğunu gören ve onu model alan bir öğrencinin kitap okumayı sevmesi ve bunu sık sık sergilemesi beklenebilir (Özbey, 2007: 68)

Okumak, ders çalışmanın olmazsa olmazıdır. Bir çok öğrenci okuma becerisi edinmekte zorlanır. Çünkü okumak bir müzik aleti çalmayı öğrenmek gibidir. Yavaş yavaş okuma alışkanlığının edinilmesi gerekir. Roman, gazete türü basılı araçları okumakta zorlanan öğrenciler ders kitaplarını da okumakta zorlanırlar kitaplara karşı antipati geliştirirler. Buna bağlı olarak öğretmenler eğittikleri gruptaki öğrencilerin yaşların uygun romanları okumalı ve öğrencilerine romanlarla ilgili bilgi vererek onları okumaya teşvik etmelidir. Etkin okuma başlığı altında paylaşılacak teknik "İSOAT" şeklinde kodlanmış olan yoldur. Anlaşılacağı kodlamanın her harfi bir aşamayı temsil etmektedir. Aşamaları kısaca açıklamak gerekirse (URL - 3);

I: İncele: Okunacak konunun ana alt başlıkları konuların ilk son paragrafları gözden geçirilir ama konu bütünüyle okunmaz.

S: Sor: İncelenen konuyla ilgili olarak olabildiğince ayrıntılı sorular hazırlanır. Sorular bir yere not edilir.

O: Oku: Konu hazırlanan soruların hepsine cevap verilecek şekilde gerekirse tekrar tekrar okunmalıdır.

A: Anlat : Okuduğu konuyu yine soruların cevaplarını vererek öğrenci kendine anlatmalıdır.

T: Tekrar: Öğrenci çalıştığı konuyu belli aralıklarla tekrar etmelidir. Örneğin hafta içi çalıştığı konuyu hafta sonu, bütün bir ay çalıştıklarını ise ayda bir tekrar etmesi uygundur.

Dersi iyi anlamak için o dersi anlatan kişiden iyi dinlemek gerekir. İyi dinlemekle kastedilen aslında etkin dinlemedir.

2.6.2. Etkin Dinleme:

Öğrenci verimli ders çalışma alışkanlıklarının hayatı boyunca kendisine gerekli olacağını bilincinde olmalı ve kendisine en uygun çalışma ortamında ders çalışmalıdır. Bir konuyu iyi anlamak okurken ya da dinlerken kendi kendine sorular sormakta saklıdır. İyi dinleme becerisi hayatın önemli bir parçasıdır. Eğer dersler iyi dinlenirse konuşma, yazma ve verimli ders çalışma alışkanlıklar da gelişebilmektedir (URL - 5).

Etkin okumada olduğu gibi etkin dinlemeyi de “*İFİKAN*” şeklinde bir kodlamayla özetleyebiliriz. Bu aslında bir süreçtir ve şöyle işler (URL - 3):

İ: İzle: Öğrenci burada öğretmeni gözlemeyi iyi bilmelidir. Öğretmenin çok önemli konuları nasıl anlattığını bilmek ve anlatılan konunun ne derecede önemli olduğunu anlamak durumundadır.

F: Fikirler: Her konu ana ve yan fikirlerden oluşur. Konunun ana fikri olduğu gibi onu anlatanın da konuya kattığı fikirle vardır. Öğrenci bunlara dikkat etmeli özellikle konunun ana fikrini anlamaya çalışmalıdır.

İ: İşaretler: Öğrenci öğretmenin anlattığı konuda soru gelebilecek yerlerin ipuçlarını görmeli ve bu bölümleri dikkatle takip etmelidir. Öğrenci bunu anlamak için öğretmenin vurgularına ve tekrar ettiği yerlere dikkat etmelidir.

K: Katıl: Öğrencinin konuyu anlaması için gerektiğinde soru sorması ve gerektiğinde eksik gördüğü yerleri tamamlaması uygundur. Başka bir anlatımla öğrenci dersten kopmamalıdır.

A: Araştır: Öğrenci konuyla ilgili düşüncelerini uygun koşullarda arkadaşlarıyla paylaşmalı gerekirse konu için başka kaynaklardan araştırma yapmalıdır.

N: Not Tut: Yazılı hale getirilmeyen bilgiler çok çabuk unutulur. Buna bağlı olarak öğrenci derste dinlediği konuyu çok fazla ayrıntılandırmadan not tutmalıdır. Mümkünse her ders farklı bir deftere not alınmalı, not alırken yazı düzenine dikkat edilmeli ve olabildiğince renkli kalemler kullanılmalıdır. (Not ne kadar güzel görünürse öğrencinin çalışma isteği artar.)

Öğrencinin bir dersten başarılı olabilmesi için derse hazırlıklı gelmesi ve derste işlenenleri belirli aralıklarla tekrar etmesi gerekir. Tekrar edilen konular sınavda soru olarak geldiğinde kolaylıkla yapılabilir.

2.6.3. Aralıklı Çalışma / Toplu Çalışma

Daha fazla başarılı olmak veya başarısızlığın üstesinden gelebilmek için çalışma alışkanlıklarının özelliklerini bilmek uygun olanı seçmek gereklidir. Bu konuda yardımcı olabilecek birçok yöntem vardır. Ama temeli oluşturacak özellik çalışma ve öğrenmenin, hangi nitelikte ve zaman aralıklarında gerçekleştirileceğidir. Öğrenciler çalışma zamanını ayarlama yönünden oldukça farklılık gösterirler. Bir uçta, çalışmak üzere günde bir saat veya haftada üç gün ikişer saat vb. program yaparak düzenli aralıklarla çalışan öğrenciler vardır. Bu yöntem aralıklı çalışma denir. Diğer uçta ise, bütün dönem boyunca ders kitabına nadiren göz atan, fakat sınavdan hemen önce “sıkışık” bir çalışma devresine giren öğrenciler vardır. Bu çalışma biçimine ise toplu çalışma denir. Ayrıca aralıklı çalışma ilgili konunun her gün veya her hafta tekrar edilmesi, derse sistematik bir şekilde çalışılması anlamına da gelmektedir (Özbey, 2007: 19-20).

Öğrenci sınavdan önceki gün yoğun bir şekilde çalışarak da sınavdan yüksek not alabilir. Genellikle de bilgileri ezberleme yolunu seçer. Ancak uzun vadede zihnindeki bilgiler kalıcı olmaz ve çabuk unutulur. Bilgilerin çabuk unutulması, kalıcı olmaması öğrenmenin gerçekleşmediğine işarettir. Hem kesintisiz yoğun çalışma, öğrencide yorgunluğa ve ders çalışmaktan bıkmaya da yol açabilmektedir. Ayrıca aralıklı çalışma,

öğrencinin düzenli bir ders çalışma alışkanlığı edinmesine de katkıda bulunacaktı (Günaydın, 2011: 85).

2.6.4. Bütüncül /Bölerek (Parçalı) Çalışma

Öğrenme stratejisi arasında genellikle dersin bir bütün halinde ya da dersin parçalara bölünerek öğrenilmesi göze çarpmaktadır. Her iki yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bölerek öğrenmenin üstün olduğu durum öğrenilecek malzemenin aşırı derecede uzun olduğu hallerdir. Konunun bütünü çok uzun ve öğrenilmesi güç ise, bu kural özellikle geçerlidir Belirli bazı koşullarda ise, bütün halinde öğrenme, bölerek öğrenmeden daha verimlidir. Bu koşullardan en önemlisi; bütünün dinlenmeler arasında çok fazla çalışma gerektirmeyecek kadar kısa olduğu durumlardır. Eğer öğrenilecek bilgi bir bütünlük arz ediyorsa, bu bilgilerin bir bütün olarak ve birbirleriyle ilişkili olarak ezberlenmesi daha etkili olur. Örneğin bir liste öğrenilecekse tüm maddeler bir bütün olarak ezberlenmeye çalışılmalıdır. Böylece, bu tür bilgiler hafızadan geri çağrılırken birbirinden kopuk bilgiler olarak değil birbirini tamamlayan bilgiler olarak hatırlanır (Yıldırım vd., 2000: 236).

Bütüncül çalışma, ezbere dayalı bir ders çalışma yöntemidir. Bu yöntem, ders kitabının bir çok konu içermesine rağmen baştan sona tekrar tekrar okunarak, sonunda düşüncenin bir bütün olarak incelenmesi, böylece ezberlenmesi esasına dayanır. Bölerek ders çalışma yöntemi ise, kitabın veya konunun bütününe bölümlere ayrılıp bunların her birinin teker teker ele alınması ve çalışılmasıdır . Bu iki yöntemden hangisinin daha iyi olduğu eskiden beri tartışılmaktadır. Oysa ki her iki yöntemin de iyi ve kötü yönleri vardır. Çalışılacak konu uzun veya zor değilse, konular bütünlük halinde ve birbiri ile bağlantılı ise bütüncül çalışma yolunu tercih etmek daha uygun olacaktır. Diğer taraftan, çalışılacak konu uzun ve zor ise, konuların her biri kendi içinde bir bütün oluşturacak şekilde parçalara ayrılması ve her birinin teke tek ele alınması tercih edilebilir. Öğrenci çalıştığı dersin, konunun özelliklerini göz önünde bulundurarak uygun olan yöntemi seçer veya iki yöntemi aynı anda da kullanabilir. şöyle ki; önce bütüncül çalışmaya uygun olarak konuyu bir bütün olarak ele alır ve genel olarak öğrenir. Ardından da zorlandığı kısımları belirler

ve sadece onları tekrar çalışır ki bu sefer de parçalı çalışmanın mantığına uygun hareket etmiş olur (Günaydın, 2011: 87).

2.6.5. Aynen Öğrenme

Bilgilerin ezberlenmeden ilişkilendirilerek öğrenilmesi öğrenmenin doğasına daha yakındır. Bu öğrenmede “tekrar” önem kazanmaktadır. Çalışma alışkanlıkları içerisinde de tekrarın önemli yeri olacağı düşünülürse, tekrar yaparken dikkate alınması gereken stratejiler göz önünde bulundurulmalıdır (Özbey, 2007: 21).

Aynen öğrenme birey için yeni olan bilginin ya da bilgilerin hafızada daha kalıcı hale getirilmesine yönelik bir çabadır. Genellikle tekrarlama yoluyla bu bilgi ve bilgiler uzun süreli hafızaya yerleştirilir (Yıldırım vd., 2000):

1. *Aralıklı tekrar*: Tekrar iki biçimde; sesli ve zihinde yapılır. Tekrar sürecinde bireyin rolü önemlidir. Şöyle ki, tekrar süreci ile öğrenen birey pasif değil, etkin olmalıdır. Ayrıca aralıklı tekrar sürekli tekrardan daha etkilidir. Aralıklı tekrarın uzun süreli bellekte tutulma olasılığı daha yüksektir. Bir başka söylemle, aralıklı tekrar uzun süreli bellekten geri getirmeyi kolaylaştırmaktadır.

2. *İpucu ile öğrenme*: İpucu ile öğrenme ile ilgili olarak aşağıda görüldüğü gibi uzunluk ölçülerini öğrenmek için, bunların baş harflerinden ilginç bir cümle oluşturmak ve bu cümleyi uzunluk ölçülerin isimlerini hatırlamak için kullanmak mümkün olabilir. *a. Öğrenilecek liste*: Kilometre, hektometre, dekametre, metre, desimetre, santimetre, milimetre *b. Listeyi öğrenmede kullanılacak ipucu cümle*: Kendi Haline Devamlı Mekik Dokuyan Sarı Mehmet *c. İpucu cümle ile öğrenilecek listenin ilişkilendirilmesi*

Kendi K kilometre

Haline H hektometre

Devamlı D dekametre

Mekik M metre

Dokuyan D desimetre

Sarı S santimetre

Mehmet M milimetre

İpucu ile öğrenme ile öğrencinin çalışma isteğini oluşturmak arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu düşünülebilir. Çünkü bu yöntemle öğrenilebilecek bazı konular için öğrenci yaratıcılığını devreye sokabilecek kendi oluşturduğu üründen kendisi yararlanabilecektir. Bu da öğrenmeyi ve çalışmayı onun için daha zevkli ve kişiye özgü olarak ayarlama fırsatı tanıyacaktır.

