

Eser ADATEPE

**T.C.
FATİH ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİ İLE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI VE AKADEMİK
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Hasan UĞUR**

**Hazırlayan
Eser ADATEPE
Haziran 2014**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık Yüksek lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran
2014**

Eser ADATEPE

**T.C.
FATİH ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİ İLE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI VE AKADEMİK
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Hasan UĞUR**

**Hazırlayan
Eser ADATEPE
Haziran 2014**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık Yüksek lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran
2014**

ONAYLAMA SAYFASI

Enstitüsü : Sosyal Bilimler
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Yüksek Lisans Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tez Konusu : Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme
Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik
Başarıları Arasındaki İlişkinin incelenmesi
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Hasan UĞUR
Tez Tarihi : Haziran 2014

Bu tezin şekil ve içerik açısından Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU
Anabilim Dalı Başkanı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı 511812015 numaralı öğrencisi Eser ADATEPE tarafından hazırlanan bu tezin Yüksek Lisans Tezinde bulunması gereken yeterliliğe, kapsama ve niteliğe sahip olduğunu onaylıyorum.

Yrd. Doç. Dr. Hasan UĞUR
Tez Danışmanı

Tez Sınavı Jüri Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Hasan UĞUR

Yrd. Doç. Dr. Ülkü TOSUN

Yrd. Doç. Dr. Şenay Bulut PEDÜK

Bu tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Doç. Dr. Mehmet KARAKUYU
Müdür

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana rehberlik eden, yoğun çalışma programına rağmen yardımını ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan UĞUR hocama teşekkür ederim. Bölüm Başkanımız Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU'na, tez jürimde yer alan Yrd. Doç. Dr. Ülkü TOSUN ve Yrd. Doç. Dr. Şenay Bulut PEDÜK ve rehberlik bölümündeki bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi sürecinde bana her türlü desteği veren Okul Müdürüm Sebahattin ALTUN ve Okul Müdür Yardımcım Cemil Hanımeline, anketlerin uygulanmasında gerekli desteği veren okul müdürlerine ve değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine başladığım günden itibaren, desteğini ve yardımını esirgemeyen, sevgiyle ve sabırla beni destekleyip cesaretlendiren, en sıkı eleştirmenim, varlığı her zaman bana güç veren canım eşim Tuna ADATEPE'ye ve anneleri olmaktan gurur duyduğum Sude ve A.Emre'ye yüksek lisans eğitimim boyunca göstermiş oldukları sabır ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Eser ADATEPE

Haziran 2014

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Araştırmanın Önemi	9
1.6. Sayıtlar	10
1.7. Sınırlılıklar.....	10
1.8. Tanımlar	11
BÖLÜM 2: KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTARATÜR	12
2.1. Öğrenme	12
2.2. Öğrenme Kuramları.....	15
2.2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	20
2.3. Bireysel Farklılıklar.....	22
2.4. Öğrenme Stilleri	25
2.4.1. Stil Kavramı.....	25
2.4.2. Kavram Olarak Öğrenme Stilleri.....	25
2.4.3. Öğrenme Stili Sınıflamaları ve Boyutları	30
2.4.3.1. Öğrenme Stili Modelleri	35
2.5. Çalışma Alışkanlıkları ve Ders Çalışma.....	55
2.5.1. Ders Çalışmanın Ön Şartları.....	58
2.5.2. Ders Çalışma Davranışını Olumlu Etkileyen Faktörler.....	63

2.5.3. Ders Çalışma Davranışını Olumsuz Etkileyen Faktörler	66
2.5.4. Zaman Yönetimi	68
2.5.5. Ders Çalışma Yöntemleri	69
2.5.6. Not Tutma ve Notları Gözden Geçirerek Çalışma	72
2.5.7. Tekrar.....	73
2.5.8. Özetleme	74
2.5.9. Okuma.....	75
2.6. Akademik Başarı	76
2.7. İlgili Araştırmalar	79
2.7.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	79
2.7.2. Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	100
BÖLÜM 3: YÖNTEM	108
3.1. Araştırma Modeli.....	108
3.2. Evren ve Örneklem.....	108
3.3. Veri Toplama Araçları.....	111
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	111
3.3.2. Öğrenme Stilleri Envanteri	111
3.3.3. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri.....	114
3.4. Uygulama	117
3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	117
BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR.....	119
4.1. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenerek Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	119
4.2. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Belirlenerek Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	127
4.3. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Belirlenerek Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	135

4.4. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	150
4.5. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	152
4.6. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	152
BÖLÜM 5: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	154
5.1. Tartışma ve Sonuç	154
5.1.1. Öğrenme Stilleri Alt Problemlerine Ait Sonuç ve Tartışma.....	154
5.1.2. Akademik Başarı Alt Problemlerine Ait Sonuç ve Tartışma.....	156
5.1.3. Çalışma Alışkanlıkları Alt Problemlerine Ait Sonuç ve Tartışma	158
5.1.4. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki ve Farklılıklar.....	161
5.1.5. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki ve Farklılıklar	162
5.1.6. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki ve Farklılıklar	164
5.1.7. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki ve Farklılıklar.	166
5.2. Öneriler.....	168
KAYNAKÇA	171
EKLER.....	192
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	192
Ek 2: Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri	193
Ek 3: Çalışma Alışkanlıkları Envanteri.....	194

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğrenme Stiline Göre Okuma Stilleri (Akt: Boydak, s.71,72).....	32
Tablo 2.2. Kolb Yaşantısal Öğrenme Modeli	43
Tablo 2.3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili	49
Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemi	109
Tablo 3.2. Araştırmanın Örnekleminin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	109
Tablo 3.3. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı	110
Tablo 3.4. Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları	114
Tablo 3.5. Çalışma Alışkanlıkları Envanterinde Yer Alan Asıl Maddeler ve Kontrol Maddeleri (Eren, 2011).....	115
Tablo 4.1. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	119
Tablo 4.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	119
Tablo 4.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Anne Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	120
Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	121
Tablo 4.5. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	121
Tablo 4.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	122
Tablo 4.7. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	122
Tablo 4.8. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	123
Tablo 4.9. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	124

Tablo 4.10. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Kendisine Ait Odası Olma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	124
Tablo 4.11. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Anaokuluna Gitme Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	125
Tablo 4.12. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Okul Başarı Algılama Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	125
Tablo 4.13. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Birinci Dönem Başarı Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	126
Tablo 4.14. Akademik Başarının Kategorik Dağılımı	127
Tablo 4.15. Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Ortalaması	127
Tablo 4.16. Öğrencilerin Akademik Başarısının Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	127
Tablo 4.17. Öğrencilerin Akademik Başarısının Anne Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	128
Tablo 4.18. Öğrencilerin Akademik Başarısının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	129
Tablo 4.19. Öğrencilerin Akademik Başarısının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	129
Tablo 4.20. Öğrencilerin Akademik Başarısının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	130
Tablo 4.21. Öğrencilerin Akademik Başarısının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	131
Tablo 4.22. Öğrencilerin Akademik Başarısının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	131
Tablo 4.23. Öğrencilerin Akademik Başarısının Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	132
Tablo 4.24. Öğrencilerin Akademik Başarısının Ayrı Odası Olma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	133
Tablo 4.25. Öğrencilerin Akademik Başarısının Anaokuluna Gitme Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	133
Tablo 4.26. Öğrencilerin Akademik Başarısının Okul Başarısı Algılama Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.27. Öğrencilerin Akademik Başarısının Birinci Dönem Başarı Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	135

Tablo 4.28. Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Ortalaması	136
Tablo 4.29. Cinsiyete Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.30. Anne Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	137
Tablo 4.31. Sınıf Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.32. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	139
Tablo 4.33. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	140
Tablo 4.34. Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	142
Tablo 4.35. Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	143
Tablo 4.36. Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	145
Tablo 4.37. Ayrı Odası Olma Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4.38. Anaokuluna Gitme Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları.....	147
Tablo 4.39. Okul Başarısı Algılama Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	148

Tablo 4.40. Birinci Dönem Başarı Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	149
Tablo 4.41. Öğrenme Stillere Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	150
Tablo 4.42. Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarı Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları.....	152
Tablo 4.43. Akademik Başarı ile Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	153
Tablo 4.44. Çalışma Alışkanlıklarının Akademik Başarı Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	153
Şekil 2.1. Curry Soğan Modeli (Curry, 1990: 50)	33
Şekil 2.2. Eğitim İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme (Kolb, 1984: s.4)	36
Şekil 2.3. Yaşantısal Öğrenme Kuramına Göre “Öğrenme Çemberi” (Gürsoy, 2008).....	37
Şekil 2.4. Kolb Öğrenme Alanları Bileşimi (Kolb ve Kolb 2005; s.6).....	41
Şekil 2.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....	51
Şekil 3.1. Yaşantısal Öğrenme Kuramına Göre Öğrenme Stillерinin Yer Aldığı Boyutlar (Aşkar, Akkoyunlu, 1993; s.41; Akt: Erol,2013; s.117)	113

KISALTMALAR

- S.D. : Somut Deneyim
Y.G. : Yansıtıcı Gözlem
S.K. : Soyut Kavramsallaştırma
A.D. : Aktif Deneyim
ÖSE : Öğrenme Stilleri Envanteri
KÖSE : Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri
ÇAE : Çalışma Alışkanlıkları Envanteri

Üniversite : **Fatih Üniversitesi**
Enstitü : **Sosyal Bilimler**
Anabilim Dalı : **Eğitim Bilimleri**
Program : **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı**
Tez Danışmanı : **Hasan UĞUR**
Tez Tarihi : **Haziran 2014**

ÖZET

ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ ESER ADATEPE

Araştırmamızda Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler ve farklılıklar incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 öğretim yılı İstanbul ili Avcılar ilçesinde öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen, 7 okul ve toplam 912 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmamızda öğrenciler hakkında bilgi edinmek için “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 1), bu öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Aşkar ve Akkoyunlu tarafından (1993) Türkçeye uyarlanan “Kolb Öğrenme Stili Ölçeği” (Ek 2), öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının belirlenmesinde Feyzi ULUĞ tarafından geliştirilen (1981) “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” (Ek 3) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde sayı, frekans ve yüzdelerden, sayısal karşılaştırmalar için ki-kare (X^2) testinden, aritmetik ortalama ve standart puan hesaplarından, ikili küme

karşılaştırmalarında, Levenne, Scheffe ve t testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki ve fark bulunup bulunmadığının belirlenmesinde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin %31,4'nün değiştiren, % 25'nin ayrıştıran, % 21,4'nün özümseyen, % 19,5'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin Akademik başarı ortalamalarına göre öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, yerleştiren, özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına göre, öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının, değiştiren, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki mevcut olup, öğrencilerin akademik başarı ortalamasının en yüksek ayrıştıran, en düşük değiştiren öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının en yüksek, yerleştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin oluşturduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrenme stilleri ile öğrencilerin cinsiyetleri ve buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, anne eğitim düzeyi, kardeş sayıları, günde çalıştıkları ders saati, başarı algısı, başarı durumları arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmıştır.
- Öğrencilerin akademik başarıları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, ana baba eğitim durumu, kardeş sayıları, aile gelir düzeyi, anaokuluna gitme durumu, günlük çalışılan ders saati, okul

başarı algısı, başarı durumu ve cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile buldukları sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, aile gelir düzeyi, ana baba çalışma durumu, ana baba eğitim durumu, günlük çalışılan ders saati süresi, başarı algısı, başarı durumu ve akademik başarıları arasında anlamlı farklara rastlanılırken, anaokuluna gitme durumu ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farka rastlanılamamıştır.
- Araştırma bulgularımıza göre çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkilere rastlanılmış olup kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ($x=26.050$), erkek öğrencilerden ($x=23.340$) yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin akademik başarı puanlarının ($x= 3,570$), erkek öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($x=3,240$) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, ilgili literatür ışığında tartışılarak, uygulayıcılar ve gelecekte yapılacak çalışmalar konusunda araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Öğrenme Stilleri, Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı.

University : **Fatih University**
Institute : **Institute of Social Sciences**
Department : **Educational Sciences**
Program : **Guidance and Psychological Counseling**
MA Program
Thesis Advisor : **Assist. Prof. Dr. Hasan UĞUR**
The date of Thesis : **June 2014**

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEARNING STYLES WITH STUDY HABITS AND THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF THE 7th AND 8th GRADE SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ESER ADATEPE

In this study, the relationship between 7th and 8th grade students' learning styles, study habits and academic achievements and differences were examined.

The samples of our research consisted of 7th and 8th grade students studying in Istanbul in 2013-2014. Our study was applied to 912 students who were selected from seven schools.

In this study, students learn about the "Personal Information Form" (Appendix 1), the students' learning styles to determine the Aşkar and Akkyounlu by (1993) adapted to Turkish "Kolb Learning Style Inventory" (Appendix 2), students' study habits in determining Feyzi ULUĞ developed by (1981) "Study Habits Inventory" (Appendix 3) is used. The data obtained in this study were analyzed using the SPSS 21.0 program. Anova, Levenne, Scheffe, (T) test and (X²) test was used for analyze the results. The 0.05 significance level was used to determine whether a significant relationship between variables, there was a difference.

In this study, the following conclusions were reached.

- According to research findings; students, which convergent 25'n%, 19.5% of that accomodator, which assimilator to 21%, 31,4% are divergent to have changed the learning style
- According to the student's academic achievement were found significant relationships between learning style. Parses the learning styles of students with average academic achievement, That place, assimilate and modified academic achievement of students with learning styles have been found to be higher than average
- In this research, it has been identified a significant relationship between students' study habits and learning styles. According to the findings obtained with learning styles that places the mean scores of students' work habits, altering, absorb and decompose with the learning styles of the students were observed to be higher than average.
- Students' learning styles and study habits and significant relationship exists between academic achievement and academic success, which parses the highest average, the lowest they have changed the learning styles have been identified. Work habits that place the highest average scores of students who have learning styles has emerged that create.
- In this research, It was not detected learning styles of students,a significant relationship between gender and grade level, but it was observed a significant relationship between maternal education level, number of siblings, course work periods, perception of success and achievement
- It was not detected a significant correlation between students' academic achievement and grade levels, but it was identified significant relationship between parental education level, family income level, number of siblings, kindergarten status, daily course study periods, the perception of school success, achievement and gender
- In this study, students' study habits, grade level, gender, family income, parental employment status, parental education level, daily course study periods, perception of success, achievement status and academic achievement significant differences were detected. Significant difference between sibling and kindergarten was not detected.

- According to our research findings, study habits and academic achievement of low levels of meaningful relationships have been identified. In this research, the average of female students ($x=26,050$), is higher than the average of male students ($x=23,340$). The academic achievement scores of female students ($X=3.570$) are greater than male students' ($X=3.240$).

At the end of the research, recommendations were made about this subject.

Key Words

Learning Styles, Study Habits and Academic Achievement.

BÖLÜM 1: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Dünyaya gelen hiçbir insan, kendi parmak izleri gibi bir diğerine benzemez, tek ve eşsizdir. Diğer insanlardan farklı düşünür, hisseder ve davranır. Kendi duygu ve düşüncelerine göre bulunduğu çevreyi algılar. Algılamalarına göre de yaşama anlam katar ya da yaşamı anlamsızlaştırır. İnsanı insan yapan ona birey olarak değer katan, bütün sosyal bilimler ve eğitim bilimlerince bilinen en önemli çıkarım olan, insanın tek ve biricik olduğu gerçeği ve her bir bireyin aynı uyarıcılara kendi duygu ve düşüncelerine göre farklı farklı tepkiler verdiği gerçektir.

Bireysel farklılıklar denildiğinde aklımıza ilk gelen genellikle fiziksel özelliklerimizden kaynaklanan farklılıklarımızdır. Oysaki bireyler yalnızca fiziksel özellikleri açısından değil zihinsel (bilişsel), psikolojik, toplumsal ve kültürel alanlarda da birbirlerinden farklılık göstermektedirler (Kuzgun ve Deryakulu, 2006; s.2). Bireysel farklılıklar insanın tüm yaşamını etkisine aldığı gibi öğrenme ile ilgili süreçleri de etkiler. Herkes kendi özelliklerine göre bir şekilde öğrenmektedir. (Güven, 2004; s.20). Öğrenmek için birçok yol vardır. Birey duyduğu, düşündüğü, hissettiği müddetçe her şeyi öğrenebilir ancak herkes aynı şekilde öğrenmez. Bireyin geçmiş yaşantısı, gelecek algısı öğrenme sürecini etkilemekte bunun doğal sonucu olarak yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmaktadır (Çelik, 2004). Bu sebeple benzer zekâ düzeyine sahip öğrencilerin aynı eğitimi aynı şartlarda ve sürede almalarına rağmen eğitimin her öğrencide istenilen düzeyde gerçekleşmemesi eğitim sürecini etkileyen farklı etkenlerin olduğunu ortaya koymuştur. Bütün bunlar her öğrencinin istenilen hedefe ulaşabilmesi için öğrenciye uygun koşullar sunulması gerektiği fikrinin yaygın olarak kabul görmesine neden olmuştur (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 17-18).

İnsanların sosyal duygusal yaşantılarının yanı sıra öğrenme yaşantılarında da farklılıklar gözlenmektedir. Bireylerin farklı şekillerde öğrendiği düşüncesi yeni değildir. Wratcher (1997)'e göre öğrenme stili temelini Eski Yunan'dan almıştır.

Bazı keşiflere dikkat ettiğimizde 2500 yıl öncesinde bile farklı öğrenme stillerinin varlığından söz edildiğini görebiliriz (Akt: Koçak, 2007; s.152). Bhagavad Gita'da anlatıldığına göre eski Hindularda insanlar aktif-pasif ve duygusal-düşünceli olarak nitelendirilirlerdi ve buna bağlı olarak dört yola (Yogas) ihtiyaç duyarlardı (Bedford, 2004 Akt: Koçak, 2007).