2.6.6.Anlayarak Öğrenme:

Öğrencilerin, dersleri anlayarak çalışmalarına ve başarılı olmalarına yardımcı olmak önemlidir. Derslerine bilinçli bir şekilde çalışan öğrenciler yeteneklerini en iyi şekilde değerlendirerek derslerinde başarılı olmakta, yeteneklerini iyi şekilde değerlendiremeyen öğrenciler ise başarısız olmaktadır. Sonuçta, öğrenciler derslerinden ve okuldan soğumakta, öğrencilere yapılan eğitim harcamalarının boşa gitmesine neden olmaktadır (Önder, 2009: 2).

Bilgilerin hafızada dağınık ve rastgele bir biçimde saklanması oldukça güçtür. Öğrenci bir bilgiyi anlamakta güçlük çekiyorsa önce öğretmeninden veya bir arkadaşından yardım isteyerek anlamını öğrenmeye çalışmalı daha sonra ezberlemelidir. Öğrencinin derste öğrendiği bilgilerin tümünü hatırlaması beklenemez. Bu nedenle dersle ilgili bilgilerden hangilerinin daha önemli olduğunu belirleme konusunda öğrencilerin bazı önlemler almaları gerekmektedir. Öğrenci;

- 1- Dersin öğretmenine hangi bilgilerin daha önemli olduğunu sormalıdır.
- 2- Derste alınan notları gözden geçirmeli ve bu notlar üzerinde önemli olabilecek notların altını çizmelidir.
- 3- Dersle ilgili verilen ödevleri gözden geçirmeli ve bu ödevlerde sözü edilen ya da referans verilen önemli bilgileri belirlemelidir.
- 4- Sınıfta dağıtılan ders notlarını ve diğer öğrenme materyallerini(aktivite formu, işlem yaprağı gibi) gözden geçirmeli ve önemli olan bilgilerin altını çizmelidir (Yıldırım vd., 2000).

2.6.7. Not Tutma Ve Notları Gözden Geçirerek Çalışma

Not tutmak, ders esnasında kitaptaki metnin kenarlarına konuyla ilgili küçük notlar yazmak etkili ve verimli öğrenmeyi pekiştirir. Not tutan bir öğrenci böylece hem konuyu tekrar eder, hem de öğreneceği yeni bilgiler için hazırlık yapmış olur. Not tutma, bilinmeyen sözcüklerin ve önemli yerlerin altına çizme, anlaşılmayan yerleri işaretleme öğrencinin bu kısımlara dikkatini daha fazla yoğunlaştırmasını sağlar. Not tutma faaliyeti kişiden kişiye farklılık gösterir. Kişi, tuttuğu notlara farklı anlamlar yükleyebilir, notlarını kendine özgü şekillendirebilir. Bazen kısaltmalar kullanma, bazen özetlemeler yapma bazen de olduğu gibi yazma tercih edilebilir (Erdoğan, 2006).

Not alma etkinliğini avantajlı kılan özelliği, önemli bilgilerin önemsiz bilgilerden anında ayırt edilmesi ve bununla birlikte büyük bir zaman kaybından kaçınılmasını sağlamasıdır. Not tutmak, duyduklarınıza mantıklı bir çerçeve sağlayarak dersi etkin bir şekilde dinlemeye yardımcı olur. Ders dinlerken tutulan notların kolay okunabilen, kısa, açık, kolay anlaşılabilen notlar olabilmesi için şu önerilere öğrencilerin özel önem vermesi gerekir (Özbey, 2007: 36):

- 1- Not tuttuğunuz kâğıt konusunda cömert olun. Hiçbir zaman küçük bir kâğıda veya küçük küçük yazarak sıkıştırmaya çalışarak not tutmayın.
- 2- Not tuttuğunuz bir defteriniz olsun. Sayfanın altında, üstünde ve sol tarafında boşluk bırakarak not alın.
- 3- Böylece bu boşluklara daha sonra gelen bilgileri veya kendi düşüncelerinizi eklemeniz mümkün olabilir.
- 4- Her yeni fikri, yeni bir satıra yazın.
- 5- Kendiniz için bir kısaltma dili belirleyin ve not tutarken bunu kullanın.
- 6- Konuşmanın hızlı aktığı yerde bir çizgi koyun. Bu kaçırdığımız kelimelerin yaklaşık miktarını belirler ve bunu tamamlamanız gerektiğini size hatırlatır.
- 7- Kâğıdınıza geçireceğiniz şema, şekil, tablolar varsa bunlara uygun boş yer bırakın.
- 8- Notlarınızı temize çekin. Bunları mümkünse notları tuttuğunuz gece, bu mümkün değilse en geç bir sonraki dersten önce yapın.

- 9- Notları temize çekerken, boşlukları dolduracak, konu üzerinde düşünecek ve iyi tekrar yapmış olacaksınız. Böylece sınava hazırlanmanız kolaylaşmış olacaktır.
- 10- Önemli kelimelere dikkat çekmek için kendi belirlediğiniz sembollerini kullanın. Büyük harflerle yazın; daire veya kare içine alın; altını çiziniz, renkli kalem kullanın.
- 11- Öğretmenin bu önemlidir dediğini yazın ve onu altını çizerek işaretleyin.
- 12- Yanlışları silmeyin veya karalamayın, üzerine bir çizgi çekin, bu size zaman kazandırır.
- 13- Cümleler arasında boşluk bırakın, konuyu çalışırken bu satırlara eklemek istediğiniz notları alabilirsiniz.
- 14- Ana başlıklar, alt başlıklar kullanın. Ana başlıkları kenar çizgisine koyun, alt başlıkları daha içeriden yazın.

2.6.8. Planlı Çalışma

Plan, yapılacak işlerin belirli bir süre ve düzen içine sokulmasıdır. Planlı çalışma, öğrenciye yaptığı çalışmanın yönünü gösterir ve onu sık sık karar değiştirmekten kurtararak boşuna zaman yitirmesini önler. Çalışmada plan, baştan sona bilinçli ve etkili olmayı gerektirir (Uluğ, 2000).

Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda, öğrencilerin kendine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip yaratıcılıkları gelişmiş bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Taşdemir, 2012: 3).

Öğrenci çalışmaya belli işleri tamamlama kararlılığıyla oturmalıdır. Kafasından başka düşünceleri atmalı ve kendisini yapacağı işe vermelidir. Çalışmaya başlamadan günlük ve haftalık ders programı gözden geçirilmelidir. Çalışılacak dersler saptanmalı ve sıraya konulmalıdır. Öğrenci elindeki zaman süresine ve çalışacağı konuların öncelik ve ağırlığına göre düzenlediği çalışma programını uygulamaya alışmalıdır. Planlı ve programlı çalışmaya alışan öğrenci yetişkinlik hayatında da uğraşlarını düzenli ve başarılı bir şekilde yürütür. Bu alışkanlığın kazanılması hemen olup bitecek bir iş değildir. Ders

çalışmaya bu şekilde hazırlanmak alışkanlık haline dönüşünceye kadar alıştırma yapılmalı ve öğrenciye gerekli noktalarda destek olunmalıdır (Tan ve Baloğlu, 2006).

Günlük yaşamda ya da iş hayatında başarılı olmak, zamanı etkin kullanabilmek ve ulaşılmak istenen hedefin net bir şekilde belirlenmesi için, plan yapmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bütün bu durumlar öğrencinin gerçekleştirmek istediği çalışma alışkanlığı için de bir belge niteliğindedir. Planı zihninde veya kâğıt üzerinde şekillendirmiş öğrencinin bu faaliyeti, çalışma için motive olduğunun ve ısrarla bu durumu devam ettireceğinin göstergesi bile olabilir. Çalışma alışkanlıklarının yönüne ve çeşidine etkisi olan planın, bu belirleyici özelliğinin yanı sıra, tanımına ve önemine de değinmek gerekmektedir (Özbey, 2007: 23-24)

Çalışma planı hazırlarken öğrencilerin dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır (Yıldırım vd., 2000):

- 1- Bilgilerinizi, yeteneklerinizi ve ihtiyaçlarınızı göz önünde bulundurun.
- 2- Derslerle sosyal etkinlikler arasında mantıklı bir denge oluşturun.
- 3- Geniş kapsamlı çalışmalarını küçük aşamalar halinde planlayın.
- 4- Mümkün olduğu ölçüde günün aynı saatlerini ders çalışmaya ayırın.
- 5- Uyku ihtiyacınızı ihmal etmeyin.
- 6- Gerekirse yardım isteyin.
- 7- Haftalık planlarınızı saklayın ve objektif bir değerlendirmeye tabi tutun.
- 8- Plana uyma konusunda kendinizi zorlayın.

2.6.9. Tekrar

Tekrar etmek, hatırlamanın en önemli kuralıdır. Öğrenilen bilgiyi tekrar etmek unutulmasını engeller, kalıcılığını arttırır. Esasen tekrar edilmeyen bilgi ile öğrenilmemiş bilgi arasında pek fark yoktur. Tekrarlar mümkün mertebe fazla aralık verilmeden yapılmalıdır. Konu dilimlere ayrılmalı, belirlenen bölüm önce çalışılmalı, çalışma bittiğinde 10-15 dakikalık bir tekrar hemen vakit geçirmeden yapılmalıdır. Konunun yerleşmesi isteniyorsa bir gün sonra yeniden tekrar edilmelidir. Bu tekrar birkaç dakikalık bir sürede bitecek şekilde olabilir. Tekrar etme işlemi bir hafta on gün içinde öğrencinin en

fazla yarım saatini alır. Ancak önceden çalışmaya ayrılan saatlerin boşa gitmemesi tekrar etmek için ayrılan bu yarım saate bağlıdır. Tekrarlar zamanında yapılırsa bilgiler her defasında yeni öğreniliyormuşçasına vakit alıcı olmaz. Zamanında yapılmaması halinde hem vakit kaybı olur hem de sıkıcı olacağından öğrencinin çalışma azmi kırılır, ilgisi azalır (URL - 3). Tekrar yapılmazsa eskiden öğrenilen bilgiler unutulur. Böylece yeni öğrenilen bilgileri anlamak da zorlaşır.

Tekrar stratejileri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erdoğan, 2006):

- 1- Öğrenilen konunun anlatıldığı metnin belli aralıklarla sesli ya da sessiz okunması,
- 2- Öğrenilen konunun / metnin dinlendikten/okunduktan sonra anlatılması,
- 3- Öğrenilen konuda/ okunan metinde yer alan bilgilerin bir kağıda not alınması,
- 4- Anlatılırken/ okurken düzenli aralıklarla durup zihinde cümlelerin tekrar edilmesi,
- 5- Öğrenilen/ metinde geçen bir fikrin değişik şekillerde söylenmesi, ifade edilmesi,
- 6- Öğrenilen bilgilerden önemli olanların vurgulanması ve okunan metinde önemli yerlerin altına çizilmesi.

2.6.10. Ödev Ve Proje Hazırlama

Büyükkaragöz'e (1992) göre, ödev; öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmak ve aynı zamanda derste öğrendiklerini pekiştirerek daha kalıcı hale getirmek amacıyla ders dışı zamanlarda bireysel ya da grup içinde yaptığı çalışmalarla meydana getirdiği metin, araç, iş ve benzeri çalışmalardır.

Öğrenciler günlerinin büyük bir bölümünü ödev yapmak ile okul dışı çalışmalara ayırmaktadırlar. Ödev hazırlamaya yönelik çabaların verimli olabilmesi, şüphesiz bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıklar edinilmiş olmasına bağlıdır. Hâlbuki büyük bir öğrenci kitlesi "ödev hazırlama" ile ilgili temel bilgi ve becerilerden yoksundur (Özcan, 2006: 13).

Küçükahmet'e göre (1987) ödevler ve projeler öğrencilerin düşüncelerini düzene koymalarına bağımsız ve araştırmacı bir kişilik geliştirmelerini ve derslerdeki ve sınavlardaki başarılarının da artmasını sağlar. Ödev ve projeler, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri bakımından önemli materyaller olduğunu belirlemiştir. Ödev ve projeler ister evde ister okulda hazırlansın öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ne ölçüde iyi olduğunun en önemli göstergeleridir. Bu nedenle öğrenciler ödev ya da projelerini ya kendi kendilerine ya da gruplar halinde severek ve önem vererek yapmaları gerekir. Ödevlerine gereken ilgiyi göstermeyen, ödevini severek ve isteyerek yapmayan öğrenciler, yaptıkları ödevleri öğrenmek için değil, bir gereği yerine getirmek için yapmış olurlar (Gül, 2011: 50).

2.6.11. Özetleme

Erdoğan'a göre (2006) özet çıkarma da daha kalıcı bir öğrenme için başvuru olan yollardan bir diğeridir. Özet çıkarılırken , öğrenilenler yeniden hatırlanmış ve pekiştirilmiş olur. Yaygın kanının aksine özet çıkarma, henüz öğrencide yerleşip yerleşmediği belli olmayan fikirlerin ardı ardına sıralanması demek değildir. Tersine, bir tür fikir üretme etkinliğidir. Faydalı bir özet çıkarma etkinliği için, öncelikle metindeki önemsiz bilgiler belirlenip elenmelidir. Metnin içindeki temel düşünceler bulunup öğrenci tarafından iyice kavranıp anlaşıldıktan sonra, bunlar öğrencinin kendi cümleleriyle ifade edilmelidir. Oluşturulan özet metninin anlamlı olmasına ve kendi içerisinde bütünlük taşımasına özen gösterilmelidir.

2.6.12. Basılı Kaynaklardan Ve Kütüphaneden Yararlanmak

Etkili ve verimli çalışma alışkanlığı olan öğrencinin en çok yararlandığı bölümlerin başında kütüphaneler yer alır. Çünkü kütüphane öğrenciye aradığı her konuda kaynak ve bilgi sunan yerdir. Öğrenci kütüphaneden aldığı kaynak ve bilgiler yardımıyla, dersleriyle ilgili konulara çalışır, araştırma yapar. Bunun sonucunda da aldığı eğitimin daha nitelikli olmasını sağlar. Öğrencilerin yararlanabilecekleri başlıca basılı araçlar; kitap, sözlük, kılavuz, broşür, resim, harita, gazete, dergi, makaleler ve çeşitli türdeki ansiklopedilerdir.

Ayrıca internet ve yazılım disk'leri de yine öğrencinin ders çalışırken yararlandığı araç gereçler arasında yer almaktadır (Uluğ, 2000: 73-74).

Dökmen'in (1990: 417) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerimiz kütüphanedeki kaynaklardan nasıl yararlanacaklarını yeterince bilmemekte, kütüphanedeki çeşitli kaynaklardan yararlanmak yerine kendi ders notlarını çalışmayı tercih etmekte yani kütüphaneyi okuma salonu olarak kullanmaktadır

Kütüphane öğrenme için derslikler kadar önemli bir yerdir. Eski ve yeni bilgi kaynaklarının bulunduğu kütüphaneden öğrenci yararlanmalıdır. Öğrenci hangi konuyu hangi kaynaklarda bulabileceğini öğrenmeye çalışmalı; gerektiğinde öğretmenlerinden ve kütüphane görevlilerinden yardım istemelidir (Tan ve Baloğlu, 2006).

Sonuç olarak öğrencilerin daha zorunlu öğrenme taleplerini karşılayabilmeleri ve başarılı öğrenciler olabilmeleri için, gelişmiş öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ihtiyacı vardır. Öğrencilerin yeni bilgileri işleme ve yeni beceriler kazanma şekillerini etkilemenin bir yolu da, onlara öğrenme stillerine yönelik etkili ders çalışma yollarını öğretmek olacaktır.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Güngör (2010) ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin benlik algıları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne baba eğitim düzeylerine, anne baba meslek ve aile gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bu çalışmada genel tarama modelleri arasında yer alan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu Ankara il merkezindeki alt orta ve üst ekonomik düzeyi temsil eden üç ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 213 (115 kız ve 98 erkek) öğrenciden oluşmaktadır.

Verileri toplamak için Piers Harris'in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı olmayan

0.081 bir ilişki bulunmuştur. Bu korelasyon sıfıra yakın bulunmuş olup öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında bir ilişki olmadığı yönünde yorumlanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin benlik algısı puanları cinsiyete, sınıf düzeyine, ailelerinin ortalama aylık gelirlerine, anne baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kız öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. 6. Sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, anneleri çalışan öğrencilerinkine göre daha yüksek bulunmuştur.

Demirezen ve Akhan'ın (2011: 182) 6 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin klasik ders çalışma yöntem ve tekniklerini bildikleri ancak farklı çalışma yöntemleri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler çoğunlukla ders çalışmayı sevmelerine rağmen sıkıcı bulmakta, ders çalışmayı yapılması zorunlu bir görev olarak algılamaktadırlar. Ayrıca çoğunlukla gelecekte başarılı olabilmek, iyi bir liseye devam edebilmek, üniversiteyi kazanıp iyi bir meslek sahibi olabilmek için derslerine düzenli olarak çalışmalarını gerektiğini ifade etmektedirler diye ifade etmiştir.

İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri üzerinde benzer bir çalışma yapan Demiroğlu Memiş (2007)'da genel olarak öğrencilerin ders çalışmayı sevdiğini, iyi bir gelecek için ders çalışmanın önemini farkında oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırma ile, 6.,7. ve 8. sınıf düzeylerinde de benzer sonuçlara ulaşılmış olduğu görülmektedir. Bu durum ders çalışmanın farklı sınıf düzeylerinde de öğrencilerde benzer duygular ortaya çıkardığını göstermektedir. Bunun yanı sıra ailelerinden/öğretmenlerinden ders çalışmalarını gerektiği yönünde uyarı aldıklarında onlara hak verdikleri ama yine de bu zorunluluk dayatıldığında kendilerini kötü hissettikleri tespitine ulaştığı belirtilmiştir.

Özcan (2006)'da 4.ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, ailelerinin ders çalışma sürecine katkılarının olduğu öğrencilerde ders çalışma alışkanlığının oluştuğu, buna karşın evlerinde ders çalışmaya başlamada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın daha büyük yaş grubuna uygulanması nedeniyle ailelerin katkısının daha az olduğu görülmektedir. Ancak ders çalışmaya başlamada zorlanmanın, her iki yaş grubunda da görüldüğü belirtilmiştir.

Çetin (2009) ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanlarının Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Bilgisayar, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerindeki akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmanın çalışma grubu, 478 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları şunlardır; İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanları, Matematik ve Türkçe başarısının yaklaşık %11'ini; Sosyal Bilgiler başarısının yaklaşık %11'ini; İngilizce başarısının yaklaşık %14'ünü; Bilgisayar başarısının % 0,26'sını; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi başarısının yaklaşık % 11'ini ve Görsel Sanatlar başarısının % 0,48 ini açıklamaktadır.

Eren (2011) ilköğretim okullarının 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Tarama niteliğinde olan araştırma 2010–2011 Eğitim Öğretim yılında iki ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 708 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçlarından ilki Uluğ tarafından geliştirilmiş “Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”dir. İkinci kullanılan araç olan “Bilgi Formu” ile öğrencilerin kişisel bilgileri toplanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgileri (cinsiyet, sınıf, yaş, ders çalışırken yardım alıp almama durumu, anne ve baba öğrenim düzeyi) kullanılarak frekans ve yüzde tabloları yapılmıştır. Fen ve Teknoloji dersi akademik başarısının göstergesi olarak 2010–2011 eğitim öğretim yılının birinci dönemi sonundaki karne notları kullanılmıştır. Ders çalışma alışkanlıkları envanterinden elde edilen puanların ve akademik başarı notlarının ortalamaları hesaplanıp ilgili tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmanın ilk amacı olarak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve aralarında manidar farklılık olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırma sonucunda en yüksek ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları ortalamasının altıncı sınıf düzeyinde, en düşük ortalamanın ise sekizinci sınıf düzeyinde olduğu ve sınıf düzeyleri arasında manidar farklılık olduğu bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve öğrencilerin yardım alma

durumlarına göre yapılan karşılaştırma sonucunda ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları arasında manidar farklılık olmadığı görülmüştür.

İkinci amaç olarak öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları notlarının değişkenlere göre manidar farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları notlarının cinsiyet ve yardım alma durumlarına göre manidar farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları sınıf düzeyinde altıncı sınıf lehine, anne ve babanın öğrenim düzeyinde ise yüksek öğrenim düzeyinin lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur. Üçüncü amaç olarak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar, Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notları ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları arasındaki ilişkilerin manidarlığı incelenmiştir. Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notları ile ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları arasında orta düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur. Ders çalışma ve alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar ile SBS puanları arasında ise manidar bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile SBS puanları arasında yüksek düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın son amacı olarak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ve SBS puanlarının okul türüne göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanlarının altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde manidar farklılık göstermediği ancak sekizinci sınıf düzeyinde vakıf okulundaki öğrenciler lehine manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur. Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları notlarının ve SBS puanlarının okul türüne göre sınıf düzeyinde karşılaştırılması sonucunda vakıf okulundaki öğrenciler lehine manidar farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Atılğan (1998) üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarını karşılaştırarak bu alışkanlıkların öğrencilerin akademik başarılarına nasıl ve ne oranda yansıdığını belirlemek ve üniversite eğitimi boyunca akademik başarıları arttırabilecek bazı öneriler geliştirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın evrenini Gaziantep Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise Gaziantep Üniversitesi Mühendislik, Fen-Edebiyat ve İktisadi ve İdari

Bilimler Fakülteleri ile Gaziantep Meslek Yüksek Okulunda 1996-1997 öğretim yılının ikinci yansında öğrenim gören 162'si bayan ve 356'sı erkek 518 öğrenci oluşturdu.

Verilerin toplanmasında Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketinin revizyondan geçirilerek hazırlanan son şeklinden yararlanıldı. Anketin birinci bölümündeki sorularla öğrencilere ait demografik özellikler tespit edilmeye çalışıldı. İkinci bölümde ise öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları karşılaştırıldı.

Öğrencilerin akademik başarıları olarak bir önceki dönem itibariyle genel not ortalaması esas alındı. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırmasından elde edilen veriler ki-kare tekniği ile çözümlendi.