1796 yılında Greenwich gözlemevinde Astronom Maskelyn, asistanı Kinnerbrook'u saati yanlış kalibre ettiği ya da kendisinden beklenildiği şekilde kalibre etmediği için işten çıkardı. Maskelyn, Kinnerbrook'u kendisini geliştirebilsin diye birkaç ay eğitime göndermiş olmasına rağmen Kinnerbrook iyiye gideceğine kötüye gitti ve işine son verildi. Bu durum iki sebepten dolayı çok önemliydi: İlk olarak Greenwichteki saat tüm diğer gözlemevleri için standardı temsil ediyordu ve ikinci olarak da tüm çalışanların o günden sonra fark edildiği gibi bir kişinin patronuyla sürekli olarak farklı düşüncede olması doğru değildi. Kendisi de bir astronom olan Bessel 20 yıl sonra, bu işçilerin işten çıkarılma nedenleri ile işten çıkarılmaları hakkındaki yazıları okudu. Özellikle işçilerin saatleri kalibre ederken patronları ile aynı şekilde davranıp davranmadıklarını incelemeye başladı. Bessel işçilerin saati aslında patronlarından farklı şekillerde kalibre ettiklerini, fakat bundan kaynaklanan tutarsızlığı düzeltmek için kendilerine göre bir formül geliştirdiklerini buldu. Deneysel psikoloji tarihçisi Edgware Boring'e göre bu; bireysel farklılıkları objektif olarak çalışmaya başlamanın ve bu bilgiyi yaşam kalitesini arttırmak için kullanmanın ilk denemesiydi (Grasha 1984, s.46, Akt: Koçak, 200; s.2).

Her birimiz, dış dünyamızdaki gerçekleri kendi duygu ve düşüncelerimize göre farklı algılayıp çeşitli teknik ve yöntemlerle hafızamıza alırız. Kimimiz hissederek, kimimiz gözlemleyerek, kimimiz düşünerek, kimimiz ise eylem halinde gerçeğin farkına varırız (McCarthy, 1987; Morris ve McCarthy, 1990). Carbo (1980)'ya göre, her öğrencinin öğrenmek için en iyi bildiği yol, en iyi öğrendiği yoldur. Öğrencinin çevresinde bulunan insanlar ile ilişkileri, öğrenme ortamında davranışlarını etkileyen zihinsel, duygusal ve fizyolojik süreçler onun öğrenme stilini belirler (Akt: Akdeniz, 2007). Bireylerin kendi öğrenme stillerine uygun alanlarda eğitim görmeleri ve bu alanlarda çalışmalarını onların sosyal, duygusal ve psikolojik duygu durumlarını pozitif yönde geliştirirken ayrıca çalışmaya yönelik verimini arttırmada etkili olacaktır. Öğrenme stiline uymayan ya da çok az uyuşan bir alanda çalışan veya öğrenim gören bireyde, başarıya duygusuna karşı güvensizlik ve mutsuzluk duygusu ile birlikte devamında kaygı düzeyinde değişiklikler

görülebilmektedir. Öğrenme stili, bireysel farklılık ve bu farklılığın nedenleri hakkında elde edilen bilgi bireyin öğrenme sürecini kontrol altında tutmasında etkilidir. Birey kendi öğrenme stilini bilerek, stiline uygun stratejiler geliştirerek, çalışma alışkanlıklarını bu stratejilere uygun hale getirerek ve bunu öğrenme süreci içerisinde harmanlayarak, sürekli değişen ve gelişen bilgiyi elde edebilir (Güven, 2004).

Öğrenme ile ilgili literatürler incelediğinde; özellikle son 30 yılda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bireysel ilgi ve yeteneklerin önemi vurgulanmıştır. Eğitim etkinlikleri düzenlenirken, konu ile yakından ilgili kavramlar kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu kavramlardan biri de Öğrenme Stiline Dayalı Eğitim-Öğretim kavramıdır. Öğrenme Stiline Dayalı Eğitim-Öğretim, "Eğer bireye kendi öğrenme özelliğine uygun eğitim öğretim ortamı hazırlanırsa, tüm bireyler öğrenmek istediği her şeyi öğrenebilir" düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabileceği, kendi gizli ve özel yeteneklerini nasıl ortaya koyabileceği düşüncesi gelişmeye başlamıştır (Ekici, 2003; s.256).

Toplumlar artık, "kendini geliştiren" ve "yaşam boyu öğrenme" becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu becerilerin yaşamın ilk 6 yılında kazanıldığı bilinen bir gerçektir. Özellikle ilköğretim 1. sınıfa başlayan öğrenciler genellikle kaba inşaatı bitmiş binalara benzetilir. Binalar ne kadar sağlam ise üzerine ekleyeceğimiz her önemli ayrıntı güzel durur ve bina o ayrıntıyı taşır. Eğer bina sağlam değilse üzerine ekleyeceğimiz her motif binaya yük olur. Kendini tanımayan, kendi öğrenme özelliklerini bilmeyen bireyden, özgüven ve başarı beklemek fazla iyimserlik olur. Okulda beklediği başarıyı gösteren birey, kendine yönelik pozitif iyimserlik geliştirir ve beraberinde özgüveni de artar. Dolayısıyla okulda kazanmış olduğu disiplinle elde etmiş olduğu başarıyı, daha sonraki eğitim hayatının yanı sıra, iş ve sosyal yaşamına aktarır. Bu açıdan bakıldığında okulda kazanılan disiplin, gösterilen çaba ve sonucunda elde edilen akademik başarı, önemli bir değişkendir. Akademik başarıyı getiren sonuçların başında öğrencinin kendisini tanıması, öğrenme özelliklerini bilmesi ve bu öğrenme özelliklerine göre kendine hedefler belirlemesidir. Günaydın'a göre (2011; s.2) ilköğretim dönemleri bireylerin hem öğrenme tercihlerini tanımaları, hem de öğrenme tercihlerine uygun çalışma teknikleri ve alışkanlıkları kazanmaları için en elverişli zamandır. Hayat boyu sürecek anlamlı ve zevkli bir öğrenme yolculuğunun temeli bu yıllarda atılmaktadır. Kendi öğrenme özelliklerinin farkında olan birey, ders çalışma alışkanlıklarını da bu

doğrultuda şekillendirecek ve yanlış ders çalışma alışkanlıkları yerine kendi öğrenme özelliklerine uygun çalışma alışkanlıklarını benimseyeceklerdir. Bu da akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Eğitim sistemlerinin temel amacı; öğrencilerden istenilen hedeflere belirlenen sürelerde ulaşılmasını sağlamaktır. Aynı zekâ düzeyine sahip bireylerin aynı eğitim öğretim süreci sonunda farklı başarı seviyelerine sahip olmaları, eğitim öğretim sürecinde dikkate alınması gereken başka önemli noktalar olduğu kanısını oluşturmuştur. Öğrencinin başarısız olmasının başlıca nedenleri arasında sistemin öğrenciye uygun ortam sağlayamaması ve öğrencinin öğrenme özelliklerine yani öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamları oluşturulamaması sayılabilir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003; s.17).

Öğrencinin çok fazla ders çalışması onu her zaman başarıya ulaştırmayabilir. Önemli olan öğrenen bireyin, neyi, nasıl ve ne ölçüde öğreneceğini de bilmesidir. Etkili ve verimli ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca başarılı olmasını sağlayan, akademik başarılarını olumlu olarak etkileyen en önemli unsurlardandır. Ancak birey, öğrenme stratejileri ve etkili çalışma yöntemleri konusunda yeterli bilgi sahibi olduktan ve bu yöntemleri belirli bir süre uyguladıktan sonra etkili ve verimli bir öğrenme alışkanlığını kazanabilir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin akademik başarıları, ders çalışma alışkanlığı kazanamamış öğrencilere göre daha yüksektir. Babadoğan (2003)'a göre ders çalışma alışkanlıkları konusu, araştırmacılar tarafından uzun yıllar boyunca incelenen bir alan olmuş, zamanla çalışma alışkanlıkları daha geniş perspektif içinde incelenmiş ve öğrencilerin öğrenme yönelimlerini ortaya koymak üzere bireysel stil ve öğrenme biçimleri literatüre girmeye başlamıştır. İçinde bulunduğumuz çağ öğrencilerin kendi bireysel özelliklerinin öğrenme yönelimlerinin farkına varmalarına ortam hazırlayan, fakat onları buldukları sistemden uzaklaştırmayacak bir strateji anlayışı benimsemektedir. Eğer bireyin öğrenme stilleri konusunda sağlam ve nitelikli bilgilere sahip olursa, onun gelecekteki profilini saptayabilmek, günümüzde daha mümkün görünmektedir.

Öğrenme sadece öğrenen birey tarafından gerçekleşen bir eylemdir. Öğretilen konu ne kadar ilginç olursa olsun veya ne kadar farklı yöntemlerle anlatılırsa anlatılsın, öğrenci konuyu kendisi için anlamlı hale getirmeye yönelik bir zihinsel faaliyete girip öğrenme sürecine dâhil olmadığı sürece öğrenme

gerçekleşmemektedir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğretimin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmaları ve öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan ders içi etkinliklerle bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmaları gerekmektedir. Bu çerçevede öğrenciler, öğrenme stratejilerine ihtiyaç duymaktadır (Özer, 1993). Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına bağlıdır. Öğrenciler, hem örgün eğitimde hem de sonraki yaşamlarında kendilerini geliştirebilmeleri için teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmeli ve nasıl öğrenebildiğinin bilincine varmalıdır. İlköğretimden itibaren örgün eğitimin her kademesinde öğrencilere sahip oldukları öğrenme stilleri, bu stil doğrultusunda hangi koşullarda daha etkili öğrendikleri ve sınıf ortamında ve kendi kendilerine ders çalışırken kullanabilecekleri öğrenme stratejileri öğretilmelidir. (Aslan, 2012).

Öğrenme sürecinde öğrenciler, hızlı teknolojik gelişmelerle bilgiye en kolay yoldan ve en etkili şekilde ulaşabilmelidirler. Bunun için öğrenmeyi öğrenebilmelidirler. Başka bir ifade ile etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, birey kendisini iyi tanımalı, diğer öğrencilerden farklılık gösteren öğrenme özelliklerini bilmeli ve bu özelliklere uygun ders çalışma teknik ve yöntemleri geliştirebilmelidir. Bu da ancak öğrencinin kendisine ait öğrenme stilini bilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu bilgiler ışığında, öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine göre öğrenme stilleri, ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları belirlenerek, öğrenme stilleriyle, çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasındaki ilişki ve farklılıklar incelenecektir.

1.2. PROBLEM CÜMLESI

İstanbul ili Avcılar ilçesinde öğrenim gören Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları arasında ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın 7 ana amacı aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.

- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlığı arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığının tespit edilmesi.
- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığının tespit edilmesi.
- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığının tespit edilmesi.
- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasındaki ilişki olup olmadığını çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaktadır.

1.4. ALT PROBLEMLER

1. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri Kolb öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile cinsiyeti arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile anne baba çalışma durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile annenin eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile babanın eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kardeş sayıları arasında ilişki var mıdır?

- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile aile gelir durumları arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalıştıkları süre arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kedisine ait odası olma durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile anaokuluna gitme durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okul başarısı algılama durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile birinci dönem başarı durumu arasında ilişki var mıdır?
2. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları demografik değişkenlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile cinsiyeti arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile anne baba çalışma durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile annenin eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile babanın eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile kardeş sayıları arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile aile gelir durumları arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile ders çalıştıkları süre arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile kedisine ait odası olma durumu arasında ilişki var mıdır?

- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile anaokuluna gitme durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile okul başarısı algılama durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile birinci dönem başarı durumu arasında ilişki var mıdır?
3. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları demografik değişkenlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile cinsiyetleri arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile anne baba çalışma durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile sınıf durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile anne eğitim düzeyi arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile baba eğitim düzeyi arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile kardeş sayıları arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile sosyo-ekonomik düzeyi arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile ders çalışma süreleri arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile kendisine ait odası olma durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile anaokuluna gitme durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile başarı algı durumu arasında ilişki var mıdır?
 - Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile başarı durumu arasında ilişki var mıdır?

4. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında ilişki var mıdır?
5. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı durumu arasında ilişki var mıdır?
6. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öğrenim stilleri arasında ilişki var mıdır?
7. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasındaki ilişki var mıdır?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme stilleri bireyin imzası gibidir (Babadoğan, 2000). Bireysel farklılıkları bireye ait öğrenme yönelimlerini, öğrenme özelliklerini ve öğrenme stillerini belirlemektedir. Bireyin öğrenme stillerini önceden belirlemekle öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak düzenlemeler yapılabilmektedir (Otrar, 2006). Özellikle öğrenci merkezli eğitim sistemindeki geleneksel sınıf ortamında, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, her öğrenci için kullanılması gereken farklı yöntem, teknik ve stratejiler; öğrencilerin bütün bu özelliklerini kapsayan öğrenme stillerini göz ardı edilemez bir noktaya getirmiştir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ortamlar öğrenciler için büyük önem taşır. Bu ortamlar fiziksel/biyolojik/psikolojik özellikler, ilgiler, beklentiler, istekler, başarı, başarısızlık, yetenekler, zeka türleri, öğrenme stilleri gibi çok zengin kişisel özellikleri barındırmaktadır. Bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri bireyin sınıf çevresine yönelik algılarını etkilediği bireyin en önemli özelliklerinden biridir. Çünkü öğrencilerin tercih ettiği öğrenme stiline bilinmesi, bu öğrencilerin nasıl öğrenebileceğine, nasıl bir öğrenme-öğretme süreci uygulanabileceğine, nerede, kimlerle ve nasıl bir ortamda daha kolay öğrenebileceklerine yönelik soruların cevabını vermektedir. Öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenmiş bir sınıf ortamında, öğrencilerin gerçek olayları daha iyi algıladığı, öğrenme-öğretme sürecinden etkili bir şekilde yararlandıkları belirlenmiştir. (Ekici, Kurt, Aktaş, 2013; s.1)

Öğrenci odaklı eğitimde, öğrenciyi merkeze alan eğitimin temelinde bireysel ayrılıkların ön plana çıkması yatmaktadır. Öğrenen merkezli öğrenme ortamı, bireye özgü çalışma alışkanlıkları ve buna uygun öğretim tasarımı oluşturmak için öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Her öğrenci farklı

öğrenme stiline sahiptir ve öğrenmeye yönelik bireysel performansları öğrenme stillerini büyük ölçüde etkilemektedir. Bunun sonucu olarak öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıklarına yansımaktadır. Şöyle ki; öğrenci hangi tür yöntemle daha kolay öğrenirse, çalışma davranışı da öğrenme stiline göre ayarlanacak ve bu durum öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Ayrıca yapılan araştırmanın aşağıda belirtilen alanlarda yarar sağlaması beklenmektedir:

- Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı konularında yapılan çalışmalarda okulların rehberlik servislerine kaynaklık etmesi,
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere yönelik olarak düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmalarına katkı sağlaması,
- Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı hakkında yapılacak olan yeni araştırmalara kaynaklık etmesi açısından önemlidir.

1.6. SAYILTILAR

Araştırmamızın varsayımları aşağıda sıralanmaktadır:

- Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Çalışma Alışkanlıkları Belirleme Anketi, araştırma verilerini sağlıklı bir şekilde elde edebilecek ölçme araçlarıdır.
- İlgili literatürde elde edilen bulguların araştırmaya yeterli biçimde kuramsal dayanak oluşturduğu varsayılmıştır.
- Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin Kişisel Bilgi Formunu, Çalışma Alışkanlıkları Değerlendirme Envanterini ve Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeğini doğru olarak ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
- Örneklemin evreni temsil edebilecek büyüklükte ve yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.

1.7. SINIRLILIKLAR

Yapılacak araştırmaya ait sınırlılıklar aşağıda sıralanmaktadır.

- Araştırma, İstanbul ilinde Avcılar ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırma, zaman açısından 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

- Araştırmaya konu olan öğrenme stilleri, kullanılan öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarıyla sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen bulgular, örnekleme oluşturan öğrencilerin uygulanan ölçeklere ve formlara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Öğrenme Stili: Bireylerin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresine nasıl tepki verdiğini açıklayan bireysel özellikler ve tercihler grubudur (Şimşek, 2002).

Çalışma Alışkanlıkları: Öğrencinin öğrenme stratejileri ve etkili ders çalışma teknikleri öğrenilerek, bunların gerektiği zaman kullanılmasına ilişkin tavır ve yatkınlıklardır (Uluğ, 2012).

Akademik Başarı: Bir eğitim-öğretim yarıyılı sonunda, tüm derslerden alınan notların ortalamasıdır.

BÖLÜM 2: KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölüm “Öğrenme”, “Öğrenme Kuramları”, “Bireysel Farklılıklar”, “Öğrenme Stilleri”, “Çalışma Alışkanlıkları ve Ders Çalışma”, “Akademik Başarı” ve “İlgili Araştırmalar” alt başlıklarından oluşmaktadır.

2.1. ÖĞRENME

Doğduğu anda bilinçli hiç bir davranış gösteremeyen insanoğlu, ancak çevre ile etkileşimleri sonucu ve doğuştan sahip olduğu gizil güçlerin de yardımıyla hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan tüm bilgi, beceri, tutum ve değer davranışları kazanır. Öğrenmenin temelini bu yaşam deneyimleri oluşturmaktadır. Bireyin içsel süreçler ve çevresi ile yaşadığı deneyimler sonucunda duygu, düşünce ve davranışlarında meydana gelen gerek olumlu gerekse olumsuz değişimler öğrenme olarak ifade edebilmektedir (Fidan, Erden, 1998; s.18). Özden (2011; s.14)’e göre öğrenme; oldukça aktif ve dinamik bir süreç olup insanın sürekli yeni şeyler öğrenmesidir. Bir konuyu öğrenen artık bir öncekinden farklı bireydir. Çünkü yeni öğrenmeler ile bireyin algılama gücü gelişerek, önceden yapamadığı birçok şeyi yapabilir hale gelir. Özetle, “öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene kendi deneyimlerine göre yeni bir anlam yükler ve evrende bulunduğu yeri duyguları düşüncelerine göre yeniden şekillendirir.”