Öğrencilerin benzer ders çalışma alışkanlıklarına yönelik sorular bir araya getirilerek 7 grupta toplandı. Bu gruplardaki sorulara verilen yanıtların çözümlenmesinde; sıkıcı derslere çalışmak için kendini zorlama, derslere planlı olarak çalışma, ders çalışmayı planlamada güçlük çekme, ders çalışırken zamanı etkinlikle kullanma, aranılan yardımcı kaynağın sağlanmasında üniversite kütüphanesinin yeterliliğine inanma, vs. konusunda başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Öte yandan ders çalışırken müzik dinleme, üniversite kütüphanesinden yeterince yararlanma ve diğer bazı konularda başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Özbey (2007) ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ve bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, matematik başarıları gibi değişkenler açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Düzce ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen 1000 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan çalışma alışkanlıkları anketi uygulanmıştır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, frekans tabloları, t-testi ve varyans analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda özetle şu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne

eğitim durumu, baba eğitim durumu ve matematik başarılarına göre farklılaşmaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilere yöneltilen çalışma alışkanlıkları anketine iliksin sonuçlara göre de; 12 alt baslık arasında en yüksek ortalama ile “ders notu alma” çalışma alışkanlığının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En düşük ortalamaya ise dev hazırlamada stres ve kaygı alışkanlıkları sahiptir.

şarefli (2003) ilköğretim ikinci kademe ğrencilerinin "Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörleri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Zihinsel olmayan faktörleri ğrenci, ğretmen ve veli görüşlerine göre betimlemeyi amaçlayan araştırma "Betimleme Yöntemi" ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini ilköğretim ikinci kademesine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın rneklemine ise küme örnekleme ve oranlı örnekleme yöntemleri kullanılarak toplam 330 ğrenci, 248 veli ve 199 öğretmenden oluşmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler;

1. *Öğretmenler açısından:*

- a- ğretmen tutumları,
- b- öğrenciyi tanımaları,
- c- İletişim tarzları,
- d- Sınıf yönetim biçimleri,
- e- öğretmenlerin konuşma hızları,
- f- öğretmenlerin kişisel sorunları,
- g- öğrenciyi motive etme düzeyleri,
- h- Derslerde uygun yöntem ve teknikleri uygulayamayışları.

2. *Öğrenci açısından:*

- a- Ders alışma alışkanlıkları,
- b- Okuldan beklentilerin düşük oluşu,
- c- Kitap okuma alışkanlıkları,
- d- Psikolojik sorunlar,

- e- Duygusal sorunlar,
 - f- Kendine güven,
3. *Veli açısından:*
- a- Anne-baba tutumları,
 - b- Kardeş sayısı,
 - c- Ailenin ekonomik düzeyi,
 - d- Çocuklar arası ayrım,
 - e- Oku aile iş birliği,
 - f- Anne-babanın eğitim düzeyi,
 - g- Evin fiziksel özellikleri.
4. *Okuldan kaynaklanan nedenler:*
- a- Okulların fiziksel özellikleri,
 - b- Okulların temizliği,
 - c- Araç-gereç eksiklikleri,
 - d- Sınıf içi iletişim,
 - e- Okulun disiplin anlayışı,
5. *Sistemden kaynaklanan nedenler:*
- a-Sınıf geçme sistemi,
 - b-Her yıl değişen kitaplar,
 - c-Ezbere dayalı eğitim,
 - d-Her derste öğrenciden aynı başarının beklenmesi,
 - e-Sınav kaygısı biçiminde belirlenmiştir.

Ergene (2011) lise onuncu sınıf öğrencilerinin bulunduğu 510 kişiden oluşan bir örneklem üzerinde öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, başarı güdüsü ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Veriler, Sınav Kaygısı

Envanteri Türkçe versiyonu (TAI), Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (ÇAI) ve Kendini Değerlendirme Envanteri (SEI)'den elde edilmiştir. Öğrencilerin okullarından elde edilen akademik ortalamaları, akademik başarı düzeyleri olarak belirlenmiştir. Sınav Kaygısı Envanteri kuruntu alt boyutu puanları ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki, çalışma alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanlar ile akademik başarı düzeyi arasında ve çalışma alışkanlıkları ile başarı güdüsü arasında anlamlı yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyeti, sınav kaygısının kuruntu boyutu ve çalışma alışkanlıkları düzeylerinin genel olarak akademik başarıyı yordadığı belirlenmiştir. Başarı güdüsü düzeyi ile akademik başarı ilişkili bulunmamıştır. Sınav kaygısı ve çalışma alışkanlıkları akademik başarı ile olumlu yönde ilişkilirken, akademik motivasyon arasında bir ilişki gözlenmemiştir. Kızların sınav kaygısı düzeyinin erkeklere göre, literatürü de destekler bir biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Rasor ve Rasor (1998) sınav kaygısının davranış, yaş, cinsiyet, etnik köken ve öğrenci özellikleri değişkenleri arasındaki bağıntı değerlerini belirlemek amacıyla bir grup üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tanıma alındı ve İngilizce Eğitim Davranış Envanteri (SBI) ve Sarason Test Kaygısı Ölçeği (TAS) tamamlayarak çalışmada California Amerikan River Koleji ve Sacramento City College sınıfları rol aldı. SBI u davranışlarını ve akademik benlik algısını ölçer ve TAS öğrenciler arasında sınav kaygısının miktarını ölçer. Öğrenciler 'demografik bilgiler etnik köken, cinsiyet, yaş, akademik arka plan ve dil belirlendi.

Bu çalışmanın temel bulguları şunlardır: (1) Beyaz olmayan öğrencilerin beyazlardan daha çok çalışma alışkanlıkları hakkında daha fazla bilgi ve eğitim almaları gerekebilir. Onlar da sınav kaygısı mücadele içinde daha fazla yardım ihtiyaçları olabilir; (2) Genç öğrenciler ve özellikle de erkeklerde, çalışma alışkanlıkları hakkında bilgi ve destek gerekebilir; (3) Kız öğrencilerin sınav kaygısının aşılması ile ilgili erkeklerden daha yardım için daha fazla ihtiyacı vardır;

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma tekil tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Tarama yöntemi, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varma amacıyla evrenin tümünün ya da bir grup örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 1995: 77). Bu tür araştırmalarda, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların “ne” olduğu açıklanmaya çalışılır (Kaptan, 1998: 59).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda eğitim görmekte olan toplam 64.149 öğrenci oluşturmaktadır (URL - 6). Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 357 öğrenci oluşturmuştur.

3.2.1. Araştırma Örnekleminin Değişkenlere Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma örnekleminin cinsiyet, sınıf, ek eğitim, kardeş, çalışma, göç, sayısı değişkenlerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-1: Araştırmanın örnekleminin cinsiyet, sınıf, ek eğitim, kardeş sayısı, çalışma odası, göç değişkenlerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri

Değişken		f	%	t.f.
Cinsiyet	Erkek	114	31,9	355
	Kız	241	67,5	
Sınıf	1. sınıf	61	17,1	307
	2. sınıf	91	25,5	
	3. sınıf	155	43,4	
Ek Eğitim	Dershane	62	17,4	338
	Etüt Merkezi	184	51,5	
	Hiçbiri	92	25,8	
Kardeş Sayısı	0-2	38	10,6	351
	3-5	171	47,9	
	6 ve üzeri	142	39,8	
Çalışma Odası	Evet	111	31,1	352
	Hayır	241	67,5	
Göç	Evet	58	16,2	355
	Hayır	297	83,2	

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Uluğ (1981) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını ifade eden 60 maddeden oluşmaktadır. Bu ifadelerden ilk 50 tanesi asıl madde; 10 tanesi ise kontrol maddesi olarak belirlenmiştir (Ek 1). Envanterde yer alan asıl maddeler ile bu maddelerin doğruluğunu kontrol eden kontrol maddeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo-2: Envanterde yer alan asıl maddeler ile bu maddelerin doğruluğunu kontrol eden kontrol maddeleri

Asıl	Kontrol
2. Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.	55. Bir konuyu öğrenirken ezbere fazla yer veriyorum.
17. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam.	56. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur.
23. Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım.	58. Sınav hazırlığım her ders için aynıdır.
29. Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.	57. Çalışmak için yaptığım planlara bir türlü uyamıyorum.
30. Bence, düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.	51. Düzenli çalışma ancak kolay öğrenemeyen çocuklar için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
36. Ansiklopedi, sözlük, harita vb. ‘den kolayca yararlanabiliyorum.	59. Sözlükten nasıl yararlanacağımı bilmiyorum.
40. İmla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ederim.	54. İmla kurallarına uygun biçimde okuyamam.
41. Ders çalışmayı keseceğim zaman konunun hafif olan yerinden çalışmayı bırakırım.	60. Konunun zorlaştığı yerde çalışmayı keserim.
43. Yazılı sınavlar için daha çok “yazarak anlatarak” hazırlanmaya çalışırım.	52. Yazılı sınavlara daha çok “okuyarak” hazırlanırım.
45. Bir şey okurken ya da derste bir konuyu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not alırım.	53. Not tutma alışkanlığına sahip değilim.

Bu araştırmada verimli ders çalışma envanterinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirlik katsayısına bakılmış olup sonuçlar Tablo c’de verilmiştir.

Tablo 3: Cronbach Alpha iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirlik katsayısına ilişkin sonuçlar

Ölçek	Alpha	İki Yarı Güvenirliği
	.86	84

Güvenirlik katsayıları doğrultusunda, ölçeğin “yüksek derecede güvenilir” olduğunu söylemek mümkündür.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Toplanması

Veri toplama aracı, bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu kapsamda, okullara gidilmiş, yöneticilerle ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izini dahilinde anket uygulamasını dersleri aksatmadan nasıl gerçekleştirileceği konuşulmuştur. Yöneticilerin talepleri doğrultusunda, veri toplama araçları, boş derslerde dağıtılmış, uygulanmış ve toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmanın amacı ve verilerin normallik dağılımı doğrultusunda uygun istatistikî teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normallik dağılımına One Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmış olup sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4: Verimli ders çalışma envanterinden elde edilen toplam puana ilişkin normallik dağılımı

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		Toplam puan
Katılımcı Sayısı		357
Normal Parameters	Mean	,6905
	Std. Deviation	,14787
Most Extreme Differences	Absolute	,085
	Positive	,042
	Negative	-,085
Kolmogorov-Smirnov Z		1,610
Asymp. Sig. (2-tailed)		,011

Tablo 4 incelendiğinde, verimli ders çalışma envanterinden elde edilen toplam puanların normal dağılım göstermediği söylenebilir. Zira One Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda anlamlılık değerinin .05 ve üzerinde bir değer alması verilerin normal

dağıldığını gösterir. Bununla birlikte, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer alması ve medyan ile aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması beklenir. Bu değerlere ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5: Verimli ders çalışma envanterinden elde edilen toplam puana ilişkin aritmetik ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri

Katılımcı sayısı	Geçerli	357
	Kayıp	0
Aritmetik ortalama		,6905
Ortanca		,7000
Çarpıklık		-1,099
Çarpıklığın standart hatası		,129
Basıklık		3,266
Basıklığın standart hatası		,257

Tablo 5 incelendiğinde, aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu ve çarpıklık basıklık değerlerinin ise ± 1 aralığında olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar ile One Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları birbirini destekler nitelikte olup verilerin normal dağılım göstermedikleri söylenebilir.

Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non parametrik testler (Kruskal-Wallis H; Mann-Whitney U testi) kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde $\alpha < .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Verilerin analizi aşamasında öncelikli olarak, kontrol maddelerine verilen yanıtlar ile asıl maddelere verilen yanıtlar karşılaştırılmış ve birbirleriyle tutarsız olarak maddeleri işaretleyen öğrencilerin anketleri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu durumda, 400 adet olarak uygulanan anket değinilen işlem sonrası 357'ye düşmüştür.

Araştırmada kullanılan puanlamasında toplam puanlar esas alınmıştır. Alınan puan yüksek ise öğrencilerin ders çalışma alışkanlığına sahip olduğu düşük ise ders çalışma alışkanlığına sahip olmadıkları ya da çok düşük sahip oldukları kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümün alt başlıkları, araştırmanın amacı bölümünde değinilen sorular doğrultusunda düzenlenmiştir.