İnsanın kişilik özellikleri, genetik özelliklerin desteği ile birlikte, önemli oranda içinde doğup büyüdüğü çevrede belirlenir. Her toplum kendi kültürüne ait özellikleri bir sonraki kuşağa aktarır. Toplum, bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkiler, yönlendirir ve değiştirir (Fidan, Erden, 1998; s.12). Bu etkileşim ile birey hem çevresinden etkilenir hem de çevresini etkiler. Bireyin içinde bulunduğu bu etkileşim doğal olarak eğitim sürecine taşınır.

Eğitim sürecini, birbirini takip eden ve her biri birikimli olarak ilerleyen öğrenme ve öğretme olayları oluşturmaktadır. Öğrenmeyi meydana getiren her türlü etki eğitim sürecinin bir parçası olup, birbirini takip eden öğrenmelerin oluşturduğu sürece eğitim denebilmesi için bu öğrenmelerin belirli bir amaç için ya da amaçlar

dizisine ulaşmak için yapılması gerekir. Her bir öğrenme halkası eğitim olarak nitelendirilemez. Eğitim sürecini meydana getiren üç temel öge bulunmaktadır. 1. Amaç. 2. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri. 3. Değerlendirmedir. Eğitim amaçla başlayıp, öğrenme-öğrenme etkinlikleri ile devam eden ve değerlendirme ile son bulan bir süreç olup sürecin bu mantığı bütün kültürler için bir ve değişmezdir. Hedeflerin içerdiği ayrıntılar ve öğrenme için kullanılan öğretim yöntemleri kültürden kültüre değişmekle birlikte bu durum hedeflenen sürecin doğasını değiştirmemektedir (Fidan, Erden, 1998; s.18). Eğitimin devam ettiği süreç içinde öğrenmeler yolu ile bireylerin yeni davranışlar kazanması beklenir ve kazanılan yeni davranışların var olan tutum, beklenti, tavır ve davranışlarında değişiklikler meydana getirmesi hedeflenir (Gencel, 2006).

Öğrenme değişik biçimlerde tanımlanmakla birlikte, psikologların birçoğu öğrenmenin, bireyin çevresi ile girdiği etkileşim sonucu oluştuğu ve bireylerin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği fikrinde birleşmektedirler. (Fidan, Erden, 1998; s.20).

Eğitimciler, toplumbilimcileri, araştırmacılar ve psikologlar öğrenmenin ne olduğu ve nasıl oluştuğu konusunda uzun yıllardır tartışmaktadırlar. Sürekli değişen ve gelişen dünyamızda öğrenme kavramı içinde değişik tanımlar ve varsayımlar sunulmaktadır. Öğrenmenin tüm davranış bilimlerinde kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur. Gagne (1985), öğrenmeyi; yalnızca büyüme süreci ile açıklanmayan, insanın duygu, düşünce, davranış ve karakter özellikleri veya yeteneğinde belli bir zamanda sürekli meydana gelen değişim olarak tanımlarken (Akt: Senemoğlu, 2013; s.92), Bacanlı (2011), tekrar ya da yaşantı yoluyla bireyin davranışlarında meydana gelen, oldukça kalıcı sürekli ve izli değişiklik olarak tanımlamıştır.

Kolb (1984; s.27-28)'e göre, Öğrenme; bireyin çevreye uyum gösterme süreçlerinden birisi olarak tanımlanır.

Bower ve Hildgar (1981)'a göre, öğrenme; bireyin doğuştan getirdiği davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı içeren, yorgunluk, stres, ilaç vb. etkilerle organizmada meydana gelen geçici durumları içermeyen, çevresel iletişim ve etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Akt: Senemoğlu, 2013).

Yeşilyaprak (2002; s.31)'a göre öğrenme tekrar ve yaşantı sonucunda bireylerin davranışlarında gözlenebilen kalıcı değişikliklerdir.

Rogers (1983; s.20)'e göre öğrenme dinamik bir süreç olup, birey yaşadığı müddetçe yeni ve farklı şeyler öğrenir. Bu farklılaşma insanın sadece duygu düşünce ve davranış boyutunda değil kişiliğine de etki eden bir farklılaşma olabilir (Özden, 2011; s.21).

Erden ve Altun (2006)'a göre, öğrenme karmaşık bir süreç olup bireyin, genel yeteneği, bilişsel, sosyal, duygusal ve zihinsel yapıları ile gelişim özellikleri, içinde bulunduğu toplumsal çevre, yaşadığı toplum gibi değişkenleri içermektedir.

Nörobiyolojik yaklaşıma göre, öğrenme; doğumdan sonra hazır olan bilgiyi saklayabilme kullanabilme, aktarabilme potansiyelinin, çevrenin etkileri ile kullanılır duruma gelmesi olarak tanımlanabilir (Madi, 1996).

Kimble (1961; s.18) öğrenmeyi; pekiştirme sonucu davranışta ya da davranış olabilecek eylemlerde, sürekli bir değişme meydana gelmesi durumu olarak tanımlar (Akt: Senemoğlu 2013, s.94).

Başaran (1989, s.132) davranış değişikliği sonucunda meydana gelen öğrenmeyi somut ve soyut olarak iki şekilde tanımlamaktadır.

Somit öğrenme süreci sonunda elde edilen ürüne bakarlar. Somut tanımlar öğrenmeyi;

- Öğrenilenlerin yapılması
- Öğrenilenlerin bellekte saklanması,
- Öğrencinin alışkanlık kazanması,
- Öğrencinin öğrendiklerini anlaması olduğunu savunurlar.

Soyut tanımlar ise öğrenme ürünlerinden çok öğrenme sürecini ele almaktadırlar. Bunlar;

- Etkilere karşı yapılan tepkilerin sınırlara yerleşmesi
- Durumun içgörü ile kavranmasına
- Güdülerin doyurulması için yapılan eylemler olduğunu savunurlar.

Günümüz psikolog ve eğitimciler göre öğrenme gözlenebilir yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliğidir. Bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliği vardır.

- Öğrenme sonucunda davranışta gözlenebilir bir değişim olması
- Davranıştaki değişimin yaşantı sonucunda meydana gelmesi
- Öğrenmenin kalıcı olması (Ulusoy, 2004; s.232).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak öğrenmenin özellikleri; Davranıştaki değişimin gözlenebilir bir değişiklik olması, yaşantılar sonucu meydana gelip, nispeten sürekli olması, sadece büyüme sonucunda oluşmaması, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesidir (Senemoğlu, 2013). Öğrenme, deneyimlere dayanan göreceli olarak sürekli davranış değişikliği olarak tanımlanabilir (Ültanır, 1997; s.3). Özetle öğrenmeyi bireyin kendisi ve çevresi ile girmiş olduğu etkileşimleri sonucunda meydana gelen, yaşantı ürünü olup kalıcı, izli nispeten sürekli ve gözlenebilir davranış değişikliği olarak tanımlayabiliriz. Ancak unutmamak gerekir ki davranışların hastalık, ilaç vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmesi öğrenme değildir.

Öğrenme konusunu içine alan tüm tanımlamaların ortak özellikleri, kişide gözlemlenen davranış değişikliğidir. Bu değişimin nasıl meydana geldiği hususunda çeşitli düşünceler öğrenmeyi açıklamaya çalışan kuramları karşımıza çıkarmaktadır. Öğrenme kuramları davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik olmak üzere dörde ayrılmaktadır.

2.2. ÖĞRENME KURAMLARI

Filozofların yüzyıllarca öğrenme ile ilgili geliştirdikleri fikirler eğitimcileri daima etkilemiştir. Farklı zamanlarda yapılan nitel ve nicel araştırmaların sonucunda öğrenme ve öğretme ilkeleri ortaya çıkmış ve bu ilkeler kendi dönemini temsilen öğrenme kuramları olarak isimlendirilmiştir. Her öğrenme kuramı öğrenen bireylerin, öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını ve öğrenmeye karşı tutumlarını farklı tanımlamıştır (Bilgin ve Durmuş, 2003; s.383).

Davranışçı Kuramlar: Yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan Davranışçılık, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştireçler aracılığı ile davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eden bir yaklaşımdır (Özden, 2011; s.21). Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme deneyimler sonucu davranışlarda meydana gelen kalıcı izli değişmedir. Davranışçılar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler (Senemoğlu, 2013; s. 101-179). Davranışçı Öğrenme Kuramı, insan ve hayvanların gözlenebilen davranışları üzerine yoğunlaştıkları, zihinsel faktörleri reddetmemekle birlikte öğrenme sürecinde önemli bir etken olmadıklarını savunmuştur. Bu kurama göre öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında bağ kurma işi olarak açıklanmaktadır. (Erden ve Akman, 2001; Fer, Altun, 2011; s.18). Ayrıca

bireyler karşılaştıkları problemleri geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne alarak çözüme eğiliminde olup, yeni ve farklı bir problemle karşılaştıklarında bireylerin deneme ve yanılma ile yeni çözümler üreteceği kabul edilir (Özden, 2011; s.21).

Davranışçı yaklaşım benimseyen ve çalışan bilim adamları arasında Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, Skinner, N.Miller ve Hull yer almaktadır (Güven, 2004; s.3).

Davranışçı yaklaşıma göre davranış değişimine neden olan üç temel süreç bulunmaktadır. Bunlar “klasik koşullanma”, “edimsel koşullanma” ve “gözlem yolu” ile öğrenmedir. Bu üç süreç bireylerde meydana gelen davranış değişikliğini, davranışçı kuram çerçevesinde farklı şekilde yorumlanmaktadır. Davranışçılara göre pekiştirilen davranış öğrenilir. Bir davranışı hoş giden bir uyarıcı takip ederse, “olumlu pekiştirme”, davranışın sonunda, ortamda bulunan olumsuz bir durum ortadan kalkarsa “olumsuz pekiştirme” meydana gelir. Ancak bir davranışın sonucu olumsuz ise, bu durum ceza olarak nitelendirilir. Ceza olumsuz yan etkilerinde dolayı eğitimcilerin uygun görmedikleri bir yöntemdir (Erden ve Akman, 2001; s.154).

Davranışçı yaklaşıma göre önemli olan gözlenebilen, başı ve sonu olan, dolayısı ile ölçülebilen davranışlardır. Gözlenemeyen ve ölçülemeyen hiç bir davranış öğrenmenin konusu içerisine giremez. Birey pek çok davranışı iletişim içinde olduğu bireyleri gözleyerek, onları taklit ederek öğrenir. Birey model aldığı kişiyi taklit edebilmesi için, öncelikle o bireyi sevmesi ve bireye ilgi göstermesi, onun davranışlarına dikkat edebilmesi, hatırlaması gerekir. Ayrıca birey sonucu olumlu olan davranışları taklit eder ya da model alır (Erden, Akman 2001; 154).

Davranışçı yaklaşımların öğrenme ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir (Fidan ve Erden, 1993; Akt: Özden, 2011; s.23).

- Yapararak öğrenme esastır. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olup yapararak öğrenmesi esastır. Çünkü öğrenci ancak deneyimleri ile öğrenir.
- Öğrenmede pekiştirme önemlidir.
- Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemli yer tutar.
- Bireyin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması gerekmektedir. Bu sebeple öğrenmede güdülenmenin çok önemli yeri vardır.

Davranışçı yaklaşım daha çok duyuşsal ve psiko motor davranışların öğrenilmesine açıklık getirmektedir. Ancak günümüzde tüm öğrenmelerde bilişsel yapı ve süreçlerin önemli rol oynadığı görüşü ağır basmaktadır. Davranışçı yaklaşımın getirdiği ilkeler ise özellikle çocuk eğitiminde ve öğrencilerin özellikle okulda toplumsal davranışları kazanmalarında halen etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Fidan ve Erden, 1998).

Bilişsel Kuramlar: Bilişsel kuramcılar öğrenmeyi insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünü olup, öğrenmenin zihinde meydana gelen bazı olaylar sonucu gerçekleştiğini savunmaktadırlar. Davranışçı psikologlar, gözlenemeyip ölçülemediği düşüncesi ile bilimsel nitelik taşımadıklarına inandıkları hayal, düşünce, bilinç, algı gibi kavramlarla ilgilenmeyi reddetmişlerdir. (Bacanlı, 2011). Bilişseller ise, bu süreçlerin hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konular şeklinde incelenebileceği düşüncesindedirler. Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir (Özden 2011; s.23). Bireyin davranışlarını ceza, pekiştireç gibi dış uyarıcılardan çok, bireyin inançları, beklentileri, amaçları ve değerleri belirler (Fidan ve Erden, 1998; s.23). Bilişsel öğrenme kuramına göre, bireyler herhangi bir problem durumu ile karşılaştıklarında, o probleme özgü süreçlerle dinamik etkileşim içine girerek öğrenmektedir. Başka bir ifade ile öğrenme, birbirlerini tamamlayan süreç ve deneyim birikimlerinin bir ürünüdür (Aydın, 2003). Bilişsel kuramcılara göre öğrenme algı, bellek, duyuş, yaratıcılık ve hatırlama gibi içsel süreçlerle meydana gelirken, davranış değişikliği ise içsel süreçlerin dışa yansması olarak kabul edilir. (Akman, Erden, 2001; s.129-130). Bütünlük kuramları olarak da tanımlanan bilişsel yaklaşım öğrencinin öğreneceği konuyu bütünü ile görüp, algılaması ve kavramasıdır. Bütünün parçaları ise öğrenme gerçekleştikten sonra ayrı ayrı algılanmaktadır (Başaran, 1989; s.129).

Bilişsel kuramcılara göre, öğrenme yukarıda belirttiğimiz gibi zihinsel bir süreç olup bireyin aktif olarak katılımını gerektirmektedir. Bilişselciler öğrenmeyi sadece gözlenebilen davranışlarla değil, gözlenemeyen bilişsel olay, durum ve süreçlerle açıklamaya çalışmaktadırlar. Davranışçılara göre davranış öğrenilirken, bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir ve öğrenilen bilgi davranışta değişme meydana getirir (Erden, Akman, 2001; s.157).

Ormrod, (1990; s.150-151)'a göre bilişsel yaklaşımın dayandığı temel ilkeler şu şekilde listelenebilir. (Akt: Bacanlı 2011; s.232).

- Bazı öğrenme süreçleri insana özgü olabilir. Bu varsayıma dayalı olarak tüm bilişsel araştırmalar insanlar üzerinde yapılır.
- Zihinsel olaylar araştırmanın odağıdır.
- İnsan öğrenmesinin araştırılması nesnel ve bilimsel olmalıdır.
- Bireyler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılırlar.
- Öğrenme aşıkav davranış değişikliklerine yansıması gerekmeyen zihinsel bağlantıların oluşmasını içerir.
- Bilgi örgütlenir.

Öğrenme daha önce öğrenilen bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirme sürecidir.

Bilişsel yaklaşımçıların dayandığı temel ilkeler; öğretim ilkeleri şunlardır:

- Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine eklenerek inşa edilir.
- Bireyler karşılaştıkları her konuya anlam yükleme eğilimde oldukları için öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır. Bundan dolayıdır ki öğrenme süreci, derinliğine düşünme ve öğrenilecek konunun özünü kavrama imkanı sağlanacak şekilde düzenlenmelidir.
- Öğrenme ortamı, öğrendiğini uygulama şansı tanınmalıdır.
- Öğretmen otorite figürü olmamalıdır. Öğrencilerin potansiyellerini sonuna kadar kullanabilmeleri için kılavuz rolünde olmalıdır.
- Öğrenme süreci, öğretmen ve öğrencinin sağlıklı iletişimi ve etkileşimi ile gerçekleşir.
- Öğrenilen bilgi açık, anlaşılır ve öğrencilerin algılamasını kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.
- Öğrenci, yaşantıya dönük olaylar ile öğrenme arasındaki ilişkiyi keşfederse öğrenme daha kalıcı olur.
- Öğrenciye öğrenme sonunda geribildirim verilmesi, hem öğrencilerin öğrenilene karşı pozitif bir tutum geliştirmesine ve öğrendiklerini tam olarak özümsemesine yardım eder.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde bir amacının olması, onun güdülenmesine ve başarıya ulaşmasında önemli rol oynar (Fidan ve Erden, 1998; s.192; Özden, 2011; s.26-27; Açık, 203; Erol, 2013).

Duyuşsal Kuramlar: Öğrenmenin varlığından çok sonuçlarıyla ilgilenen duyuşsal kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak (moral) gelişimini vurgular. Davranışçı

kuramlar öğrenmenin eylemsel, bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla ilgilenirken; duyuşsal kuramlar öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenir (Özden, 2011; s.28). Duyuşsal öğrenme kuramcılarına göre öğrenmenin gerçekleşmesi için, duygu, düşünce ve davranışın birlikte değişmesi gerekir. Düşünce yapısı değişmedikçe, davranışı değiştirmenin bir önemi yoktur. Öğrenmenin son hedefi kişiliği değiştirmek ise fiziksel, zihinsel, davranışsal ve duyuşsal süreçlere eşit olarak ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Duyuşsal kuram için daha çok, eğitim-öğretim faaliyetlerinde ortaya çıkan sonuçların nitelikleri önemlidir. Bu kuram daha çok öğrenmenin benlik ve ahlaki gelişiminin duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedir. Duyuşsal kuramın benlik kavramında akademik, sosyal, duygusal ve bedensel gelişim önemlidir. Bu kuramın öğrenme ile ilgili toplam olarak altı önemli kavramı bulunmaktadır. Bu kavramlar, benlik gelişimi, ahlak gelişimi, deneyim, kendine güven, özsaygı ve zihinsel sağlıktır.