4.1. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerine ilişkin ait bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları envanteri maddelerine verilen cevaplara ilişkin yüzde ve frekans değeri incelenmiş olup sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 6: Envanter maddelerine verilen cevaplara ilişkin yüzde ve frekans değeri

Maddeler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1. Derslerime günlük, haftalık, aylık planlar yaparak çalışırım.	256	71,7	101	28,3
2. Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.	194	54,3	162	45,4
3. Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum.	322	90,2	32	9,0
4. Çalışma masamın üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler bulundurmam.	284	79,6	69	19,3
5. Öğrenmenin, “kolay bir iş” olmadığını bilerek çalışırım.	250	70,0	102	28,6
6. Sınav için çalışırken, işlenen konuların önemli yerlerini anımsayabilmek için kısa not, özet vb. çıkarırım.	290	81,2	67	18,8
7. Çalışma yöntemimi her dersin özelliğine göre düzenlerim.	268	75,1	89	24,9
8. Konuları kendi yaşamımdan örneklerle pekiştirerek öğrenirim.	242	67,8	113	31,7
9. Okurken sözcükleri yutmadan, doğru olarak okurum.	302	84,6	52	14,6
10. Ders çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl ve ne kadar çalışacağımı kesin olarak saptarım.	254	71,1	101	28,3
11. Masaya oturunca, hemen hedef olarak seçtiğim işi yapmaya başlarım yani çalışmaya geçerken oyalanmam.	262	73,4	92	25,8

12. Gece yatarken ve sabah kalkınca öğrendiklerime bir göz atar, gerekli tekrarları yaparım.	215	60,2	142	39,8
13. Ders çalışma ve bir şeyler öğrenme, oyun eğlence gibi insana zevk veren bir uğraştır.	265	74,2	90	25,2
14. Her konu için tuttuğum notları düzenli bir şekilde saklarım.	264	73,9	90	25,2
15. Sınavlarda soruları yanıtladıktan sonra, yazdıklarımı mutlaka yeniden okur, bir hata yapıp yapmadığımı gözden geçiririm.	275	77,0	80	22,4
16. Ders çalışmam bittikten sonra öğrendiklerimi anımsamaya çalışırım.	288	80,7	67	18,8
17. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam.	219	61,3	137	38,4
18. Derslerime, başkalarının yardımına fazla bir gereksinme duymadan yalnız başıma çalışırım.	221	61,9	134	37,5
19. Bir konuyu çalışmadan önce, bir öncekini gözden geçiririm.	254	71,1	100	28,0
20. Çalışma sürelerim her zaman günün belirli saatleri arasındadır.	197	55,2	159	44,5
21. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, tanım ve kuralları boş anlarımda örneğin, otobüste giderken, sokakta yürürken ya da bulaşık yıkarken ezberlemeye çalışırım.	223	62,5	134	37,5
22. Okuduğum parça ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim.	289	81,0	66	18,5
23. Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım.	305	85,4	51	14,3
24. Ödevlerimi titizlikle yapmaya ve yaparken de bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	315	88,2	42	11,8
25. Sürekli çalışmam gerektiğinde zaman zaman on – on beş dakikalık aralarla kendimi dinlendiririm.	282	79,0	74	20,7
26. Elden geldiğince gürültüsüz yerde çalışırım.	299	83,4	58	16,2
27. Okurken dudaklarım kıpırdamaz.	206	57,7	150	42,0
28. Okuduğum her parçada ana düşüncüyü bulmaya çalışırım.	253	70,9	103	28,9
29. Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.	260	72,8	96	26,9
30. Bence sınavlara hazırlanmanın en iyi yolu günü gününe etkili çalışarak hazırlanmaktır.	300	84,0	55	15,4
31. Okulda öğrendiklerimi günlük yaşamda da yeri	321	89,9	36	10,1

geldikçe uygulamaya çalışırım.				
32. Bir konuyu öğretmen anlatırken sınıfta öğrenmeye çalışırım.	313	87,7	44	12,3
33. Yedi gün birer saat çalışmayı, bir günde yedi saat çalışmaya yeğlerim.	218	61,1	139	38,9
34. Yazılı sınavlarda önce kolay soruları yanıtlar, böylece diğerlerini düşünmeye zaman kazanırım.	297	83,2	59	16,5
35. Bence, düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.	312	87,4	45	12,6
36. Ansiklopedi, sözlük, harita vb. ‘den kolayca yararlanabiliyorum.	225	63,0	132	37,0
37. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım.	251	70,3	104	29,1
38. Okulda başarılı olmak için her şeyden önce ana dilimi iyi bilmek gerektiğini düşünüyor ve Türkçeye çok çalışıyorum.	259	72,5	97	27,2
39. Benden ne istendiğini çok açık olarak bilmeden bir ödevi yapmaya girişmem.	291	81,5	65	18,2
40. İmla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ederim.	281	78,7	76	21,3
41. Ders çalışmayı keseceğim zaman konunun hafif olan yerinden çalışmayı bırakırım.	236	66,1	120	33,6
42. Bir konuyu daha iyi öğrenmek için öğretmenin ya da kitabın verdiği örneklerden başka örnekler bulmaya çalışırım.	285	79,8	71	19,9
43. Yazılı sınavlar için daha çok “yazarak-anlatarak” hazırlanmaya çalışırım.	282	79,0	75	21,0
44. Sınavda önce soruyu dikkatle okur ve benden “ne” istendiğini öğrenmeye çalışırım.	303	84,9	49	13,7
45. Bir şey okurken ya da derste bir konuyu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not alırım.	276	77,3	81	22,7
46. Konuları ezberleyerek değil, kavrayarak öğrenirim.	269	75,4	87	24,4

47. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir, tanım vb.yi gürültülü ortamlarda yüksek sesle söyleyerek de öğrenmeye çalışırım.	193	54,1	163	45,7
48. En zor konuları, “en iyi anlayabildiğim” saatlerde çalışırım.	262	73,4	94	26,3
49. Konuları günlük çalışırım ve üst üste biriktirmem.	248	69,5	108	30,3
50. Çalıştığım konuyu anlamadan asla özet çıkarmam.	275	77,0	82	23,0

Tablo 6'de ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları envanterine verdikleri cevaplar incelendiğinde;

“Derslerime günlük, haftalık, aylık planlar yaparak çalışırım.” ifadesine öğrencilerin %71,7'sinin evet; %38,3'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu bulgu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerine planlar yaparak çalıştığını göstermektedir.

“Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.” ifadesine öğrencilerin %54,3'ünün evet; %45,4'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin anlamasalar da konuları ezberleyebildiklerini ortaya koymaktadır.

"Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum." ifadesine öğrencilerin %90,2'sinin evet; %9,0'ının hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle, öğrenciler başarı için düzenli çalışmanın gerekli olduğuna inanmaktadır.

"Çalışma masamın üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler buldurmam." ifadesine öğrencilerin 79,6'sının evet; 19,3'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrenciler ders çalışırken masalarının üzerinde dikkatlerini dağıtacak şeyleri buldurmadıkları söylenebilir.

"Öğrenmenin, “kolay bir iş” olmadığını bilerek çalışırım." ifadesine öğrencilerin 70,0'inin evet; 28,6'sının hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Böylece öğrenciler, ders çalışırken öğrenmenin kolay bir iş olmadığını bilerek hareket ettiklerini ortaya koymaktadır.

"Sınav için çalışırken, işlenen konuların önemli yerlerini anımsayabilmek için kısa not, özet vb. çıkarırım." ifadesine öğrencilerin 81,2'sinin evet; 18,8'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin ders çalışırken önemli yerleri sonradan anımsayabilmek için kısa notlar, özet vb. uygulamalar yaptıkları söylenebilir.

"Çalışma yöntemimi her dersin özelliğine göre düzenlerim." ifadesine öğrencilerin 75,1'inin evet; 24,9'unun hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin ders çalışma yöntemini düzenlerken her dersin özelliğine göre hareket ettiği ifade edilebilir.

"Konuları kendi yaşamımdan örneklerle pekiştirerek öğrenirim." ifadesine öğrencilerin 67,8'inin evet; 31,7'sinin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin konuları öğrenirken kendi yaşamlarından örneklerle pekiştirdikleri söylenebilir.

"Okurken sözcükleri yutmadan, doğru olarak okurum." ifadesine öğrencilerin 84,6'sının evet; 14,6'sının hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin okurken sözcükleri yutmadan doğru okudukları ifade edilebilir.

"Ders çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl ve ne kadar çalışacağımı kesin olarak saptarım." ifadesine öğrencilerin 71,1'inin evet; 28,3'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin ders çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl ve ne kadar çalışacağımı kesin olarak saptadığı söylenebilir.

"Masaya oturunca, hemen hedef olarak seçtiğim işi yapmaya başlarım yani çalışmaya geçerken oyalanmam." ifadesine öğrencilerin 73,4'ünün evet; 25,8'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin ders çalışmak için masaya oturduklarında hemen hedef olarak seçtiği işi yapmaya başladıklarını ortaya koymaktadır.

"Gece yatarken ve sabah kalkınca öğrendiklerime bir göz atar, gerekli tekrarları yaparım." ifadesine öğrencilerin 60,2'sinin evet; 39,8'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin yatarken ve kalkınca öğrendiklerine bir göz atarak gerekli tekrarları yaptıkları ifade edilebilir.

"Ders çalışma ve bir şeyler öğrenme, oyun eğlence gibi insana zevk veren bir uğraştır." ifadesine öğrencilerin 74,2'sinin evet; 25,2'sinin hayır olarak cevap verdikleri

anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin ders çalışma ve bir şey öğrenmeyi oyun eğlence gibi insana zevk veren bir uğraş olarak gördükleri söylenebilir.

"Her konu için tuttuğum notları düzenli bir şekilde saklarım." ifadesine öğrencilerin 73,9'unun evet; 25,2'sinin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin ders işlenirken her konu için tuttuğu notları düzenli bir şekilde sakladıkları ifade edilebilir.

"Sınavlarda soruları yanıtladıktan sonra, yazdıklarımı mutlaka yeniden okur, bir hata yapıp yapmadığımı gözden geçiririm." ifadesine öğrencilerin 77,0'ının evet; 22,4'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin sınavlarda soruları yanıtladıktan sonra, yazdıklarını mutlaka yeniden okuduğu, bir hata yapıp yapmadığını gözden geçirdiği ortaya çıkabilir.

"Ders çalışmam bittikten sonra öğrendiklerimi anımsamaya çalışırım." ifadesine öğrencilerin 80,7'sinin evet; 18,8'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Böylece öğrencilerin ders çalışma bittikten sonra öğrendiklerini anımsamaya çalıştıkları söylenebilir.

"Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam." ifadesine öğrencilerin 61,3'ünün evet; 38,4'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin, masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmadıkları ifade edilebilir.

"Derslerime, başkalarının yardımına fazla bir gereksinme duymadan yalnız başıma çalışırım." ifadesine öğrencilerin 61,9'unun evet; 37,5'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin derslerine çalışırken başkalarının yardımına fazla bir gereksinme duymadan yalnız başıma çalıştıkları söylenebilir.

"Bir konuyu çalışmadan önce, bir öncekini gözden geçiririm." ifadesine öğrencilerin 71,1'inin evet; 28,0'ının hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin bir konuyu çalışmadan bir öncekini gözden geçirdikleri söylenebilir.

"Çalışma sürelerim her zaman günün belirli saatleri arasındadır. " ifadesine öğrencilerin 55,2'sinin evet; 44,5'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin bir kısmının günün belli saatleri arasında ders çalıştıklarını gösterir.

"Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, tanım ve kuralları boş anlarımda örneğin, otobüste giderken, sokakta yürürken ya da bulaşık yıkarken ezberlemeye çalışırım." ifadesine öğrencilerin 62.5'inin evet; 37.5'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin ezberlemesi gereken şarkı, sözcük, tanım ve kuralları boş anlarında ezberlemeye çalıştıkları ifade edilebilir.