Özkalp (2007)'a göre duyuşsal kuramlar; psikodinamik kuram, işlevsel fonksiyonel kuram ve sosyal öğrenme kuramı olmak üzere üç kısımda ele alınır. (Akt: Demir, 2010; s.32).

Nörofizyolojik Kuram: Beyin temelli yaklaşımın esas amacı beyinde öğrenme nasıl gerçekleşir sorusuna yanıt aramaktır. Öğrenmeyi en üst düzeye getirmek beynin en iyi nasıl çalıştığını anlamakla mümkündür (Usta, 2008). Nörofizyolojik kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin nasıl çalıştığı ve çalışma şekli hakkında bilgi sahibi olmadan öğrenmenin doğasının anlamayacağını savunur. Beyin; motivasyonun, insanı insan yapan zekanın ve öğrenmenin merkezinde yer alır (Senemoğlu, 2013). Kökenini W. James ve J. Dewey'in işlevselcilik akımından alan nörofizyolojik kuram temel olarak kişiliğin fonksiyonları, zihnin ve davranışın işleyişi üzerinde durur. Kişiliği ve davranışı çevreye uyum süreci olarak ele alan bu kuram öğrenme, problem çözme motivasyon gibi çevreye uyuma yardım eden konuları incelemiştir (Yeşilyaprak, 2002; s. 7). Nörofizyolojik kurama göre uygun öğrenme ortamlarının düzenlenerek, beynin yapısı ve işlevi hakkında tam olarak bilgi sahibi olunması ile öğrenme güçlüklerinin ortadan kaldırılması mümkün olacaktır. Bu sebeple nörofizyolojik yaklaşımlarla ilgilenen bilim adamları öğrenmenin biyokimyasına yoğunlaşmaktadırlar (Tepehan, 2004). Örneğin mutluluk denen ruh halinin altında iklimin etkisi olabilir.

Heb, öğrenme canlı bir doku olan beyinde gerçekleşiyor ise, öğrenmenin öncesinde ve sonrasında beyin yapısından bir farklılık olmalıdır düşüncesinden hareketle öğrenme sonucunda beyin yapısındaki değişiklikleri araştırmıştır (Akt: Özden, 2011; s.47-488). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının odak noktası bireysel farklılıkları dikkate almasıdır. Her bireyin farklı öğrenme kapasitelerinin olduğu, farklı uyarıcıları aktif hale getirerek bireylerde öğrenmeyi değişik şekillerde gerçekleştirdiğini savunmaktadırlar (Usta, 2008). Duman (2007)'a göre beyin, vücudun, mantığın, bilginin, becerinin, tutumların, davranışların, dilin, konuşmanın, problem çözmenin, karar vermenin, acının, sevginin kısaca ruhun ve bilincin merkezidir. O halde eğitimin öğretimin ve öğrenmenin ilk amacı beynimizi tanımak olmalıdır. Eğer insan kendi beyininin yapı işleyiş ve özelliklerini tanır ise kendi kendine daha kolay yardım edebilir.

Sonuç olarak her bir öğrenme kuramı farklı bir öğrenme türünü en iyi açıkladığından, hiç bir öğrenme kuramı öğrenme türleri ve öğrenmeyi bütün sorunları ile çözmeye yeterli değildir.

2.2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucunda meydana gelen içsel bir süreç olduğu dikkate alınırsa öğrenmeyi olumlu ve olumsuz etkileyen pek çok faktörlerden söz edilebilmektedir. Bu faktörlerin bir kısmı çevreden kaynaklanan ve dış faktörler diye adlandırılan faktörlerdir. Bir kısmı da bireyden kaynaklanan içsel faktörlerdir.

Binbaşıoğlu (1978)'na göre, öğrenmeyi etkileyen iç etmenler; öğrenmeye karşı motivasyon ve güdülenme düzeyi, fiziksel olarak öğrenmek için yeterli algısı, dikkat süresi, öğrenmeye hazır oluş durumu, psikolojik durumu (üzgün, mutlu, kaygılı, istekli, azimli vb.) ve fizyolojik durumu (açlık, susuzluk, hastalık, ilaç ya da değişik maddeler kullanma) olarak ifade edilebilir. Dış faktörler ise öğrenenin çevresindeki uyarıcılar, öğrenilecek birimin kendisi, ses, ısı ışık durumu ve içinde bulunan zamandır (Akt: Fer, Cırık, 2007; s.247).

Öğrenmeyi etkileyen iç ve dış faktörleri eğitim bilimciler çeşitli başlıklar altında yeniden sınıflandırmışlardır. Eğitimciler öğrenmeyi kolaylaştıran ya da zorlaştıran etmenleri beş farklı başlık altında sınıflandırmaktadır (Ulusoy, Güngör, Akyol, 2004; s.143).

Öğrenenden kaynaklanan faktörler

- ✓ Yaş
- ✓ Zeka
- ✓ Fizyolojik durum
- ✓ Dikkat
- ✓ Gütülenme
- ✓ Genel uyarılmışlık hali
- ✓ Türe özgü hazır oluş
- ✓ Kaygı
- ✓ Önceki öğrenilenler
- ✓ Bireysel ayrılıklar
- ✓ İlgi ve yetenekleri
- ✓ Bireyin öğrenme halindeki durumu
- ✓ İhtiyaçlar
- ✓ Öğrenenin öğrenme sırasındaki kaygı düzeyi
- ✓ Öğrenenin eski bildikleri

Öğrenme yöntemiyle ilgili faktörler

- ✓ Öğrenme için uygun zamanın belirlenmesi
- ✓ Öğrenilecek olanın yapısı ile öğretim yönteminin uygunluğu
- ✓ Yöntemin sunduğu katılım düzeyi
- ✓ Geri bildirimlerin nitelik ve düzeyi

Öğrenileceklerle ilgili faktörler

- ✓ Öğretilen materyalden kaynaklanan faktörler
- ✓ Kavramsal gruplandırma niteliği
- ✓ Çağrışım potansiyeli
- ✓ Öğrenilecek olanların algısal olarak ayırt edilebilirliği
- ✓ Öğrenilen materyalin kişi için çekici olup olmadığı
- ✓ Uzun veya kısa olması
- ✓ Materyalin netliği, açıklığı, basitliği
- ✓ Gereksinime uygun olması
- ✓ Ders materyalinin anlatılış biçimi

Öğretenden kaynaklanan faktörler

- ✓ Öğretenin ayrıntıya kaçmadan yalın, net ve öz anlatması
- ✓ Öğrenenin düzeyine uygun olması

- ✓ Öğretenin yansız olması
- ✓ Öğretenin konusuna hakim olması

Öğrenme ortamından kaynaklanan faktörler

- ✓ Sesli ortam
- ✓ Havanın sıcak veya soğuk olması
- ✓ Kalabalık
- ✓ Işık
- ✓ Öğretmenin hazırladığı psikolojik ortam

2.3. BİREYSEL FARKLILIKLAR

Bireyler pek çok özellikleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterir. Bir sınıfa ilk defa girdiğimizde, okul formaları ile oturan aynı yaş grubu öğrenciler, ilk bakışta birbirine benziyormuş gibi görünse de onları tanıdıkça her birinin fiziksel özelliklerini ve baskın özelliklerini ayırt etmeye başlarız. Erden, Altun (2006)'a göre insan biyo kültürel ve sosyal bir varlıktır. İnsanlar biyolojik olarak doğarlar. Çevre şartları, kültürel özelliklerle etkileşim içinde bulunarak sosyal ve toplumsal özelliklere sahip bireylere dönüşürler. Bu sebeple bireylerin değişimi, gelişimi ve farklılaşmasında kalıtsal özelliklerinin yanı sıra doğal ve sosyal çevrenin etkisi de büyük rol oynar. Bu nedenle aynı ailede yaşayan tek yumurta ikizleri bile birbirinden farklı olabilir.

Çaycı (2007)'ya göre bireysel farklılıklarının ön plana çıkmasından dolayı, bazı öğrenciler kolay ve hızlı öğrenirken bazıları zor ve yavaş öğrenir. Bu sebeple klasik sınıf ortamlarında, tek bir yöntem ve yaklaşımla, bireysel özellikler dikkate alınmadan verilen eğitim öğrencilere yapılacak en büyük haksızlıktır.

Bireylerin öğrenme sürecinde göstermiş oldukları farklı tepkiler ve bu tepkilerin sebepleri hep eğitim bilimcilerin araştırma konularından biri olmuştur. İlk kez 1960'ların sonunda Crobbah ve Snow (1969) isimli eğitim bilimciler, öğretimin bireyselleştirilmesi ile öğrencilerin doyumunu ve okul başarısını arttırdığını; ayrıca öğretim teknik ve yöntemleri belirlemenin öğrencilerin öğrenme stillerini ve akademik başarılarını etkilediğini savunmuşlardır. Günümüz bilim adamları öğrenme sürecini etkileyen çevre, stratejiler ve yöntemler, beklenti ve tutum, motivasyon, kişilik, yaş, yetenek, hafıza ve algı gibi çeşitli iç ve dış faktörler üzerinde

araştırmalar yapmaktadırlar. Öğrenme stilleri kavramı bu çalışmalar etrafında üzerinde çalışılan önemli konulardan biridir (Ergür, 2010; s.173).

Bireylerin farklı şekillerde öğrendiğine dair dört temel düşünce aşağıda belirtilmiştir (İflazoğlu, Türkoğlu, Karakuş, 2006; s.33).

- Öğrenmede içsel ve dışsal süreçler mevcuttur. Bazı çocuklar dışa dönüktür, çevresi ile aşırı derecede ilgilenip, olup bitenlere karşı duyarlıdırlar. Çevresindeki değişiklikleri hemen fark ederler (arkadaşının saçını kesmesi, aileden birinin yeni bir kıyafet giymesi vb.) bu çocuklar dışa dönük öğrenme stiline sahiptir. Bazı öğrenciler ise çevresindeki olaylarla ilgilenmek yerine kendi iç dünyalarına odaklanmayı tercih ederler. Kendi iç dünyalarındaki duygu, düşünce ve hayaller dış çevreden daha baskındır. Bu öğrencilere içe dönük öğrenme stiline sahiptir diyebiliriz. Ama bizler öğrenirken kimi zaman dışa dönük, kimi zaman içe dönük hareket etmekteyiz.
- Çevremizde aldığımız tüm bilgileri bedenimizdeki beş duyu organımızla ediniriz (görme/duyma/hissetme/koklama/ve tatma).
- Bütün duygu ve düşüncelerimizin temelinde hatırlama ve hayal etme vardır.
- Bireyler düşünüyorsa (hatırlama ya da hayal etme) beyinlerinin hangi bölümünü kullandıklarını, onları gözlemleyerek bulabiliriz. Bunun için göz hareketlerini sözel açıklamalarını ve beden hareketlerini izleyebiliriz.

Öğrencilerin öğrenmelerini farklı kılan pek çok etken vardır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Erden ve Altun, 2006; s.20-21).

- Öğrenme ortamında öğretmenin öğrencilerine sunduğu ya da ortamda çeşitli uyarıcılar vardır. Öğrenci bu uyarıcılar arasından seçtikleri ile ilgili bilgi toplar. Örneğin; bir öğrenci öğretmeni dinliyorsa öğretmenin anlattıklarını belleğine işlerken, arkadaşının söylediklerini dinleyen başka bir öğrenci arkadaşının verdiği bilgileri belleğine işler. Böylece ders sürecindeki kazanımları farklı olur.
- Her öğrencinin kullanmayı tercih ettiği ya da öncelik verdiği duyu organı farklı olabilir. Bir öğrenci işittiklerini anlamaya çalışırken, diğeri öğretmenin davranışlarına ya da önünde açık bulunan kitaptaki yazı ve resimlere dikkat edebilir.

- Her öğrencinin geçmiş yaşantıları ve ön bilgileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle de her öğrenci, aldığı uyarımlar farklı biçimde algılar.
- Her öğrencinin bellek kapasitesi ve bilgileri ilişkilendirme süresi birbirinden farklıdır. Bu nedenle bazı öğrenciler öğretmenin ilettiği mesajların tümünü belleğine işleyebilirken, bir kısmı bilgi kaybı yaşar ve ilişki kuramaz.
- Her öğrencinin bilgiyi uzun süreli belleğe kodlama stratejisi birbirinden farklıdır. Bazıları gelen bilgiyi hemen anlamlandırmaya çalışır, bazıları tekrar ederek öğrenmeye çalışır.
- Bazı öğrenciler, öğrendikleri bilgileri kolay ve hızlı biçimde hatırlarken, bazıları hatırlamada ve var olan bilgileri örgütlemeye zorluk çekerler.
- Bazıları grup içinde öğrenmekten hoşlanırken, bazıları bu durumdan rahatsızlık duyabilirler.

Geleneksel eğitim sistemi tüm öğrencilere aynı öğrenme ortamı tanımaktadır. Bu geleneksel metotlarda bireysel farklılıklar pek dikkate alınmaz. Tüm öğrencilere uygulanan araç ve gereçler, anlatılan konu ve anlatım yöntemleri açısından aynı olması sebebiyle öğrencilerin çoğunun öğrenme çabaları başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Koçak, 2007; s.7). Oysaki Jonassen ve Grabowki (1993), bireysel farklılıkların bilinmesi ile neden bazı öğrencilerin hiç zorlanmadan başarılı oldukları, bazılarının ise zorlandıklarını ve başarısızlığa uğradıklarını anlamada eğitimciler için yol gösterecek önemli kaynaklardan biridir demektedirler. Etkili öğrenme sürecinin gerçekleşmesi; öğrencilerin öncelikle bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını doğru biçimde nasıl belirleyebileceklerine dair bilgili olması, daha sonra bu verilere dayanarak öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarında gerekli düzenlemeleri nasıl yapabileceklerine ilişkin gerekli bilgi beceri ve deneyime sahip olmaları ve bu tecrübeleri öğrencilerine aktarmaları ile mümkündür. Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu için öğrenenler mutlaka kendi öğrenme özelliklerini, nasıl öğrendiklerini ve nasıl öğrenmeyi tercih ettiklerini keşfetmeleri gerekmektedir. Bu noktada karşımıza çıkan kavram öğrenme stilleridir.

2.4. ÖĞRENME STİLLERİ

2.4.1. Stil Kavramı

Stil biçim, üslup, tarz anlamına gelmektedir. Stil ya da tarz; bireyin seçimini ifade eder. Başkaları ile ortak olabilir, ancak bireye özgüdür. Göreceli olarak durağandır ve bireyin kişiliğinin bir boyutudur (Erden, Altun, 2006). Babadoğan (2000) stili; kişilik düzeyinde, özelliklerle sınırlı bilgi işlem etkinliğine karşılık gelen ve temeli biyolojik olan bir kavram olarak tanımlamıştır. R.Dunn (1989)'a göre stil diğer bir deyişle biçim; bireyin imzası gibidir. Bu nedenle genelde değişmez bir özellik içerir (Akt: Babadoğan, 2000).

Bireyin stili; öğrenirken insanlarla olan benzerliklerinin yanı sıra insanın farklılığını ve kendine özgünlüğünü de gösterir. Stil; yürürken, oynarken, konuşurken, otururken, yatarken, çalışırken, yazarken, düşünürken, yaşamın her anında ve her boyutunda bireyin davranışlarını etkiler. Diğer bir anlatımla birey, öğrenmeye hazırlama, öğrenme ve hatırlama süreçlerinde diğer insanlarla farklı yollar kullanır

(Fer, Cırık, 2007).

Stil çalışmaları, 1950'li yılların sonlarında başlamıştır ve stil konusunda günümüze kadar farklı kişiler tarafından farklı kuramlar ve modeller geliştirilmiştir. En yaygın olarak kullanılan stil sınıflamasına göre stilleri; bilişsel merkezli, etkinlik merkezli ve kişilik merkezli stiller olmak üzere 3 grupta toplanmaktadır (Fer, Cırık, 2007).

Stil kavramı gündelik yaşamda genel olarak bireylerin düşünce ve kararları davranışlarında izlediği yol olarak tanımlanmaktadır. Stil bir yetenek olmayıp kişisel tercihtir. Bu nedenle de stiller iyi veya kötü olarak sınıflandırılmaz ya da bir stil diğer stilden daha iyidir yargısında bulunulamaz. Farklı stiller aynı zamanda bireylerin de birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduğunun göstergesidir.

2.4.2. Kavram Olarak Öğrenme Stilleri

Ortak yaşam alanına sahip bireyler, çevresinde tanık olduğu olgu ve olayları kendi düşünce sistemine uygun yaşantılar haline dönüştürürken farklı yollar takip ederler. Tüm bireyler farklı duygu, düşünce ve davranışlara sahip oldukları için öğrenmelerini de farklı yöntemler kullanarak gerçekleştirmektedir. Bu farklılıkların hepsi, bireyin öğrenme stillerini ortaya koymaktadır (Felder, 1996; s.23).

İlk bilişsel biçim kavramını Allport (1937) kullanmıştır. Daha sonraki yıllarda öğrenme stili ile ilgili deneysel çalışmalar başlatılmıştır. Özellikle davranışçı psikolojinin egemen olduğu 1960'lı yıllarda, öğrenme stili kavramı kullanımı yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Kuzgun, Deryakulu, 2006). Öğrenme stili ilk defa 1960 yılında, Rita Dunn tarafından gündeme gelmiş olup bu tarihten itibaren üzerinde sürekli çalışılan ve araştırılan bir terim olmuştur. 1980'li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır. Öğrenme Stili kavramı, son yıllarda gerek yurt içi ve gerekse yurt dışı eğitim literatüründe sıkça kullanılan oldukça popüler kavramlardan biri olmuştur. Ekici (2003)'ye göre Öğrenme stilleri kavramının bu kadar popüler olmasının pek çok nedeni vardır. Bu nedenleri şöyle sıralayabiliriz:

- Bireysel farklılığa dikkat çekmesi,
- Öğrenme farklılıklarını dile getirmesi,
- Öğrenme ile ilgili pek çok çalışmada öğrenme stili kavramının vurgulanması,
- Araştırmacının öğrenme stilleri konusunda çalışmaya ağırlık vermesi,
- Çok boyutlu bir kavram olması,
- Pek çok öğrenme stili modelinin bulunması,
- Kulağa hoş gelen ve ilgi çekici bir kavram olmasıdır.