"Okuduğum parça ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim." ifadesine öğrencilerin 81.0'nun evet; 18.5'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin okudukları parça ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle inceledikleri söylenebilir.

"Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım." ifadesine öğrencilerin 85.4'ünün evet; 14.3'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaptıkları ifade edilebilir.

"Ödevlerimi titizlikle yapmaya ve yaparken de bir şeyler öğrenmeye çalışırım." ifadesine öğrencilerin 88.2'sinin evet; 11.8'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin ödevlerini titizlikle yapmaya ve yaparken de bir şeyler öğrenmeye çalıştıkları söylenebilir.

"Sürekli çalışmam gerektiğinde zaman zaman on – on beş dakikalık aralarla kendimi dinlendiririm." ifadesine öğrencilerin 79.0'nun evet; 20.7'sinin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin sürekli çalışmaları gerektiğinde zaman zaman on – on beş dakikalık aralarla kendilerini dinlendirdikleri ifade edilebilir.

"Elden geldiğince gürültüsüz yerde çalışırım." ifadesine öğrencilerin 83.4'ünün evet; 16.2'sinin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin ellerinden geldiğince gürültüsüz yerde çalıştıkları söylenebilir.

"Okurken dudaklarım kıpırdamaz." ifadesine öğrencilerin 57.7'sinin evet; 42.0'ının hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin okurken dudaklarını kıpırdatmadıkları ifade edilebilir.

"Okuduğum her parçada ana düşünceyi bulmaya çalışırım." ifadesine öğrencilerin 70.9'unun evet; 28.9'unun hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin okudukları her parçada ana düşünceyi bulmaya çalıştıkları söylenebilir.

"Çalışmak için yaptığım planlara uyarım. " ifadesine öğrencilerin 72.8'inin evet; 26.9'unun hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin çalışmak için yaptıkları planlara uydukları ifade edilebilir.

"Bence sınavlara hazırlanmanın en iyi yolu günü gününe etkili çalışarak hazırlanmaktır." ifadesine öğrencilerin 84.0'ının evet; 15.4'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilere göre sınavlara hazırlanmanın en iyi yolu günü gününe etkili çalışarak hazırlanmaktır denilebilir.

"Okulda öğrendiklerimi günlük yaşamda da yeri geldikçe uygulamaya çalışırım." ifadesine öğrencilerin 89,9'unun evet; 10,1'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşamda da yeri geldikçe uygulamaya çalıştıkları söylenebilir.

"Bir konuyu öğretmen anlatırken sınıfta öğrenmeye çalışırım." ifadesine öğrencilerin 87,7'sinin evet; 12,3'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin konuyu öğretmen anlatırken sınıfta öğrenmeye çalıştığı ifade edilebilir.

"Yedi gün birer saat çalışmayı, bir günde yedi saat çalışmaya yeğlerim." ifadesine öğrencilerin 61,1'inin evet; 38,9'unun hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin yedi gün birer saat çalışmaktansa, bir günde yedi saat çalışmayı tercih ettikleri denilebilir.

"Yazılı sınavlarda önce kolay soruları yanıtlar, böylece diğerlerini düşünmeye zaman kazanırım." ifadesine öğrencilerin 83,2'sinin evet; 16,5'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin yazılı sınavlarda önce kolay soruları yanıtlayıp diğerlerini düşünmeye zaman kazandıkları söylenebilir.

"Bence, düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır." ifadesine öğrencilerin 87,5'inin evet; 12,6'sının hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır düşüncesine katıldıkları ifade edilebilir.

"Ansiklopedi, sözlük, harita vb. 'den kolayca yararlanabiliyorum." ifadesine öğrencilerin 63,0'ının evet; 37,0'ının hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna

göre öğrencilerin ansiklopedi, sözlük, harita vb. ‘den kolayca yararlanabileceği söylenebilir.

"Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım." ifadesine öğrencilerin 70,3'ünün evet; 29,1'inin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalıştıkları ifade edilebilir.

"Okulda başarılı olmak için her şeyden önce ana dilimi iyi bilmek gerektiğini düşünüyor ve Türkçeye çok çalışıyorum." ifadesine öğrencilerin 72,5'inin evet; 27,2'sinin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin okulda başarılı olmak için her şeyden önce ana dilini iyi bilmek gerektiğini düşündükleri ve Türkçeye çok çalıştıkları söylenilebilir.

" Benden ne istendiğini çok açık olarak bilmeden bir ödevi yapmaya girişmem." ifadesine öğrencilerin 81,5'inin evet; 18,2'sinin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin kendisinden ne istendiğini çok açık olarak bilmeden bir ödevi yapmaya girişmediği ifade edilebilir.

"İmla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ederim." ifadesine öğrencilerin 78,7'sinin evet; 21,3'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin imla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ettikleri söylenebilir.

"Ders çalışmayı keseceğim zaman konunun hafif olan yerinden çalışmayı bırakırım." ifadesine öğrencilerin 66,1'inin evet; 33,6'sının hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin ders çalışmayı keseceği zaman konunun hafif olan yerinden çalışmayı bıraktıkları söylenebilir.

"Bir konuyu daha iyi öğrenmek için öğretmenim ya da kitabın verdiği örneklerden başka örnekler bulmaya çalışırım." ifadesine öğrencilerin 79,8'inin evet; 19,9'unun hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin bir konuyu daha iyi öğrenmek için öğretmenim ya da kitabın verdiği örneklerden başka örnekler bulmaya çalıştıkları ifade edilebilir.

"Yazılı sınavlar için daha çok ‘‘yazarak-anlatarak’’ hazırlanmaya çalışırım." ifadesine öğrencilerin 79,0'ının evet; 21,0'ının hayır olarak cevap verdikleri

anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin yazılı sınavlar için daha çok “yazarak-anlatarak” hazırlanmaya çalıştıkları söylenebilir.

"Sınavda önce soruyu dikkatle okur ve benden “ne” istendiğini öğrenmeye çalışırım." ifadesine öğrencilerin 84,9'unun evet; 13,7'sinin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınavda önce soruyu dikkatle okudukları ve kendisinden “ne” istendiğini öğrenmeye çalıştıkları ifade edilebilir.

"Bir şey okurken ya da derste bir konuyu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not alırım." ifadesine öğrencilerin 77,3'ünün evet; 22,7'sinin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin bir şey okurken ya da derste bir konuyu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not aldıkları söylenebilir.

"Konuları ezberleyerek değil, kavrayarak öğrenirim." ifadesine öğrencilerin 75,4'ünün evet; 24,4'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin konuları ezberleyerek değil, kavrayarak öğrendikleri ifade edilebilir.

"Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir, tanım vb.yi gürültülü ortamlarda yüksek sesle söyleyerek de öğrenmeye çalışırım." ifadesine öğrencilerin 54,1'inin evet; 45,7'sinin hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin bazılarının ezberlemesi gereken şarkı, sözcük, şiir, tanım vb.yi gürültülü ortamlarda yüksek sesle söyleyerek de öğrenmeye çalıştıkları söylenebilir.

"En zor konuları, “en iyi anlayabildiğim” saatlerde çalışırım." ifadesine öğrencilerin 73,4'ünün evet; 26,3'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin en zor konuları en iyi anlayabildikleri saatlerde çalıştıkları ifade edilebilir.

"Konuları günlük çalışırım ve üst üste biriktirmem." ifadesine öğrencilerin 69,5'inin evet; 30,3'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin konuları günlük çalıştıkları ve üst üste biriktirmedikleri söylenebilir.

"Çalıştığım konuyu anlamadan asla özet çıkarmam." ifadesine öğrencilerin 77,0'ının evet; 23,0'ünün hayır olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin çalıştıkları konuyu anlamadan asla özet çıkarmadıkları ifade edilebilir.

4.2. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	U	Z	P
Erkek	114	141,51	9577,500	-4,613	.00
Kız	241	195,26			

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($U = 9577,500$; $p < .05$). Cinsiyet değişkenine ilişkin sıra ortalaması dikkate alındığında, oluşan anlamlı farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran ders çalışma alışkanlıklarına daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

4.3. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları Tablo 8'da verilmiştir.

Tablo 8: Sınıf değişkenine göre yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
6. sınıf	61	145,52	2	7,31	.02	6.sınıf-7. sınıf
7. sınıf	91	175,08				

8. sınıf	155	144,96	7. sınıf -8. sınıf
-----------------	-----	--------	--------------------

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p < .05$). Sınıf değişkenine ilişkin sıra ortalaması dikkate alındığında, oluşan anlamlı farkın 7. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle 7. sınıf öğrencilerinin 6. ve 8. sınıf öğrencilerine nazaran ders çalışma alışkanlıklarına daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

4.4. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin ek ders değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin ek ders değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9: Ek ders değişkenine göre yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Dershane	62	170,61	2	19,89	.00	Dershane-Hiçbiri
Etüt Merkezi	184	187,77				
Hiçbiri	92	132,21				

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının ek ders değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p < .05$). Ek ders değişkenine ilişkin sıra ortalaması dikkate alındığında, oluşan anlamlı farkın dershane ve etüt merkezine devam eden öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle dershane ve etüt merkezine giden öğrencilerin ek ders almayan öğrencilere nazaran ders çalışma alışkanlıklarına daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

4.5. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10: Kardeş sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
0-2	38	129,05				
3-5	171	179,57	2	9,31	.01	0-2/3-5
6 ve üzeri	142	184,26				0-2/6 ve üzeri

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p<.05$). Kardeş sayısı değişkenine ilişkin sıra ortalaması dikkate alındığında, oluşan anlamlı farkın 3-5 ile 6 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle 3-5 ile 6 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin 0-2 aralığında kardeş sayısına sahip öğrencilere nazaran ders çalışma alışkanlıklarına daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

4.6. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin çalışma odası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin çalışma odası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları Tablo 11'da verilmiştir.

Tablo 11: Çalışma odası değişkenine göre yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları

Çalışma odası	N	Sıra ortalaması	U	Z	P
---------------	---	-----------------	---	---	---

Evet	111	183,66	12580,500	-.89	.37
Hayır	241	173,20			

Tablo 11 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($U=12580,500$ $p>.05$). Bu bulgu doğrultusunda, çalışma odasına sahip olanlarla olmayanların çalışma alışkanlıkları sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Dahası çalışma odasına sahip olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına aynı derecede sahip oldukları ifade edilebilir.

4.7. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin göç durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin göç durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları Tablo 12'da verilmiştir.

Tablo 12: Göç durumu değişkenine göre yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları

Göç durumu	N	Sıra ortalaması	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Evet	58	153,92	7216,500	-1,95	.05
Hayır	297	182,70			

Tablo 12 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının göç durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($U=12580,500$ $p>.05$). Göç durumu değişkenine ilişkin sıra ortalamaları dikkate alındığında, göç eden ve etmeyen ailelerin öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarına hemen hemen aynı derecede sahip oldukları ifade edilebilir.

5. TARTIŞMA

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının genel itibarıyla yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin çok yüksek düzeyde katıldıkları ifadelerle de rastlamak mümkündür. Ders çalışmak için sessiz yerler tercih etmeleri, günü gününe çalışmaları, fiziki çevrelerini düzenli tutmaları, edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme gayreti içerisinde olmaları gibi ders çalışma alışkanlıklarına öğrencilerin çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin derslerine günlük, haftalık ve aylık planlar yaparak çalıştıkları görülmüştür. Plan, yapılacak işlerin belirli bir süre ve düzen içine sokulmasıdır. Planlı çalışma, öğrenciye yaptığı çalışmanın yönünü gösterir ve onu sık sık karar değiştirmekten kurtararak boşuna zaman yitirmesini önler. Çalışmada plan, baştan sona bilinçli ve etkili olmayı gerektirir (Uluğ, 2000). Bu itibarla, ortaöğretim öğrencilerinin planlı ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları onları bilinçli ve etkili çalışmaya yönlendireceği söylenebilir.