Öğrenme stili kavramı kaynağını, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar üzerine yapılan araştırmalardan almaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmacıların beyinle ilgili çalışmalar yapmaları öğrenme stilleri konusuna yoğunlaşmada etkili olmuştur (Denison, Kirk 1990; s.9-17, Hermann, 1998; Akt: Gencel, 2006). Yapılan araştırma bulgularına dayalı olarak beynin dört çeyrekte oluşan bir yapıya sahip olduğu, buna göre birinci çeyreğin; olgusal, analitik, eleştirel düşünmeyi, ikinci çeyreğin; planlı, kontrollü, disiplinli düşünmeyi, üçüncü çeyreğin; duygusal ve bireyler arası ilişkilere önem veren düşünmeyi, dördüncü çeyreğin ise görsel, yaratıcı ve sezgisel düşünmeyi temsil ettiği saptanmıştır (Özden, 2011; s.76-101). İlgili sonuçlara göre, araştırmacılar düşünme ve öğrenme alışkanlıklarının büyük kısmının doğuştan getirildiği görüşünde birleşmektedirler. Öğrenme tercihleri ve beyin arasındaki ilişki, öğrenme stilleri çalışmalarını da etkilemiştir. Kaplan ve Kies'e (1995)'e göre öğrenme stili, öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda, bireyler arasındaki farkları inceleme çalışmaları sonucunda ortaya çıkmış olup, bireylerin gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları hakkında bize ipuçları verir.

Bireylerin bilgiyi nasıl öğrendiği konusunda önemli iki etmen bulunmaktadır. Birincisi bilginin beynimizde nasıl algılandığı diğeri ise algılanan bilginin nasıl işlendiğidir. Her bireyin gerçekleri algılayış yöntemleri ve zihinde yerleştirme yolları bireysel farklılıklar gösterir. Bazıları duyarak, bazıları düşünerek, bazıları hissederek, bazıları izleyerek bazıları da yaparak gerçeklerin farkına varmaktadırlar. (McCarthy, 1987; 1990). Öğrenme stili doğuştan gelen bir takım özellikleri içine alan, yaşam boyu değişmeyen ancak bireyin yaşamını değiştiren bir kavramdır (Boydak, 2008; s.1).

Bireyler bütün öğrenme stillerine sahip olup zaman zaman hepsini kullanabilmektedirler. Öğrenme stilleri ile çocuğun beyninin bilgiyi nasıl ve hangi düzen içinde işlediğinden söz edilmektedir. Örneğin bazı bireyler önce görsel nesnelere görürler, daha sonra işitirler ya da kelimeleri duyarak yaşantı deneyimi içine girerler, bazıları ise önce hisseder ya da duyarlar sonra zihninde canlandırır. Çünkü her bireyin bilgiyi işleme ve aktarma biçimi birbirinden farklıdır. Bu sebeple tüm bireylere hitap eden tek bir öğrenme stilinden söz edemeyiz (İflazoğlu, Türkoğlu, Karakuş, 2006).

Geleneksel eğitim öğretim sistemlerinde, bir sınıfta öğrenim gören her bir öğrenci, gruba yönelik hazırlanmış tek bir programa ve öğretmenin seçmiş olduğu bir öğretim yöntemine bağımlıdır. Oysa her öğrencinin, diğer bireylerden farklı olan öğrenme özellikleri ve öğrenme yönelimleri vardır. Bu bireysel farklılıkların dikkate alınmaması ile tercih edilen program ve uygulanan öğretim sistemine yatkın öğrencilerin daha etkili öğrenebilmesi, yatkın olmayan öğrencilerin ise, hedeflenen öğrenmeyi gerçekleştirememesi problemini ortaya çıkarmaktadır (Demir, 2010). Eğitim-öğretim sürecinde, öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılması durumunda, her öğrencinin başarılı olması ve belirlenen amaçlara ulaşma derecesi daha yüksek olacaktır (Mutlu, Aydoğdu, 2003; s.18).

Güven ve Kürüm (2006)'e göre öğrencilerin öğrenme stillerine uygun alanlarda eğitim almaları onların öğrenmelerine yönelik verimini arttırmada etkilidir. Kendi öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuşan bir alanda öğrenim gören bireyin özgüveninde, akademik başarısında ve kaygı düzeylerinde değişiklikler meydana gelir. Kendi öğrenme stilini bilen birey neden diğer insanlardan farklı öğrendiği konusunda bilgi sahibi olur. Bu durum bireyin öğrenme sürecini denetim

altına almasını sağlamakla birlikte, öğrenmeyi öğrenmede bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebildiği için de önemlidir. Kendi öğrenme stilini bilen ve bu stili öğrenme sürecine sokan birey başkalarından yardım almadan sürekli gelişen, değişen ve artan bilgiye sahip olabilir.

Öğrenme stili, bireyin kendisini çevreleyen uyarıcılara karşı algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma boyutunda gösterdiği tutarlı ve karakteristik yaklaşımdır. Bu yönüyle bireysel bir farklılık olarak ortaya çıkan öğrenme stili nitel bir değişken olup bu değişkeni sayısallaştırmamız ve kolayca değiştirmemiz mümkün değildir. Bununla birlikte öğrenme biçiminin türleri ve öteki değişkenlerle ilişkileri üzerinde tam bir uzlaşma yoktur. Ayrıca hangi öğrenme stillinin daha işlevsel olduğuna yönelik araştırma sonuçlarında çelişkiler bulunmaktadır. Ancak öğrenme stillerinin genel olarak öğrenmeyi etkilediği ve bazı öğrenme biçimlerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı araştırmalarla bilinmektedir (Kuzgun, Deryakulu, 2006).

Öğrenme stillerimiz karakteristik özelliğimiz olup, yaşamımızın her anında ve her sürecinde duygu düşünce ve davranışlarımızı etkiler. Yürürken, yatarken, otururken, konuşurken oynarken, yazarken, bizi etkiler bu özelliğimizle bu eylemleri yaparız (Boydak, 2008; s.3).

Öğrenme stilleri ile ilgili değişik modeller sunan araştırmacılar, öğrenme stillerini farklı şekillerde tanımlamışlardır. En yalın hali ile öğrenme stili, “öğrenenin öğrenme sürecindeki tercihlerin tümü” dür (Erden, Altun, 2006; s.21).

Woolfok (1995)’a göre öğrenme stili bireyin belirli öğrenme çevresindeki bireysel eğilim ve tercihleridir. Öğrenmenin, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl ve hangi tür uyarıcılarla gerçekleştiğini bireysel farklılıklar belirler (Akt: Bacanlı, 2011).

Rita Dunn (1993) öğrenme stillerini, “Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır” şeklinde tanımlamıştır (Akt: Boydak, 2008; s.3).

Nunan (1998) öğrenme stilleri kavramına daha geniş perspektiften bakarak öğrenme stillerinin bireyin kişisel, sosyal yaşantı tecrübeleri ile eğitim deneyimlerinin sonuçları olarak ifade eder (Akt: Ekici, 2003).

McLoughlin (1999; s.22), öğrenme stilini farklı bir yaklaşımla; bilginin elde edilmesinde diğerlerinden farklı alışılmış bir yöntemin uyumu olarak tanımlamıştır (Akt: Güven, 2004).

Grasha (1996) öğrenme stillerini, öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler olarak tanımlamaktadır (Akt: Şimşek, 2006; Edt: Kuzgun, Deryakulu).

Keefe (1979) öğrenme stilini “bireyin öğrenme çevresini nasıl algıladığını, bu çevre ile nasıl etkileşime girdiğini ve bu çevreye nasıl tepki gösterdiğini belirleyen görece kararlı bilişsel, duyuşsal ve psikolojik etmenler bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Gregorc (1984)’a göre öğrenme stili “bireyin nasıl öğrendiğini, öğrendiğini çevreye nasıl uyarladığını gösteren ayırt edici davranışlardan” oluşmakta ve aynı zamanda bireyin zihninin nasıl çalıştığı hakkında ipuçları vermektedir.

Kolb (1984), öğrenme stilini, bilginin algılanması ve işlenmesi sürecinde bireylerin takip ettiği yol olarak tanımlamıştır.

McCarthy öğrenme stilini; bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi olarak tanımlar (Akt: İlhan, 2002).

Willing (1988) öğrenme stilinin öğrencilerin doğal, alışılmış ve tercih edilmiş öğrenme yolları olarak tanımlamaktadır (Akt: İlhan, 2002).

Sarasin (1999) ise öğrenme stilini, bireyin bilgiyi algılamasında ve belli bir yolla ya da yolları birleştirerek işleminde gösterdiği tercih ya da eğilim şeklinde tanımlamıştır (Akt: Cesur, 2008).

Öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını harekete geçiren, çevresel, duyuş ve düşünüş seçimlerinin oluşturduğu bir bütündür. Nasıl ki her bireyin kişilik özellikleri, tercihleri ve ihtiyaçları farklı ve kişiye ait ise, öğrenme stilleri de kişiye ait özellikleridir. Hiçbirinin birbirlerine karşı üstünlüğü yoktur (Galloway, Labarca, 1990; Akt: Erden, Altun, 2006; s.2).

Öğrenme stilleri üzerine 1940’lı yıllardan bu yana pek çok araştırma yapılmış ve pek çok öğrenme stili modeli geliştirilmiştir. Brandt’ın 1990 tarihinde Guild ile yaptığı bir röportajda; Guild’e göre, eğitimciler yaygın olarak üç farklı öğrenme stili yaklaşımını kullanmaktadır. Bunlardan birincisi, kişisel farkında olma görüşüdür. Kişisel farkındalık aslında tüm öğrenme stili ile ilgilenen kuramcılarının ortak

vurguladığı bir görüş olmakla birlikte, Gregorc gibi bazı eğitimciler bu yaklaşıma fazla önem vermektedir. İkincisi, müfredatın tasarlanıp öğretim süreçlerine uygulanması görüşüdür. Farklı biçimlerde öğrendikleri tespit edilen bireylerde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılabilir. Kolb, McCarthy, Butler gibi bazı araştırmacılar bu yaklaşımı benimsemektedirler. Üçüncü yaklaşım da bireylerin anahtar denebilecek öğrenme stili öğeleri teşhis edilir ve mümkün olduğu kadar bu öğeler bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirilir. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Carbo gösterilebilir (Brandt, 1990; s.10).

Yukarıdaki bilgiler ışığında öğrenme stilini en genel anlamıyla kişilerin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikleridir şeklinde ifade edebiliriz. Bu özellikler öğrenenin çevresiyle nasıl etkileşim içinde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepki verdiğini gösterir. Öğrenci, bu özellikleri belli bir tutarlılık ve süreklilik içinde yerine getirir.

2.4.3. Öğrenme Stili Sınıflamaları ve Boyutları

Boydak (2008; s.4) öğrenme stilleri isimli kitabında, Walter B.Barbe Michael, N.Milone, Jr.(1980) ve Barbara K. Given (1997)'in öğrenme stillerini görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç grupta sınıflandırdığını, Catherine M.Petrini (1990) Training'in ise 101 başlıklı çalışmasında görsel, işitsel, kinestetik stillerden söz ettiğini belirtmektedir. Ayrıca Angela Klavas (1994) Learning Style Program Boosts Achivement and Test Scores adlı çalışmasında işitsel olmayan öğrencilerin 40 dakikalık derste anlatılanların dörtte üçünü hatırlamadıklarını, kinestetik ve dokunsal öğrencilerin öğrenirken ellerini ve vücutlarını kullandıklarını ifade etmiştir.

Görsel Öğrenme Stili

Görsel öğrenmeye sahip bireyler, karışıklık ve dağınıklıktan hiç hoşlanmazlar ve dağınık masada çalışmaktan rahatsız olurlar. Özel hayatlarında genellikle titiz ve düzenli kişiler olup görselliğe önem verirler. Öğrenme ortamlarını kendilerine göre düzenler, kalemtraş, defter kitabını hazırladıktan sonra çalışmaya başlarlar. Çantaları, dolapları her zaman düzenli olup yazmayı sevmeseler bile defterlerini düzenli ve itinalı tutarlar. Bu özelliklerinden dolayı çevreleri tarafından çok sevilir, büyükleri ve öğretmenleri tarafından el üstünde tutulabilirler. Düz anlatım dediğimiz klasik öğretim yönteminden yeterince yararlanabilmeleri için dersin mutlaka görsel

ürünler ile desteklenmesi gerekir. Renkli kalemler, Harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlarlar (Boydak, 2008; Günaydın, 2011; Kayacık, 2013).

İşitsel Öğrenme Stili

İşitsel öğrenmeye sahip bireyler, kişilerle sürekli iletişim halinde, güzel ve ahenkli konuşan, sohbet etmeyi ve birlikte çalışmayı seven, ses ve müziğe karşı duyarlı olup küçük yaşlardan itibaren kendi kendilerine konuşmayı seven kişilerdir. Yabancı dil alanında (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar (Boydak, 2008).

İşitsel öğrenciler konuşmayı çok sevdiği için işittiklerini daha iyi anlama özelliklerine rağmen öğretmenini ve çevrelerini yeterince dinleyemezler. Göz ile takip ederek okumadan hiç bir şey anlamayabilecekleri için en azından kendi sesini duyabileceği şekilde içinden okumalarına izin verilebilir. İşitsel öğrenciler bilgiyi alma aşamasında dinlemeyi ve okumayı tercih ederlerken, öğrenme sürecinde daha çok konuşurlar ve tartışır. Daha iyi anlayabilmeleri için birileri onlara olay ve kavramları anlatmaları gerekmektedir. Konuşma ve dinlemeyi grup çalışmalarında ve ikili çalışmalarda daha iyi öğrenirler. Hatırlamak istediklerini, dışarıdan birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlarlar (Boydak, 2008; Günaydın, 2011; Erol, 2013; Kayacık, 2013).

Kinestetik/Dokunsal Öğrenme Stili

Dokunsal öğrenmeye sahip bireyler, oldukça hareketli olup yaparak, yaşayarak öğrenirler. Sınıfta; tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek, tebeşir getirmek gibi öğretmenin vermiş olduğu görevleri yapmaya isteklidirler. Uzun süre oturmayı gerektiren durumlarda oldukça zorlanırlar. Klasik eğitim öğretim yöntemlerinde eğer uygun şekilde yönlendirilmezse problem çıkarabilirler. Bu nedenle okul ortamında yaramaz ve tembel öğrenci olarak tanınabilir ya da zeki olmadıkları ileri sürülebilir. Dersin klasik yöntemlerle sunulması veya harita, fotoğraf şema gibi araçlar ne kadar renkli ve canlı olursa olsun görsel malzemelerle ile zenginleştirilen öğretim teknikleri kinestetik/dokunsal öğrenciye öğrenme sürecinde hedeflenen katkı sağlamaz. Öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanacakları, yaparak-yaşayarak, öğrenme faaliyetlerinin birebir içinde bulunduğu

öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekir (Boydak, 2008; Günaydın, 2011; Erol,2013; Kayacık,2013).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak en genel anlamıyla öğrenme stili, bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yollarındaki tercihleri olarak açıklanabilir. Yapılan araştırmalar (Özbek, 2006; Hasırcı, 2006) hangi öğrenme ortamında bulunulursa bulunsun öğrenme sürecinin öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini, öğretim ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde tasarlanması durumunda akademik başarının arttığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2.1. Öğrenme Stiline Göre Okuma Stilleri Sunulmuştur (Akt: Boydak, s.71,72).

Öğrenme Stili	Algılama Yolu	En İyi Eğlenme/Öğrenme	En İyi Okumayı Öğrenme
Görsel	Gördüğünü hatırlar	Bilgisayar grafiklerini Görsel	Sessiz okuma
	Metin ve çizimleri takip eder	yapbozları, haritaları, posterleri, grafikleri, şemaları,	Resimli romanlar
	İnsanları, eşyaları, resimleri gözlem yoluyla tanıy/kavrar	karikatürleri, ilan panolarını inceleyerek ve çizerek	Yazılı posterler
	İşittiklerini hatırlarlar	Konuşarak	Seslendirme
İşitsel	Sözleri ifadeleri takip eder	Mülakat yaparak	Yüksek sesle okuma
	Dinleyerek ve konuşarak öğrenir	Panele katılarak	Masal ve kitap kasetlerini dinleme
		Soru sorarak ve cevap vererek	Olay ve öyküler hakkında sohbet etme
		Sözlü rapor vererek	
Kinestetik	Yaşadıklarını hatırlar	Yer oyunları oynayarak	Pantomim
	Oynaya bildiklerini ve prova yapabildiklerini takip eder	Eşyaları yapıp bozarak	Oyunlarda rol alma
	Fiziksel etkinlikler içerisinde öğrenir	Model inşa ederek	Kondisyon bisikleti çevirirken dinleme
		Deney kurarak	Talimat okuyarak inşa etme ya da bir eylem gerçekleştirme
		Rol oynayarak	
Dokunsal	Dokunduklarını hatırlar	Karalayarak	Yazma/izleme
	Dokunduklarını ve yazdıklarını takip eder	Eskiz yaparak	Oyun kurallarını okuyup oynama
	Dokunarak şeklini ve yerini değiştirerek öğrenir	Model inşa ederek	Talimat okuyup inşa etme ya da bir eylem gerçekleştirme
		Kabartma harita ve yazıları inceleyerek	
		Deney kurarak	
		İz sürerek	
	Yazarak		

Cornet (1983) öğrenme stillerini üç farklı boyut altında toplamaktadır (Bilgin, Durmuş, 2003; Öztürk, 2007; Gürsoy, 2008; Erol, 2013, Kayacık 2013).