Öğrencilerin ders çalışma konusunda gerek kendi edindikleri tecrübeleri gerekse öğretmen ya da anne babalarından duydukları öğüt ve tavsiyelerle belli bir bilince ulaştıkları görülmektedir (Demiroğlu Memiş, 2007). Öğrencilerin ders çalışma konusunda belli bir bilince sahip olması önemlidir. Zira bilinçli bir şekilde hareket eden öğrencilerin ders çalışma konusunda daha hassas davranacağı düşünülmektedir.

Ders çalışma alışkanlıkları öğrencilerin akademik performans ve başarılarında rol oynayan bir unsurdur (Şerefli, 2003; Çetin, 2009; Ergene, 2011). Bu itibarla, öğrencilerin akademik noktada başarılarına katkı sunabilecek alışkanlıklara sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma sonuçları göstermektedir ki, öğrencilerin genel anlamda ders çalışma alışkanlıkları yüksek düzeydedir. Bununla birlikte, bazı ders çalışma alışkanlıklarına sahip olma düzeylerinin orta seviyede olmasının ilgili konu açısından tekrardan gözden geçirilmelidir. Zira akademik olarak başarılı olmak isteyen öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının iyi olması gerekir. Bu doğrultuda, ilgili ders çalışma alışkanlıklarına yönelik farkındalıklarının oluşturulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları onların derslerini anlamalarına ve sınavlarda başarılı olmalarına kaynaklık edebilir (Atılgan, 1998). Esasında ders çalışma alışkanlıklarına sahip öğrencilerin derslerini iyi anlamaları ve akademik anlamda başarılı olmaları beklenebilir. Zira ders çalışma alışkanlıkları kişinin düzenli bir şekilde bilgiyi özümsemesi ve bilgiyi amaçları doğrultusunda kullanabilmeye katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Demirezen ve Akhan (2011: 182) çalışmalarında öğrencilerin ders çalışma yöntem ve tekniklerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Demiroğlu Memiş de (2007) ilköğretim beşinci sınıflar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, genel olarak öğrencilerin ders çalışmayı sevdiğini, iyi bir gelecek için ders çalışmanın önemini farkında oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar ile mevcut araştırma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Mevcut çalışmada da öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını bildikleri ve dahası bu alışkanlıklara sahip oldukları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları durumunun cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu söylenebilir. Bu duruma mevcut çalışmanın yapıldığı ilin sosyo kültürel yapısının, ebeveynlerin kız çocuklarına yönelik bakış açılarının ve erkek çocuklar gibi ekonomik getiri noktasında kız çocuklarının aileler tarafından zorlanmamalarının neden olabileceği düşünölmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, mevcut araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara sahip araştırmaların olduğu görülmektedir (Yenilmez ve Özbey, 2007; Eren, 2011; Özbey, 2007; Rasor ve Rasor, 1998). Bununla birlikte, ilgili literatürde ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına dair araştırmalara (Çetin, 2009) rastlamak da mümkündür. Ancak, genel olarak, ilgili literatürdeki araştırmalarda kız çocuklarının erkeklere nazaran daha fazla ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu farkın 7. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, yedinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma

alışkanlıkları puanlarının diğer iki sınıf öğrencilere göre yüksek olduğu ve dolayısıyla da 7. sınıf öğrencilerinin daha fazla ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak, altıncı sınıf öğrencilerinin adaptasyondan kaynaklı zorluklarla karşılaşmış olabilmeleri gösterilebilir. Bir başka deyişle, okula yeni başlayan öğrencilerin hem okul ortamına hem de derslere yönelik uyum sorunu yaşayabilmelerinin böyle bir sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Sekizinci sınıflarda ise öğrencilerin ergenliğe adım atmaları ve dolayısıyla ilgilerinin başka alanlara kaymakta olmasının (Eren, 2011) böyle bir sonuç ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısının da önemli etken olduğu öngörülmektedir. Tüm değerlendirmeler ışığında, yedinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının yüksek olmasında öğrencilerin sınav kaygısından uzak olmaları ve ortaokul eğitimine alışmış olmalarının getirdiği bir rahatlığın etkili olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, mevcut araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara sahip araştırmaların olduğu görülmektedir. Yenilmez ve Özbey (2007) altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre ders çalışma alışkanlıkları düzeyinin daha iyi olduğunu saptamıştır. Eren'in (2011) araştırmasında ise altıncı sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, mevcut araştırma sonucu ile paralellik arz eden bir sonuç da Güngör'ün (2010) araştırmasında görülmektedir. Bu çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının ek ders değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu farkın ek ders alanlar lehine (dershane ve etüt merkezleri) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, dershane ve etüt merkezi sıra ortalamaları dikkate alındığında, etüt merkezine devam etmekte olan öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ek ders eğitimi alan öğrencilerin daha iyi bir takip sistemine dahil olmaları, öğrencilerin daha fazla zaman ayırma ve emek vermesinin karşılığını alma gayreti ve aldıkları ek eğitimle öğrenmenin zevkine varmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca, ek ders alınan kurumların ya da merkezlerin öğrencilere önemli ölçüde rehberlik hizmetleri sağlamaları da olabilir.

Ek ders alınan merkezler itibariyle etüt merkezlerine giden öğrencilerin ders çalışma düzeylerinin dersanelere gidenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun temel nedeni olarak, etüt merkezlerinde gönüllü olarak çalışan öğretmenlerin daha sıcak ve samimi bir şekilde öğrencilerle ilgilenmeleri gösterilebilir. Ayrıca, kısmi olarak etüt merkezi öğrencilerinin ekonomik durumlarının zayıf olması nedeniyle önlerinde gelen imkanlardan en iyi şekilde istifade etme yolunu tercih etmelerinin de önemli bir neden olduğu düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu farkın 3-5 ile 6 ve üzeri kardeşi olanlar lehine olduğu görülmektedir. Bu duruma neden olarak, kardeş sayısı çok olan ailelerin genellikle sosyo ekonomik durumlarının düşük olduğu ve bu ailelerdeki çocukların eğitimi bir meslek sahibi olabilme adına fırsat olarak değerlendirmiş olmaları böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olabilir. Ayrıca, bu sonucun diğer bir nedeni de kardeş sayısı fazla olan ailelerde kardeşlerin ders çalışmada birbirlerine yardımcı olması ve birbirlerini motive etmeleri olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka anlatımla, çalışma odasına sahip olanlarla olmayanların çalışma alışkanlıkları sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin uygun birer çalışma ortamlarına sahip olmaları eğitim ve öğretim etkinliklerinde olması gereken ön koşullardan birisi olduğu söylenebilir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009: 144). Mevcut araştırmada, ders çalışma odasına sahip olan ile olmayan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının aynı düzeyde olması ve bu düzeyinde yüksek olması üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Bununla birlikte, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaması doğal da kabul edilebilir.

Normal şartlarda beklenen çalışma odasına sahip öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının yüksek çıkmasıdır. Ancak, mevcut araştırma sonucunda da görüldüğü gibi, ders çalışma odasına sahip olan öğrencilerin ders çalışma odasına sahip olmayan öğrencilere göre nazaran ders çalışma alışkanlıkları farklılaşmamıştır. Bu durumda neden

olarak, ders çalışma odalarında öğrencilerin oto kontrollerini sağlayamamaları neticesinde bilgisayar oyunlarına dalmaları ya da farklı görsel öğelerin öğrencilerin ilgisini diğer yönler çekmesi gösterilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının göç durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkın göç etmeyenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka anlatımla, ailesi göç etmemiş öğrencilerin göç etmiş öğrencilere göre ders çalışma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Göçün eğitimi ve okulu değişik açılardan etkilediği söylenebilir. Terör olaylarından dolayı, coğrafi koşulların çetin olması, sanayi toplumu ve fabrikaların büyük kentlerde olması ve küreselleşmeyle birlikte bilgi toplumunda, hizmet sektörünün merkezlerde toplanması, taşradan kente göçü kaçınılmaz kılmıştır. Bu anlamda göç olgusu eğitimi ve okulu da etkilemiştir (Şahin, 2012: 136). Göçle gelmiş öğrenciler çevresi ile uyum ve iletişim problemleri yaşayabilmekte, aileleri ile birlikte sosyo ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bunlarda öğrencinin ders çalışma, başarı ve motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla göç etmiş öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları düşük düzeyde görülebilmektedir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

1. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışmak için sessiz yerler tercih ettiği, günü gününe çalışmaya gayret gösterdikleri, fiziki çevrelerini düzenli tutmaya çabaladıkları, edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme gayreti içerisinde oldukları,
2. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının genel itibarıyla ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu,
3. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyet, sınıf, ek ders, kardeş sayısı ve göç durumu değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı,
4. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1. Araştırma Sonuçları Kapsamında Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. İkamet ettiği yere göç eden, özel ders çalışma odası bulunan ve ek ders almayan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını geliştirici etkinliklerin yapılması
2. Ders öğretmenleri veya rehber öğretmenler tarafından ders çalışma alışkanlıkları hakkında öğrencilere hem etkinliklerin düzenlenmesi hem de danışmanlık hizmetinin sağlanması
3. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını etkili kullanma düzeyleri her eğitim öğretim yılında rehber öğretmenler tarafından envanterler aracılığıyla belirlenmesi

4. Öğrencilerin verimli bir şekilde ders çalışabilmeleri için, ders çalışma ortamı aile tarafından, sade bir şekilde donatılmış, yeterince aydınlatılmış ve öğrencinin fiziksel gelişimine uygun bir şekilde hazırlanması
5. Öğrencilere ders çalışma alışkanlığının kazandırılması konusunda velilerin bilinçlendirilmesi
6. Öğrencilerin ders çalışma planları öğretmen, öğrenci ve velinin katılımı ile her öğrencinin özelliklerine göre planlanması

6.2.2.İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1- Ders çalışma alışkanlıklarına yönelik araştırmaların ilkökul, lise ve üniversite düzeylerinde olmak üzere çeşitlendirilmesi
- 2- Özel ders çalışma odası bulunan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin nitel araştırmaların yapılması
- 3- Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını daha detaylı bir şekilde inceleyebilmek amacıyla nitel araştırmaların yapılması
- 4- Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları, okula devam ve şiddetten uzaklaşma durumlarına yönelik araştırmaların yapılması
- 5- Yurt dışı ve yurt içi araştırmaların birlikte değerlendirilmesine yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.
- 6- Göçün ders çalışma alışkanlıklarına etkisiyle ilgili daha detaylı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arseven, D. A. (1979). Akademik benlik tasarımı ile akademik başarı arasındaki ilişki konusunda bir inceleme. *Yayınlanmamış doçentlik tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Aslan, S. A. (2005). Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Atılğan, M. (1998). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Avcı, Y. (2006). Sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Bacanlı, H. (2002). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başar, H. (1999). Sınıf yönetimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Belet, D. & YAŞAR, Ş. (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin Tutumlara Etkisi. (anadolu.edu.tr adresinden 18.06.2014 tarihinde alınmıştır)
- Bilgin, İ. & Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28(1). 19-38
- Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü. Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara. (<http://www.termbank.net/psychology/#dictionary> adresinden alınmıştır.)
- Büyükkaragöz, S. S. (1992). Genel Öğretim Metotları. Konya: Atlas Kitabevi
- Büyüköztürk, Ş & diğerleri. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*. 4 (2). 207-239

- Crede, M & Kuncel, N. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science* 3(6). 425-452
- Cripps, K. And Zyromski, B. (2009). Adolescents' well-being and perceived parental involvements: implications for parental involvement in middle schools. *Research in Middle Level Education (RMLE Online)*. 33(4). 1-13.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *GÜ eğitim fakültesi dergisi*. 27(3). 123-139.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*. 2 (2).
- Çetinkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (11)3. 65-84
- Çetin, B. (2005). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Milli eğitim dergisi*. Sayı 183.
- Çetin, B. (2009). Çalışma alışkanlıkları ölçeğinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına yordaması. *İlköğretim*. 8(1). 212-223. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Dembo, M. (2001). Learning to teach is not enough—future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*. Fall.
- Demirel, Ö. (2007). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Akdeniz üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*. Sayı:12
- Demiroğlu Memiş, A. (2007). Ders çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Milli eğitim dergisi*. Sayı 112-121
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde politika analizleri ve stratejik araştırmalar dergisi*. Cilt 2. Sayı 1.