Bilişsel Boyut: Bilgiyi; zihinde alma, işleme, depolama ve kodları çözme biçimi şeklinde açıklanabilir.

Duyuşsal Boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik özellikleri ve heyecansal özellikler olarak açıklanabilir.

Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde en elverişli öğrenmenin gerçekleştiği zaman dilimi ile ilgilidir.

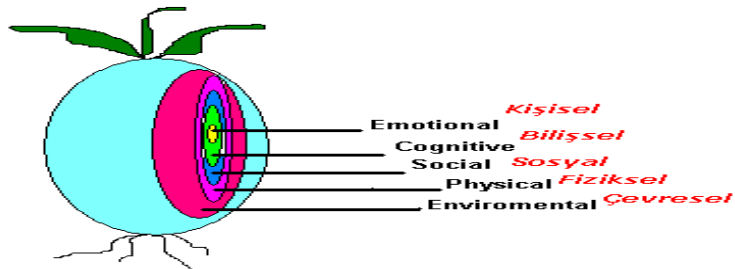
Cury (1987) yaptığı sınıflandırmada, öğrenme stili boyutlarını soğan modeli örneği ile açıklamaya çalışmıştır. Bu model merkezden dışa doğru dört boyut şeklindedir (Karakış, 2006; Gürsoy, 2008; Kayacık,2013).

Kişilik: Diğer boyutlar içinde merkezi bir konuma sahip olan ve görel olarak istikrarlı unsurlardan oluşan, bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin etkisinin değerlendirildiği boyut.

Bilgi İşleme: Bilgiyi özümserken bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları ortaya koyan boyut.

Sosyal Etkileşim: Öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde odaklanan boyut.

Öğretimsel Tercih: Öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşullar ile ilgili olan boyut. Bu boyut da kendi içinde fiziksel boyut ve çevresel boyut olmak üzere iki farklı boyuta ayrılmaktadır.



Şekil 2.1. Curry Soğan Modeli (Curry, 1990: 50)

Erden ve Altun (2006; s.22,23), öğrenme stillerinin boyutlarını beş farklı başlık altında sınıflandırmışlardır.

1. Bilgiyi Algılama ve İşleme Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Bireysel tercihlerimiz duyu organları aracılığı ile bilgilerin algılanıp ve belleğe kodlanması ile ortaya çıkar. Bilgilerin bütünsel ya da analitik olarak algılanması mümkündür. Bütünseli algılayan bireyler, ortamdaki bütün uyaranlar arasındaki ilişkiyi görürlerken, analitik algılayanlar daha çok detaylarla ilgilenirken, mevcut olay ve durumları sıralı algılama eğilimindedirler. Bilgilerimiz derin ve yüzeysel öğrenme olmak üzere iki temel yaklaşımla belleğimize kodlanmaktadır. Derin öğrenenler, bilgileri ön bilgileriyle ve birbiriyle ilişkilendirerek kodlarken, yüzeysel öğrenenler, basit tekrar stratejisi kullanarak bilgiyi olduğu gibi kodlamayı tercih ederler.
2. Bilgiyi Alma Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Bireyler öğrenme sürecinde bilgiye ulaşmak için, beş duyu organını kullanabilmektedirler. Okul ortamında öğrencilerin genellikle görsel, işitsel ve kinestetik olarak bilgi edinme tercihlerinde buldukları belirlenmiştir. Bu sınıflamaya göre öğrenme sürecinde görseller görme, işitseller duyma organlarını daha rahat kullanırlar. Kinestetikler ise dokunma duyularıyla ve hareket ederek öğrenme eğilimindedirler. Öğrenciler genellikle bu üç tarzı birlikte kullanmakla beraber, bu tarzların birinde diğerine göre daha baskın olabilirler.
3. Doğuştan Gelen Kişilik Özelliklerine Göre Öğrenme Stilleri: İnsanların huyları onları birbirlerinden ayıran en önemli özelliklerinden biridir. Genetik olan bu özellikler değişime karşı dirençli olup genellikle öğretmenler, öğrencilerin bu özellikleri ile yüz yüze gelirler. Öğretim ortamlarını etkileyen temel kişilik özellikleri kimi araştırmacılar tarafından beş grupta toplanmaktadır. Bu kişiler performansa, üretime, keşfetmeye, ilişki kurmaya ve düşünmeye yatkın olarak ifade edilmektedir
4. Öğrencilerin Yeteneklerine Göre Öğrenme Stilleri: Her bireyin belli alanlara ilişkin doğuştan getirmiş olduğu yetenekleri bulunmaktadır. Çocuğun bilgi beceri ve yeteneklerinin ortaya konulmasına ve geliştirilmesine fırsat verildiği takdirde öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir. Müzik, matematiksel ve mantıksal akıl yürütme, mekanik akıl yürütme, sözcüklerle ve dili kullanarak akıl yürütme, uzaysal, beden koordinasyonu, içe dönük etkileşim, diğerleriyle etkileşim, hayvanlarla etkileşim, doğa ile etkileşim,

mizah ve günlük hayatı zenginleştirme olarak on iki tane yetenek alanı belirtilmiştir (Erden ve Altun , 2006; s.22,23).

5. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Çalışma Ortamlarına Göre Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sürecindeki fiziksel (ses, ışık, sıcaklık, odanın tasarımı), duygusal ve sosyal ortam tercih ve beklentileri bu boyut içerisinde bulunmaktadır. Öğrenme stillerinin bu boyutu aynı zamanda araştırmamızla en fazla ilgili olan boyuttur diyebiliriz.

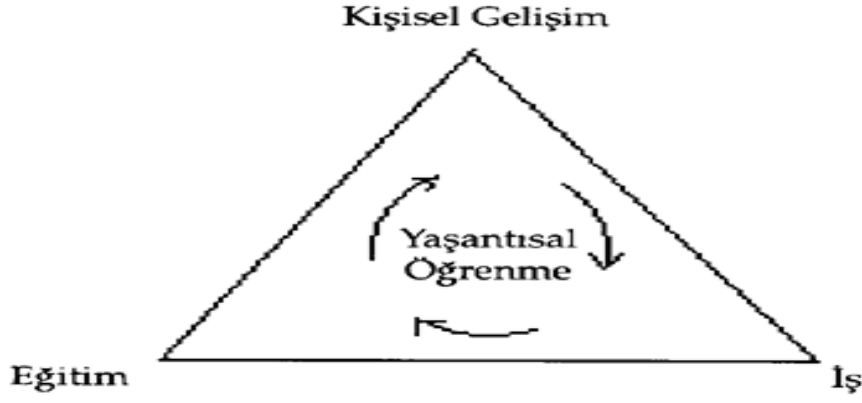
2.4.3.1. Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stillerinin sınıflandırılması aşamasında, bireylerin öğrenme süreçlerine ilişkin farklı özellikleri dikkate alınarak farklı yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Öğrenme stillerinin temelini oluşturan bu farklı yaklaşımların her biri, bir sonraki öğrenme stili yaklaşımının kaynağını oluşturmuştur.

Bu nedenle yapılan alan taramasına dayalı olarak alandaki tüm çalışmalara ışık tutan ve alandaki tüm çalışmalar, yararlanılan öğrenme stilleri yaklaşımları ve bu yaklaşımlara dayalı modeller açıklanmıştır (Güven, 2004; s.24).

Kolb Öğrenme Stili Modeli

Kolb (1984; s.20) tarafından geliştirilen “Yaşantısal Öğrenme Modeli” bireylerin yaşantılarına dayalı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Kolb’e göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir (Akt: Peker, 2003; s.1-15). Bu modele yaşantısal denmesinin nedeni öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir yere sahip olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Yaşantı, bireyin çevresi ile olan duygu düşünce ve davranışlarının da katıldığı öznel ve nesnel etkileşimi olarak tanımlanmaktadır. Bu kurama göre düşünceler sürekli sabit duran ya da değişmeyen unsurlar değildirler ve yaşam deneyimleri yoluyla tekrar tekrar meydana gelmektedir. Kolb kuramını oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget’in öğrenme kuramlarından etkilenmiş ve öğrenme sürecinde yaşantı, algı, biliş ve davranışları önemli bir öge olarak kabul etmiştir (Ergür, 2010; s.174). Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip etmektedir. Yaşantısal öğrenme, iş taleplerini tanımlayan ve eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunar ve yaşantısal öğrenme metotlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular (Peker, 2003; s.1-15).



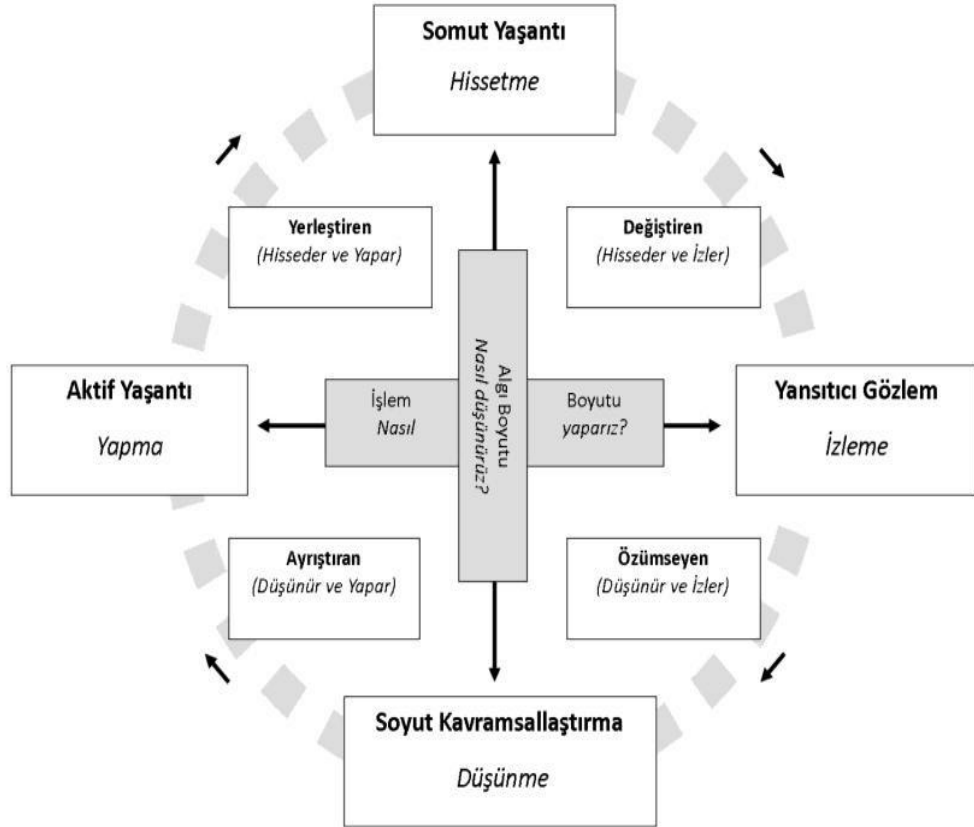
Şekil 2.2. Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme (Kolb, 1984; s.4).

Deneyimsel öğrenme teorisi de denen yaşantısal öğrenmeye göre bireyin algılama, hissetme, yapma kapasitelerini bir bütün olarak kullanması esasına dayanır ve kendi içinde dört aşaması vardır. Birinci aşamada somut tecrübeler, ikinci aşamanın gözlem ve yansıtma faaliyetlerine taban oluşturur. Üçüncü aşamada gözlem yaparak, kuramsal bir yapı içine özümlenir, bu kuramın yeni sonuçları faaliyete dönüştürülmek için incelenir. Dördüncü aşamada yeni sonuçlar, yeni ortaya konacak etkinliklere, denenceler olarak öncülük ederler. Bu süreç içinde bireyler, formal eğitim ve ergenlik öncesi dönemdeki kişisel yaşamlarında edindikleri deneyimlerle, kendi öğrenme stillerini geliştirme eğimli gösterirler (Ülgen, 1997; s.42).

Yaşantısal öğrenme kuramı, 20. yüzyılın belirgin araştırmacılarından ve insan gelişim ve öğrenmesi teorisinde deneyimi merkeze alan Pragmatizmin felsefik bakışından John Dewey, Gestalt psikolojisinin fenomenolojik bakışından Kurt Lewin ve rasyonalist bakıştan Fransız gelişim psikoloğu Jean Piaget'den etkilenmiştir. Piaget, zekâ üzerine ve zekânın nasıl geliştiğini araştırmaya yönelik, bilişsel gelişim süreci üzerine çalışmalar yapmıştır. Piaget'nin kuramı yaşantı deneyimleri yolu ile zekanın nasıl şekillendiğini tanımlar (Peker, 2003).

Yaşantısal öğrenme teorisinde fikirler sabit kalan değişmez unsurlar olmayıp, yaşantı deneyimleri ile tekrar tekrar oluşabilmektedir (Kolb, 1984; s.26-27). Öğrenme eylemi bireyin çevreye en etkili uyum süreci olarak düşünülmektedir. Bu sebeple sadece sınıfta gerçekleştirilen öğrenmeyi kapsamamakta sınıftan atölyeye, araştırma laboratuvarından yönetici odasına, hatta kişisel ilişkilere kadar her türlü durumlarda öğrenmeden söz edilmektedir. Öğrenme çocukluktan gençliğe,

gençlikten yetişkinliğe, orta yaştan yaşlılığa kadar hayatın tüm evrelerini içine aldığı için yaratıcılık, problem çözme, karar verme gibi becerileri de kapsar (Kolb, 1984; s.32). Bireyin farklı öğrenme biçimlerini bir arada kullanabilmesi, kişinin etrafındaki olayları gözlemlemesi, bunları kuramlarla bütünleştirmesi, hipotezler kurup, test etmesi, yeni yaşantılar seçmesi ile mümkündür (Kolb, 1984; s.27-28). Yaşantı seçimi, kişinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir (Kolb, 1984; s.68).



Şekil 2.3. Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na Göre "Öğrenme Çemberi" (Gürsoy, 2008)

Kolb Öğrenme Stili Modelinde; bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklinde devam eder. Bu döngü içerisinde öğrenme biçimleri yer almaktadır. Bunlar Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantıdır (AY). Yani bireyler ön yargıları ve beklentileri olmaksızın kendilerini yeni yaşam deneyimlerine açık tutabilmeli (SY), pek çok açıdan kendi yaşantılarını gözlemleyip uygun şekillerde yansıtabilmeli (YG), gözlemlediklerini mantıklı

çerçevede sağlam kuramlar içine yerleştirebilmeli (SK), problem çözerken ya da karar verme aşamalarında bu kuramları kullanabilmelidir (AY). Kolb'a göre öğrenme sürecinde iki temel boyuttan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma, bireyin bilgiyi nasıl duyduğu ve algıladığı, bireye bilginin nasıl geldiği ile ilgilidir. Yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Öğrencilerin her bir öğrenme stilini simgeleyen öğrenme yöntemlerindeki tercihleri birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak” öğrenmedir. Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler (Kolb,1984; s.12; Karakış, 2006, Gürsoy, 2008; Açık, 2013). Özetle Kolb, yaşantısal öğrenme kuramını, Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak isimlendirmiş ve bireyin öğrenme stilleri tek bir yeteneğe göre belirlenmemekte, dört öğrenme yeteneğinin bileşeni ayrı ayrı öğrenme stilini belirlediğini ifade etmektedir.

Kolb öğrenme biçimleri özellikleri: Yukarıda belirttiğimiz gibi Kolb'a göre dört öğrenme biçimi vardır. Bunlar:

Somit yaşantı (concrete experience) hissetme ve duyular: Somut yaşantı öğrenme biçiminde; kişisel yaşantılar, bireylerle karşılıklı iletişim ve etkileşim, kişilere ve hislere karşı duyarlılık yoluyla gerçekleştirilen hissederek öğrenme önemlidir. Problemlerin çözerken düzenli ve bilimsel bir yaklaşım yerine tamamen sezgilere dayalı yaklaşımı tercih etmektedirler. Başka insanlarla bir arada bulunmaktan hoşlanırlar. Başlıca öğrenme faaliyetleri arasında yeni yaşam deneyimleri, oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, geri bildirim alma ve bireysel çalışma yer almaktadır (Kolb, 1985). Farklı görüş ve düşüncelere açık olan bireyler, sezgilere dayalı karar verme ve yapısal olmayan durumlarda başarılı olurlar. Özel yaşamlarında deneyimleri ile öğrenirler. İnsanlarla kurdukları ilişkilerde hislerine karşı duyarlıdır. Somut yaşantı öğrenme biçiminde, kişisel yaşantılar, kişilerle iletişim ve etkileşim, kişi ve hislere karşı duyarlılık yoluyla gerçekleştirilen hissederek öğrenme önemlidir. Başlıca öğrenme etkinlikleri arasında yeni yaşantılar,

oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma yer almaktadır (Kolb, 1985; s.68; Akt: Karakış; 2006 s.48; Gürsoy, 2008; Erol, 2013; Kayacık, 2013).

Yansıtıcı gözlem (reflective observation): Gözlemleyerek öğrenmeyi tercih ederler (Askar ve Akkoyunlu, 1993). Yansıtıcı gözlem boyutunda düşünce ve olayları dikkatlice gözlemleyerek, değişik bakış açılarıyla değerlendirme süreci üzerinde odaklanmıştır. Kolb, yansıtıcı gözlem yolu ile öğrenen bireylerin olgu olay ve durumların temelindeki ana düşünceyi anlama çabasında içinde olduklarını belirtir. Bu aşamada, konuyla ilgili fikirlerini ifade ederek, gerçeklerin nasıl oluştuğunu sorgulama ve belli kararlara ulaşma söz konusudur (Kolb, 1999; s.5). Bu öğrenme boyutunda karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatlice izleme; ilgili nesneye değişik açılardan bakma, anlamını araştırma yoluyla gerçekleştirilen izleyerek ve dinleyerek öğrenme söz konusudur. Bireye gözlemci rolü vererek, konuyu farklı açılardan inceleme olanağı veren öğrenme-öğretme etkinlikleri; düz anlatım yönteminin kullanıldığı öğrenme faaliyetleri bu öğrenme boyutundaki bireyler için önerilir (Kolb, 1984; Ergür, 1998; s.23; Karakış, 2006; s.48). Peirce (2000)'e göre yansıtıcı yöntemlerle öğrenen bireyler karar vermeden önce mutlaka çok dikkatli gözlem yaparak ve değişik bakış açılarına göre konuyu tekrar tekrar incelerler. Bu bireyler içe dönük bir yapıya sahip olup, öğrenme sürecinde ders notları ile çalışmayı tercih ederler. Bu öğrenme modelini seçen bireyler için öğretmen yöneten bir rehberdir (Akt: Aktaş, 2007; s.50; Erol,2013; s.25).

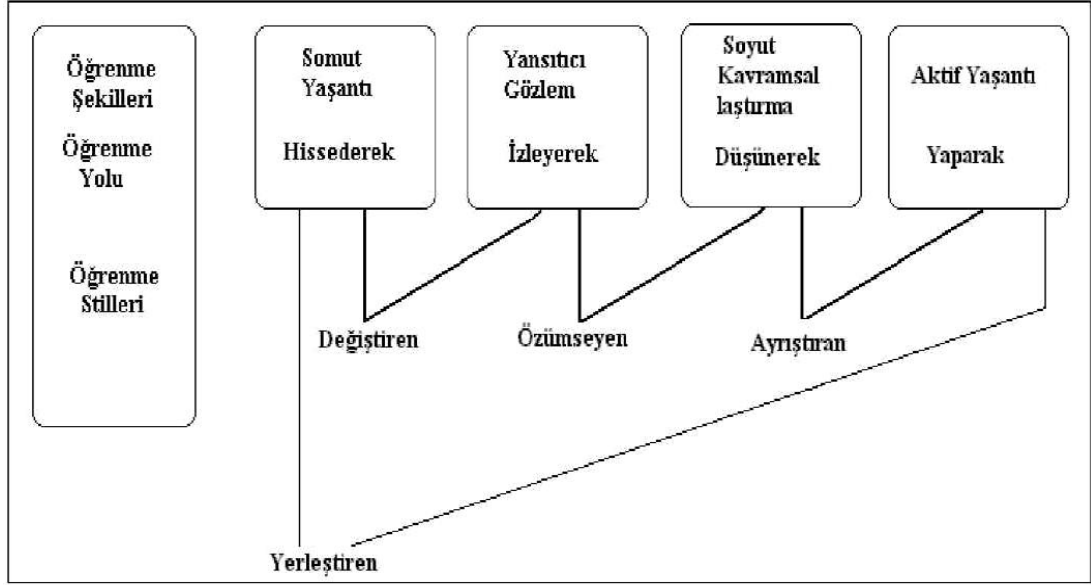
Soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization): Bu boyutta bireyler bir konu üzerinde düşünerek ve çözümlenmeler yaparak öğrenirler (Askar, Akkoyunlu, 1993). Soyut kavramsallaştırma boyutunda soyut kavramlar, mantık ve düşünceler, duygulardan daha fazla öneme sahiptir. Kolb bu öğrenme boyutundaki kişiler problemlerin çözümünde bilimsel yaklaşarak, sistematik planlama yapma konusunda başarılı olduklarını savunmuştur. Bu öğrenme biçiminin öğrenme boyutunda düşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçme yoluyla gerçekleştirilen düşünerek öğrenme tercih edilir. Kolb bu öğrenme boyutundaki bireylerin tek başlarına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesinin ve düşüncelerin yapılandırılmış bir şekilde sunulmasının etkin öğretim için gerekli olduğu görüşündedir (Kolb, 1984; s.69, Baker, Dixon, Kolb, 1985; s.3, Akt: Ergür,

1998; s.23-24). Soyut kavramsallaştırma boyutunda bireyler planlı, detaylara önem veren, Pratik, deney yapmaktan ve problem çözmekten hoşlanan kişilerdir. Tümevarım yöntemi ile sonuca ulaşabilen bu bireyler yaratıcı olmayıp, önsezileri kuvvetlidir. İnsanlarla ilişki kurmak yerine materyallerle ilgilenmeyi tercih ederler. Bilgi kaynağı ile kaynakları önceden okumayı tercih ederler. Kararlıdırlar. Bu öğrenme modelini seçen öğrenciler için öğretmen bilgiyi sunandır (Kolb, 1984; Bahar, Bilgin, 2002; Erol, 2013).

Aktif yaşantı (active experience): Bu öğrenme boyutunda bireyler çevrelerini etkisi altına alıp, buldukları durumları ve şartları değiştirme özelliğine sahiptir. Aktif deneyimlerle öğrenen bireyler, uygulamalara ve pratiğe dayalı olarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Kurama göre, bu boyutta öğrencilerin pratiğe dökerek öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlanmalıdır. Olayları, durumları, bulunduğu çevreyi gözlemlemek yerine etkinliğe katılmak önem kazanır. Bu öğrenme yöntemini tercih eden öğrenciler öğrendiklerini uygulamaktan, öğrendiklerinin işe yarayıp yaramadığını görmekten hoşlanmaktadırlar (Kolb, 1984). Aktif yaşantı öğrenme boyutundaki bireyler başladıkları bir işi tamamlamak ve hedeflerine ulaşabilmek için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olmakta, ayrıca çevreleri üzerinde etkili olmaktan ve bunun sonuçlarını görmekten mutlu olmaktadır. Aktif yaşantı öğrenme boyutunda iş bitiricilik yeteneğinin ön plana çıktığı, kişi ve olayları davranışlarıyla etkileme yoluyla gerçekleştirilen yaparak öğrenme tercih edilir. Kolb bu öğrenme boyutundaki bireyler için öğrenme-öğretme ortamları hazırlanırken daha çok uygulamaya dönük küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Kolb, 1984; s.69, Baker, Dixon, Kolb, 1985; s.3, Ergür, 1998; s.24, Karakış, 2006).

Bu dört öğrenme biçimini tanımlayan öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Somut deneyim “hissederek”, yansıtıcı gözlem “izleyerek, dinleyerek”, soyut kavramsallaştırma “düşünerek” ve aktif deneyim “yaparak” öğrenmeyi temel almaktadır (Özden, 2011).

Kolb öğrenme stili modelinde dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bu öğrenme stilleri; değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stilleridir (Kolb, 1984; Oral, 2003; s.421).



Şekil 2.4. Kolb Öğrenme Alanları Bileşimi (Kolb ve Kolb 2005; s.6)

Değiştiren (divergent) öğrenme stili: Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerde, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneklerini tercih ederlerken, hissederek ve izleyerek öğrenmektedirler. Bu bireylerin en önemli özellikleri, anlam ve değerlerin farkında olmaları ve düşünme yetenekleridir. Kendi duygu, düşünce ve beklentilerine göre düşüncelerine şekil verirler. Bu bireyler, somut durumları pek çok açıdan gözden geçirebilir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize edebilirler. Bu stilde eylemden ziyade, gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Öğrenme esnasında son derece sabırlıdır (Oral, 2003; s.425). Değiştiren öğrenme stilini benimseyen bireyler iyi bir gözlemci olup, somut olay ve durumlara pek çok açıdan bakma konusunda oldukça başarılıdırlar. Farklı fikirlerin ortaya atıldığı durumlara yoğunlaşmaktan ve farklı bireylerle iletişim kurmaktan zevk alırlar. Öğrenme sürecinde oldukça sabırlı olup, nesnel ve dikkatli, grup çalışmalarından ve kişisel geribildirim almaktan hoşlanan bireylerdir. Ancak bu bireyler konu üzerinde tartışmaya ve uygulamaya dönük etkinlikleri tercih etmemektedirler (Ergür, 2010; s.175).

Özümseyen (assimilator) öğrenme stili: Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler öğrenme esnasında soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem yeteneklerini kullanırlar. Bu bireylerin en önemli özelliği izleyerek ve kavramlar yolu ile öğrenmesi ve kavramsal modeller oluşturma yeteneklerinin olmasıdır. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, sosyal konular üzerine daha az

odaklanırlar, soyut kavramlar ve fikirler ile daha çok ilgilidirler. Burada kuramların sağlam, mantıksal ve kesin olması daha önemlidir. İzleyerek ve düşünerek öğrenme söz konusudur. Bir şeyler öğrenilirken soyut kavramlar ve düşünceler üzerine yoğunlaşılır. (Ülgen, 1997; s.42). Pratikten daha çok mantıki çerçeveye önem verirler. Söz konusu bireyler öğrenme sürecinde düz anlatım yönteminin kullanıldığı derslerden hoşlanmaktadır. Klasik sınavlardan hoşlanırlar ve alışık olmadıkları farklı tür sınavlar verilmesinden hoşlanmamaktadırlar (Ergür, 2010; s.175).

Bu grupta yer alan bireyler gözlemlerini yansıtarak, düşünme noktasında soyutlama yoğunlaşır. Belirli kuramsal modellere odaklanırlar ve ayrı ayrı maddeleri bütünleştirmekten hoşlanırlar. Kavramların anlamları bu bireyde önemlidir. Meslek tercihleri matematik, organizasyon, planlama alanlarında başarılı olmaktadır. Gözlem yapma ve düşünme boyutlarında en iyi öğrenme gerçekleşmesi beklenir (Ülgen, 1997; s.42).

Ayrıştırıcı (converger) öğrenme stili: Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, temel olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme becerilerini kullanırlar. Bu bireylerin en önemli özellikleri kavramlar yoluyla düşünürler ve yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Bu bireylerin diğer önemli özellikleri problem çözme, karar verme, düşüncelerini pratiğe dökme, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapmalarıdır (Kolb,1984; Karakış, 2006; Çaycı, 2007, Öztürk, 2007). Bu öğrenme stiline sahip bireyler; bir probleme rahatlıkla odaklanabilirler. Sosyal ve bireyler arası konulardan ziyade problem çözme ve teknik konularda başarılıdırlar.

Ayrıtı edici bireyler genellikle somut tecrübeleri tercih edip, gözlemci olup hayal güçleri yüksektir. Bütünü farklı açılardan ve birbiri ile ilişki örüntüsü içinde görme eğilimindedirler. Ayrıştırıcı kelimesini kullanılmasının nedeni, düşünce üretmede başarılıdırlar. Mesleki tercihlerinde insanlarla birlikte olmaktan hoşlandıkları için hümanizm ve sanatla ilgili alanlar ilgilerini çeker. Somut tecrübe ve gözlem yapma boyutları arasında en iyi öğrenme gerçekleşir (Ülgen, 1997; s.42).

Ayrıştırıcı öğrenme stilini benimseyen bireyler tek bir doğru cevabın olduğu ya da tek çözüm yolunun bulunduğu problemlerin çözümünde, düşünce ve varsayımlarının hayata geçirilmesi, mantıksal analiz, problem çözme ve karar verme ile sistematik planlar yapabilmeye oldukça başarılıdır. Bu öğrenme stilini tercih eden bireylerin benmerkezci yaklaşımı daha çok benimsedikleri için, öğrenme sürecinde katıldıkları etkinliklerde daha az aktif rol alarak diğer bireylerin duygu,

düşünce ve değerlerini anlamaya odaklanmaları gerekmektedir. Öğrenme sürecinde grup çalışmaları ve tartışma türü etkinlikler yerine simülasyon, laboratuvar deneyleri ve pratik uygulama türü çalışmaları tercih etmektedirler (Ergür, 2010; s.175).

Yerleştiren (accomodator) öğrenme stili: Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yeteneklerini kullanırlar. En önemli özellikleri, yeni yaşam deneyimleri içinde bir şeyler yapma, plânlar yapma ve yeni deneyimlerde yer almalarıdır. Yapararak hissederek öğrenirler (Çelenk, Karakış, 2007; Hasırcı, 2006; s.17-18; Arslan, Babadoğan, 2005; s.39, Erol, 2013). Bu stile uygun davranışlar gösteren bireylerde fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır. Teorileri ya da planları gerçeklerle uyuşmadığı durumlarda, yerleştiren öğrenme stiline sahip kişiler büyük olasılıkla bu plân veya teorilerini terk ederler. Bu bireyler kendi duygu, düşünce ve yeteneklerinden fazla, bilgiyi elde etmek için diğer insanlara güvenirlir. Sezgilerine dayanarak deneme yanılma yolu ile problem çözmeye eğilimlidirler. Bu bireylerle kolay ilişkiler kurulabilir ancak kimi zaman sabırsız olabilmektedirler. Bu bireyler öğrenme sırasında değişik kaynaklardan gelen fikirlere açık değişimlere kolaylıkla uyum sağlayabilirler. (Kolb, 1984). Uyum sağlayıcı denilmesi yeni durumlara uyum sağlanılmasındaki yatkınlıklarındandır. Teknik, ticaret, iş ve pazarlama alanları başarılı oldukları alanlardır. Yapararak ve hissederek öğrenme söz konusudur Deneme yanılma yoluyla problem çözerek en iyi öğrenirler (Ülgen, 1997; s.42).

Tablo 2.2. Kolb Yaşantısal Öğrenme Modeli

Öğrenme Stili	Öğrenme Biçimleri	Öğrenme Yolları
Değiştiren	Yansıtıcı gözlem ve somut yaşantı	İzleyerek ve hissederek
Özümseyen	Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem	Düşünerek ve izleyerek
Ayrıştıran	Aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma	Yapararak ve düşünerek
Yerleştiren	Somut yaşantı ve aktif yaşantı	Hissederek ve yapararak

McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi)

McCarthy, bir lisede 6 yıl boyunca sürdürdüğü deneysel çalışmalar sonucunda elde ettiği bulgulara dayanarak yapmış olduğu öğrenme stilleri sınıflandırmaları ile diğer araştırmacıların bulguları arasında dikkat çekici benzerlikler olduğunu ortaya çıkarmıştır (McCarthy, 1987; s.33). McCharty

hazırladığı öğrenme stili modelinde Kolb öğrenme stili modelini geliştirmiş ve geliştirdiği yeni modele 4MAT adını vermiştir. Bu yeni modelde McCharty hem öğrenme stillerinin sağ sol beyin yarım küreleri ile ilişkisini ortaya koymuş hem de her bir öğrenme stiline sahip olan bireylerin öğrenmeleri esnasında cevap aradıkları ne, niçin, nasıl ve ise sorularının önemi üzerinde durmuştur (Ekici, 2003, Açık, 2013, s.18).

McCarthy Öğrenme Stili Modeli'nde, Kolb Öğrenme Stili Modeli'nde olduğu gibi, öğrenme yetenekleri, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı olarak dörde ayrılmıştır. Bireylerin bilgiyi algılama şekilleri somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma; bilgiyi işleme şekilleri ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıdır (Mc Carthy, 1987; s.1-68, Karakış, 2006; s.68).

McCarthy'nin öğrenme stillerine göre 4 tip öğrenen birey vardır.

Birinci tip öğrenen/imgesel öğrenen: Bireyler, bilgiyi somut yaşantıları yolu ile algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlemektedirler. İmgesel öğrenenler, problemleriyle kişisel olarak ilgilenmek isterler. Problemlerindeki karmaşıklığa çözüm bulmak için sistemli ve bilimsel yöntemleri tercih etmek yerine sezgilerine dayanan bir yaklaşım kullanırlar. Bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesini tercih ederlerken “niçin” sorusuna cevap ararlar. İmgesel öğrenenler hayal gücü sağlam, işbirliğine açık girişimci bireylerdir. Başkalarını dinlerler, deneyimlerine güvenir ve sorumluluk alabilirler (Mc Carthy, 1987; s.1-68, Karakış, 2006; s.68; Peker, Mirasyedioğlu, Yalın, 2003; Açık, 2013 s.19; Erol 2013, s.40).

İkinci tip öğrenen/analitik öğrenen: Bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp, yansıtıcı gözlem yoluyla işlemektedirler. Analitik öğrenenler, karşılaştıkları bilginin doğru olup olmadığını yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Sistematik düşünmeye önem verirler ve ayrıntılara dikkat ederler. Olayların özünü kavramayı ve bilgiyi kritik ederek kendi bilgileri ve yeni bilgileri analiz ederler. Geleneksel anlatım yönteminin uygulandığı sınıf ortamlarından hoşlanan analitik öğrenenler, ders kitaplarının etkin olarak takip edildiği öğretim ortamında “ne” sorusuna cevap aramaktadır (Karakış, 2006; s.69; Açık, 2013; s.19; Erol 2013; s.41).

Üçüncü tip öğrenen/sağduyulu öğrenen: Bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp, aktif yaşantıları yoluyla işlemektedirler.

Sağduyulu öğrenen bireyler, kuram ile uygulamayı bütünleştirmektedir. Teorik bilgileri test ederek öğrenirler. Faydaya ve sonuca ulaşma onlar için önemlidir. Problemlerini çözmeyi severler ve problemlerini başkasının çözmesinden hoşlanmayıp kendileri çözmek isterler. Deney yaparlar ve yaptıkları deney üzerinde fikir yürütürler, fikirleri pratiğe dökerler. Öğrenirken “nasıl” sorusuna cevap ararlar (Peker, Mirasyedioğlu, Yalın, 2003; s.8; Karakış, 2006; s.69; Açık, 2013; s.19; Erol 2013; s. 41).