- Dikbaşı, Y. & Hasırcı, Ö. (2007). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran üniversitesi Kırşehir eğitim fakültesi dergisi (KEFAD)*. Cilt 9. Sayı 2.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi Dergisi*. 23(2).
- Engin, A., Özen, Ş., Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3. 125-156
- Erdamar Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi (H. U. Journal of Education)*. Sayı: 38.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim*. 4(1). <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Erden, M. Akman, Y. (1998). *Gelişim Öğrenme Öğretme*. 7. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2006). Verimli ders çalışma etkili öğrenme stratejileri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eren, O. (2011). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Ergene, T. (2011). The Relationships among Test Anxiety, Study habits, Achievement, Motivation, and Academic Performance among Turkish High School Students. *Education and Science*. 36 (160).
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınları.
- Fidan, N. & Erden, M. (1991). Eğitime Giriş. Ankara: Feryal Matbaacılık San. Ve Tic. Ltd. Sti
- Güçlü, N.V (2001). Zaman Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı: 25

- Gül, B. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul
- Günaydın, F. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi. İstanbul
- Güngör, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramlarının ve çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Güngör, S. (2013) The Use of technology integrated language learning strategies (skills): Primary school students. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Mersin Üniversitesi. Mersin.
- Gürsoy, H. (2007). *Okulda ve işyerinde verimli çalışma yolları*. Kocaeli: Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psiko-sosyal gelişim. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*. Cilt: 3. Sayı: 1.
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Hewitt, D. (2008). *Understanding Effective Learning: Strategies for the Classroom*. England: Open University Press.
- İpek, C. (2011). Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. Cilt: 1 Sayı: 2
- Kafadar, T. (2013). Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.

- Kapıkıran, N. (2008). Başarı Sorumluluğunun ve Başarı Kaygısının Psikopatolojik Belirtilerle İlişkisinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. (11. Basım). Ankara: Tek ışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (7. Basım). Ankara: Alkım Yayınları.
- Keleş, E. & Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 3(2). 65-82.
- URL - 1:
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/33/974254/dosyalar/2013_01/11050426_dersalimaortami.pdf (erişim tarihi: 18.06.2014)
- URL - 2:
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/03/01/381836/icerikler/derscalisirken-8203dikkati-toparlayam8203ama-ve-konsantras8203yonusaglayamam8203a-nedenleri_364476.html?CHK=59071529256deaede8e7b2d7ad156687(erişim tarihi: 18.06.2014)
- URL - 3: <http://www.dersimiz.com/rehberlik/Etkili-ve-verimli-ders-calisma-yontemleri-21295.html>(erişim tarihi: 18.06.2014)
- URL - 4: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf
- URL - 5: <http://www.opdm.selcuk.edu.tr/konularb.html>. (erişim tarihi: 12.06.2014)
- URL - 6: <http://tuikapp.tuik.gov.tr> (erişim tarihi: 12.06.2014)
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Önder, S.(2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özbey, N. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Özcan, G. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. A. Hakan (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1(1).
- Özgen, H. & Doğan, S. (1997). Zaman yönetiminde yeni yönetim ve organizasyon yaklaşımları. *Standart Dergisi*, 36.
- Özkal, N. & Çetingöz, D. (2006). Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 46. 259-275
- Öztürk, B. (1995). Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Pritchard, A.(2008). Ways of Learning. New York: Taylor & Francis e-Library
- Rasor, E. & Rasor, L .(1998). Test Anxiety and Study Behavior of Community College Students in Relation to Ethnicity, Gender,and Age. *Educational Resource Information Center*.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 41(194). 136
- Senemoğlu, N. (2003). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi
- Seven, M. A. & Engin, A.O.. (2009). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi e-Dergi*, 189–212.
- Smith, J. (1998). Zaman yönetimi (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*. 146
- Şerefli, A. K. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Niğde Üniversitesi. Niğde.

- Şimşek A. & Balaban J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Contemporary Educational Technology*. 1(1).
- Talu, N. (1997) Ankara özel Tevfik Fikret lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tan, H. (1992). Psikolojik danışma ve rehberlik. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tan, H. (1996) .Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlanma. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tan, H. & Baloğlu, M. (2006). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşdemir, M. (2012). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdemir, A. & Tay, B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*. XX (1). 173-187
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1).
- Tay, B. & Yangın, B.(2008). 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.9(3).73-88.
- Teker, N. (2002). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1(1).
- Uluğ, F. (2000). Okulda Başarı. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. & Türkoglu, A. (2000). *Okulda Başarı için Ders Çalışma ve Öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Varış, F. (1998). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Eskişehir T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vural, L. (2012). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Yavuzer, H. (2001). Ana-Baba ve Çocuk İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından İncelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 7. Sayı 2.
- Yörük, D. (2007). Lise öğrencilerinin Akademik başarıları, Başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

EK

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

Kıymetli öğrenci,

Bu anket formu ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların doğru olması çalışmanın daha güvenilir olmasını sağlayacaktır. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Maddelerin doğru ya da yanlış cevabı bulunmamaktadır. Ankete isim yazmanız istenmemektedir.

Teşekkür ederim.

Bilgin YİĞİT
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1

Cinsiyetiniz	: Erkek ()	Kız ()	
Sınıfınız	:1 ()	2 ()	3 ()
Ek ders alıyor musunuz?	: Dershane ()	Etüt Merkezi ()	Özel Ders ()
Hiç Biri ()			
Kardeş sayısı	: 1-2 ()	3-5 ()	6 ve üzeri ()
Çalışma odanız var mı?	:Evet ()	Hayır ()	
Oturduğunuz yere göçle mi geldiniz?	: Evet ()	Hayır ()	

Bölüm 2

Anket Maddeleri	Evet	Hayır
1. Derslerime günlük, haftalık, aylık planlar yaparak çalışırım.		
2. Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.		
3. Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum.		
4. Çalışma masamın üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler bulundurmam.		
5. Öğrenmenin, “kolay bir iş” olmadığını bilerek çalışırım.		
6. Sınav için çalışırken, işlenen konuların önemli yerlerini anımsayabilmek için kısa not, özet vb. çıkarırım.		
7. Çalışma yöntemimi her dersin özelliğine göre düzenlerim.		
8. Konuları kendi yaşamımdan örneklerle pekiştirerek öğrenirim.		
9. Okurken sözcükleri yutmadan, doğru olarak okurum.		
10. Ders çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl ve ne kadar çalışacağımı kesin olarak saptarım.		
11. Masaya oturunca, hemen hedef olarak seçtiğim işi yapmaya başlarım yani çalışmaya geçerken oyalanmam.		
12. Gece yatarken ve sabah kalkınca öğrendiklerime bir göz atar, gerekli tekrarları yaparım.		
13. Ders çalışma ve bir şeyler öğrenme, oyun eğlence gibi insana zevk veren bir uğraştır.		
14. Her konu için tuttuğum notları düzenli bir şekilde saklarım.		
15. Sınavlarda soruları yanıtladıktan sonra, yazdıklarımı mutlaka yeniden okur, bir hata yapıp yapmadığımı gözden geçiririm.		
16. Ders çalışmam bittikten sonra öğrendiklerimi anımsamaya çalışırım.		

17. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam.		
18. Derslerime, başkalarının yardımına fazla bir gereksinme duymadan yalnız başıma çalışırım.		
19. Bir konuyu çalışmadan önce, bir öncekini gözden geçiririm.		
20. Çalışma sürelerim her zaman günün belirli saatleri arasındadır.		
21. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, tanım ve kuralları boş anlarımda örneğin, otobüste giderken, sokakta yürürken ya da bulaşık yıkarken ezberlemeye çalışırım.		
22. Okuduğum parça ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim.		
23. Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım.		
24. Ödevlerimi titizlikle yapmaya ve yaparken de bir şeyler öğrenmeye çalışırım.		
25. Sürekli çalışmam gerektiğinde zaman zaman on – on beş dakikalık aralarla kendimi dinlendiririm.		
26. Elden geldiğince gürültüsüz yerde çalışırım.		
27. Okurken dudaklarım kıpırdamaz.		
28. Okuduğum her parçada ana düşünceyi bulmaya çalışırım.		
29. Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.		
30. Bence sınavlara hazırlanmanın en iyi yolu günü gününe etkili çalışarak hazırlanmaktır.		
31. Okulda öğrendiklerimi günlük yaşamda da yeri geldikçe uygulamaya çalışırım.		
32. Bir konuyu öğretmen anlatırken sınıfta öğrenmeye çalışırım.		
33. Yedi gün birer saat çalışmayı, bir günde yedi saat çalışmaya yeğlerim.		
34. Yazılı sınavlarda önce kolay soruları yanıtlar, böylece diğerlerini düşünmeye zaman kazanırım.		
35. Bence, düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.		
36. Ansiklopedi, sözlük, harita vb. ‘den kolayca yararlanabiliyorum.		
37. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım.		
38. Okulda başarılı olmak için her şeyden önce ana dilimi iyi bilmek gerektiğini düşünüyorum ve Türkçeye çok çalışıyorum.		
39. Benden ne istendiğini çok açık olarak bilmeden bir ödevi yapmaya girişmem.		
40. İmla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ederim.		
41. Ders çalışmayı keseceğim zaman konunun hafif olan yerinden çalışmayı bırakırım.		
42. Bir konuyu daha iyi öğrenmek için öğretmenin ya da kitabın verdiği örneklerden başka örnekler bulmaya çalışırım.		
43. Yazılı sınavlar için daha çok “yazarak-anlatarak” hazırlanmaya çalışırım.		
44. Sınavda önce soruyu dikkatle okur ve benden “ne” istendiğini öğrenmeye çalışırım.		
45. Bir şey okurken ya da derste bir konuyu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not alırım.		
46. Konuları ezberleyerek değil, kavrayarak öğrenirim.		
47. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir, tanım vb.yi gürültülü ortamlarda		

yüksek sesle söyleyerek de öğrenmeye çalışırım.		
48. En zor konuları, “en iyi anlayabildiğim” saatlerde çalışırım.		
49. Konuları günlük çalışırım ve üst üste biriktirmem.		
50. Çalıştığım konuyu anlamadan asla özet çıkarmam.		
51. Düzenli çalışma ancak kolay öğrenemeyen çocuklar için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.		
52. Yazılı sınavlara daha çok “okuyarak” hazırlanırım.		
53. Not tutma alışkanlığına sahip değilim.		
54. İmla kurallarına uygun biçimde okuyamam.		
55. Bir konuyu öğrenirken ezbere fazla yer veriyorum.		
56. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur.		
57. Çalışmak için yaptığım planlara bir türlü uyamıyorum.		
58. Sınav hazırlığım her ders için aynıdır.		
59. Sözlükten nasıl yararlanacağımı bilmiyorum.		
60. Konunun zorlaştığı yerde çalışmayı keserim.		