Dördüncü tip öğrenen/dinamik öğrenen: Bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılayıp aktif yaşantı yoluyla işlemektedirler. Öğrenirken “ise” sorusuna cevap ararlar. Dinamik öğrenenler, izlemekten çok aktif olarak, faaliyet içinde bulunarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Yeni bilgiler konusunda heyecanlı ve değişikliklere çabuk uyum sağlarlar. Değişikliklerden ve risk almaktan çok hoşlanmakla birlikte bu tip öğrenme stiline sahip olan bireyler için okul ortamı son derece can sıkıcıdır (McCarthy, 1990; s.32; Peker, Mirasyedioğlu, Yalın, 2003; s.03; Mutlu, 2005; s.4; Karakış, 2006; s.68).

Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc Öğrenme Stili Modeli, bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bilişsel boyut içinde kabul edilen bir modeldir (Ekici, 2003; Cornet, 1983; s.72; Guild, Garger, 1998). Reed (2000), insanların bilgiyi soyut ya da somut olarak algıladığı ve algıladığı bilgiyi doğrusal veya dağınık olarak düzenlediğini belirtmektedir (Akt: Baydar, 2012; s.5). Gregorc (1982), insan zihninin bilgiyi en etkili biçimde alma ve açıklama kanallarına sahip olduğunu ileri sürmektedir. Model “kolaylaştırıcı yetenek” kuramını temel alır. Bu kurama göre kolaylaştırıcı yetenek, algılama (bilgiyi yakalama) ve düzenleme (yerleştirme/ sentezleme) olmak üzere iki türdür. Algılamanın somutlaştırma ve soyutlama, düzenlemenin ise sıralı ve tesadüfi olmak üzere iki tipi vardır. Buradan hareketle, öğrenme olayının somut-soyut ve tesadüfi-sıralı deneyimlerinin bileşiminden oluştuğu ileri sürülmektedir (Edt: Kuzgun, Deryakulu, 2006).

Gregorc (1982), bireyin zihninde dört kolaylaştırma kanalı bulunduğunu ve her bireyin bu kanalların özelliklerini değişik seviyelerde ortaya çıkardığını ama çoğu bireyin bunlardan birine karşı daha güçlü bir eğilim gösterdiğini savunmaktadır.

Her birey aslında bu biçimlerin her birinde öğrenme yeterliğine sahiptir ve hiç kimse tümüyle tek tip öğrenme stiline ait değildir.

Bu modelde olayların, varlıkların bulunduğu ortamın kavranmasını sağlayan algılama yeteneği, kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stiline meydana gelmesinde çok önemlidir. Bireyler algılama yeteneklerine göre Somut ve Soyut algılayanlar olmak üzere ikiye ayrılırlar. Algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random ve Soyut Random öğrenme stili olmak üzere toplam dört öğrenme stiline ayrılmaktadır (Ekici, 2003; Gregorc, 1979). Belirtilen dört öğrenme stiline sahip bireyler kısaca şu özellikleri taşırlar (Akt: Ekici, 2003; s.257-258; Gregorc, 1979; Butler, 1987; Gregorc, 1998).

Somut ardışık öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler; yaparak yaşayarak öğrenmeyi sevmekle birlikte, bilgilerin kendilerine adım adım olacak şekilde ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler. Bu bireylerin beş duyu organları son derece gelişmiştir. Somut materyallere dokunmayı ve ilgilenmeyi sevdiklerinden yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkan veren öğretim yöntem-teknikleri (laboratuvar yöntemi, proje yöntemi vb) tercih etmektedirler.

Soyut ardışık öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler; öncelikle öğrenecekleri konu ile ilgili olarak zihinlerinde boş bir şablon, şekil, harita veya resim olarak değerlendirilebilecek bir çerçeve oluştururlar. Daha sonra konu hakkında kendilerine düzenli olarak verilen bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde alırlar ve zihinlerinde oluşturdukları harita-resim çerçevesinin içine yerleştirerek konunun bütünü hakkında bir sonuca ulaşmaya çalışırlar. Bir şekil/sembol yüzlerce kelimedenden değerlidir. Fikirler ve kavramlar onlar için önemlidir. Kitap, otorite veya tecrübeli bir kişi aracılığı ile bilgiye ulaşmayı tercih ederler. Bilgileri bir otoriteden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi tercih etmektedirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireyler klasik öğretim yöntemleri olarak adlandırılan bilgilerin öğretmen tarafından düzenli olarak verildiği öğretim yöntem-tekniklerini (anlatım yöntemi, gösteri tekniği vb) tercih etmektedirler.

Somut random öğrenme stili: Problem çözme konusunda üstün ve özel yeteneklere sahip olan bu bireyler gerçek hayatta karşılaşılan problemlerle ilgilenirler. Bu problemleri çözmek için gerekli ve yeni bilgilere ulaşmaya çalışan araştırmacı bir kişilikleri bulunmaktadır. Araştırmayı sevmekle birlikte ve karşılıklarına

çıkan beklenmedik farklı ve yeni durumlar ilgilerini çeker. Problem çözme sürecinde önceden hazırlanan işlem basamaklarını sevmezler. Bağımsız olarak veya küçük gruplar halinde sevmektedirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireyler yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sağlayan öğretim yöntem-teknikleri (laboratuar yöntemi, gözlem gezisi tekniği vb) tercih etmektedirler (Ekici, 2003).

Soyut random öğrenme stili: Olayları ve durumları düzensiz karışık ve gelişigüzel algırlarlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler için öğrenilecek bilgilerde bir düzenin olmasına ihtiyaç yoktur. Bu yüzden çoklu duyuumsal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedirler. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmekte başarılıdırlar. Kuraldan hoşlanmazlar ve elde etmiş oldukları verileri kendi tercihleri doğrultusunda organize ederler. Bu bireyler kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, çevresindeki diğer kişilerle fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir ortam oluşturan tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği vb. tercih etmektedirler (Ekici, 2003, s. 258).

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Modeli

Grasha, öğrenmenin ilkelerini ortaya koyduğu çalışmasında bilginin nasıl elde edilip ve nasıl daha kalıcı olacağına dair aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır (Akt: Bilgin ve Durmuş, 2003):

- Öğrenciler, en iyi eylem halinde iken, yapılanları zihninde şekillendirerek ve başkalarını gözlemleyerek öğrenirler.
- Öğrenmeyi kolaylaştıracak materyaller, şekiller, göstergeler, anekdotlar, kavram haritaları, oyun kartları ve analogiler kullanılmalıdır.
- Zamanın etkili ve verimli kullanılması, öğrenmeyi etkilemektedir.
- Sosyal girişkenlik, bilginin kazanımını ve kalıcı olmasını kolaylaştırır.

Grasha-Riechmann (1974) tarafından geliştirilen bu modelde; öğrenmenin akademik faaliyetler neticesinde gerçekleştiği düşüncesinden hareket edilir. Bu modelde öğrenenler çeşitli kategorilere ayrılırken önerilen kategoriler, öğrencilerin çeşitli sınıf düzenlemelerinde öğretmenleri, arkadaşları ve değişik ortamlarda olası etkileşim biçimlerini temel almaktadır. Grasha-Riechmann öğrenen bireyleri her biri iki uçlu üç eksene ayırır. Bu üç eksen üzerinde bireyler pasif ve işbirlikli, bağımsız-bağımlı, katılımcı-rekabetçi olarak tanımlanmıştır (Şimsek, 2006; s.109-110 Edt: Kuzgun, Deryakulu).

Çekingen (Pasif): Öğrenciler eğitsel süreçlerde çekingen davranmakta ve kaçınmacı bir tutum sergilemektedir. Derslere devam etmeye ve dersin içeriğini öğrenmeye önem vermeyen öğrenciler derslere ve eğitsel aktivitelere karşı genel bir ilgisizlik gösterirler (Kayacık, 2013; Erol, 2013; Çöğenli, 2011; Koçak, 2007; Kuzgun, Deryakulu, 2006).

İşbirlikli: İşbirlikli olarak tanımlanan öğrenme stiline sahip kişiler; Akranları ve öğrenme ortamında bulunan kişilerle ve öğretmenleriyle işbirliği yaparak öğrenirler, bu öğrenciler derslere karşı ilgili olup işbirliği gerektiren çalışmalardan (tartışma, münazara, grup çalışması vb.) zevk almaktadırlar. Bu öğrenciler öğretmenlerinin beklentilerini karşılamaya yönelik faaliyet içerisindedirler (Kayacık, 2013; Erol, 2013; Çöğenli, 2011; Koçak, 2007; Kuzgun, Deryakulu, 2006).

Katılımcı: Katılımcı öğrenciler, derslere, ders etkinliklerine ve tartışmalara son derece ilgilidir. Öğrenirken zevk alır ve çalışmalara aktif olarak katılır. Öğretmenin beklentilerini bilir ve onun isteklerini karşılamaya çalışır. (Kayacık, 2013; Erol, 2013; Gündoğan, 2011; Koçak, 2007; Kuzgun, Deryakulu, 2006).

Rekabetçi: Rekabetçi öğrenciler, çevresindeki akranlarından daha başarılı olma ve bu başarıları için ödül alma beklentisi içindedirler. Öğrenme ortamını sürekli olarak kaybet-kazan eksenini üzerinde görmekte ve sürekli kazanmak için çok çalışmaktadır. Dolayısıyla grup çalışmalarında tek hedefi birinci olmaktır (Kayacık, 2013; Erol, 2013; Çöğenli, 2011; Koçak, 2007; Kuzgun, Deryakulu, 2006).

Bağımsız: Bağımsız öğrenciler, tek rakibi kendileridir. Kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemeyi hedefledikleri için bireysel çalışmaktan hoşlanırlar. Öteki öğrencilerle yapılacak etkinliklerden kaçınırlar. Bu öğrenme stiline sahip kişiler meraklı ve kendine güvenen kişilerdir (Kayacık, 2013; Çöğenli, 2011; Koçak, 2007; Kuzgun, Deryakulu, 2006)

Bağımlı: Bağımlı öğrenciler, öğretmeni bilgi kaynağı olarak görürler, onun talimatları doğrultusunda çalışmayı tercih ederler ve ancak öğretmenin istediği kadar öğrenirler. Çoğu zaman kendilerinin davranışlarını yönlendirebilecek ve hangi davranışı yapmaları gerektiğini açıkça söyleyecek bir kılavuza ihtiyaç duyarlar (Kayacık, 2013; Koçak, 2007; Kuzgun, Deryakulu, 2006)

Tablo 2.3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili**Kaynak:** <http://www.Fin.vcu.edu/Intensive/LearningStrategies> (Akt: Koç, 2007).

	ÖĞRENME STİLLERİ	SINIF İÇİ ETKİNLİK TERCİHLERİ
Rekabetçi	Materyali sınıftaki öğrencilerden daha iyi hazırlayıp sunmak için öğrenir. Diğer öğrencilerle, ödül almak ya da öğretmenin ilgisini çekmek için yarışır. Sınıf, kendisinin her zaman kazandığı, kazanma-kaybetme ortamıdır	Sınıf içi projelerde liderdir. Sınıfta soru sorar. Öğretmen merkezli öğretimi tercih etmez.
İşbirlikli	Düşünme ve becerileri paylaşarak en fazla ve en iyi öğrenir. Sınıf sosyal etkileşim yeridir. Öğretmen ve arkadaşlarıyla işbirliği içindedir, işbirliğinden hoşlanır.	Öğrencinin hazırladığı ve sunduğu materyaller. Grup projeleri. Sınıf dışında başka öğrencilerle sınıf hakkında konuşur.
Pasif	Geleneksel öğretim ortamında, ders ve dersin içeriğiyle ilgilenmeyen öğrenci tipidir. Sınıftaki öğrencilerle ve öğretmenle paylaşımında bulunmaz. Sınıfta ne olup bittiğine karşı ilgisizdir.	Sınıf içi etkinliklere kapalıdır. Coşkulu ve istekli öğretmenlerden hoşlanmaz. Öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşiminden hiç hoşlanmaz. İyi organize edilmiş derslerden hiç hoşlanmaz. Okuma ve ödevlerden hoşlanmaz.
Katılımcı	Ders konularına ve öğrenmeye karşı isteklidir ve okula gitmekten hoşlanır. Sınıfın dışında bilgi getirme sorumluluğunu üstlenmeye isteklidir. Edindiği bilgiyi istenildiğinde sınıfla paylaşır.	Materyalleri tartışma fırsatı. Objektif ve klasik tip sınavlardan hoşlanır. Sınavda okunan ödevler. Tartışma yapılan dersler. Materyali iyi analiz ve sentez yapabilen öğretmenleri tercih eder.
Bağımlı	Entelektüel merakı çok azdır, sadece ne istenirse onu öğrenir. Öğretmen ve diğer öğrencileri bu yapılanmanın kaynağı ve desteği olarak görür. Öğretmeni her zaman yönlendirici ve rehberlik eden, kendisini de ne denirse onu yapan olarak görür.	Öğretmen özet ve not çıkarır. Ödevler için verilen tarihin açık olmasını ister. Öğretmen merkezli sınıflar.
Bağımsız	Kendisi için düşünür. Kendi başına çalışmayı tercih eder, ancak sınıfta diğerlerini de dinler. Kendi öğrenme yeteneğine güvenir.	Bağımsız çalışma ve bireysel adımlarla öğretim. Kendisinin düşünebileceği fırsatı veren problem. Öğrenci tasarımlı projeler. Öğrenci merkezli sınıfı tercih eder.

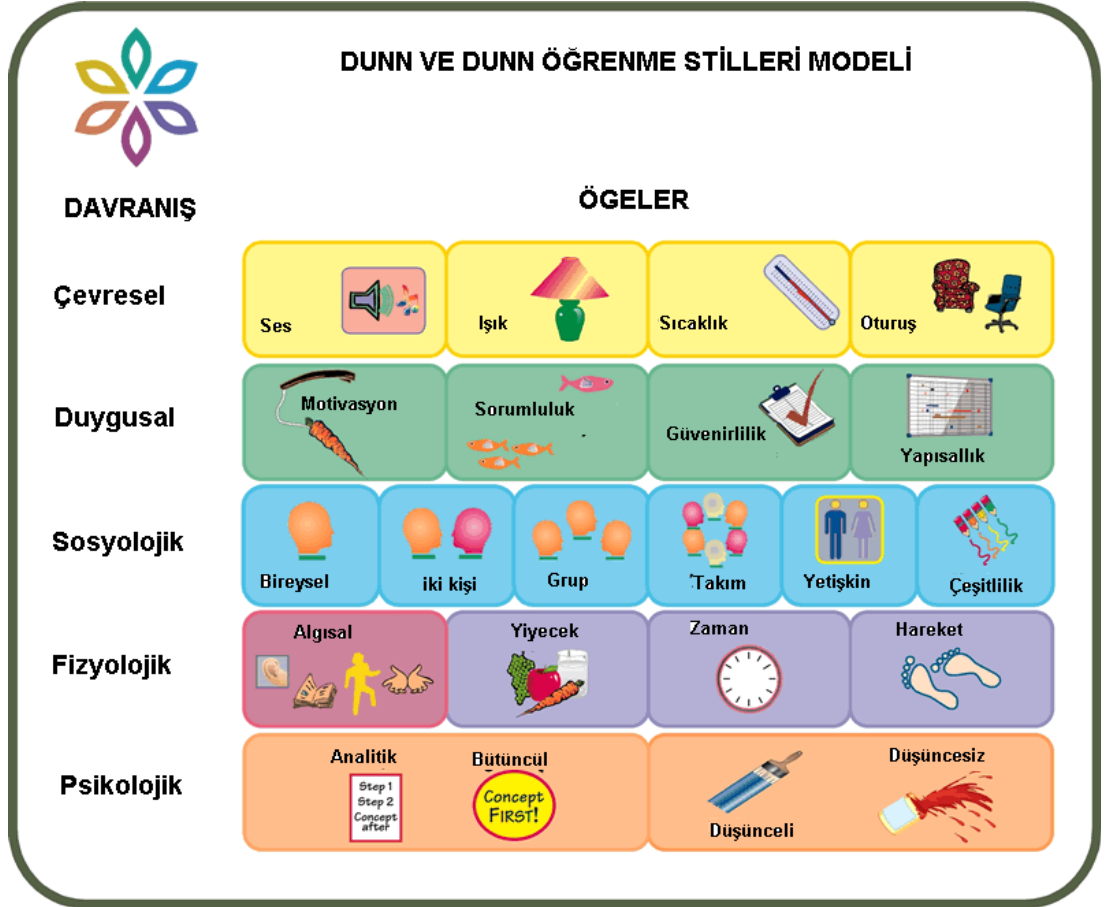
Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn (1993)'a göre öğrenme stili, her bireyin yeni ve zor bilgiye ya da beceriye odaklanırken, onu uygularken, özümserken ve hatırlarken seçtiği yol ve yöntemler olarak tanımlar ve öğrencilerin, öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri en iyi öğrenme ortamında gerçekleştirirler. Başka bir ifade ile Dunn ve Dunn öğrenme stillerinin sınıflamasında, bireylerin biyolojik ve kişisel özellikleri ile çevresel özelliklerini ve bu özelliklerin gelişimini göz önünde bulundurmaktadır (Riding, Rayner, 1998; s.66). Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için öğrenme etkinliği aşamasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili seçimleri vardır. Bazı öğrenciler sessiz ortamda; bazıları müzik eşliğinde çalışmayı tercih ederler. Bazıları ışıklı ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları da ışısız ortamda çalışmayı tercih ederler (Ülgen, 1997; s.38). Eğer öğrenme ortamı öğrencinin bilişsel, duyuşsal, kişisel özelliklerine göre düzenlenirse, öğrenme miktarı ve kalitesinde artış olacaktır. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli, öncelikle ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılmak üzere tasarlanmış olmasına rağmen, günümüzde her seviyede kullanılmaktadır. Bu modelin uygulanma ilkeleri şu şekildedir (Dunn, Dunn, 1995; Akt: Çelik, 2004; s.44).

- Bireylerin pek çoğu öğrenebilme yeteneğine sahiptir.
- Farklı öğrenme stillerine göre öğrenme çevreleri, öğrenme yaklaşımları ve kaynaklar ayarlanabilir.
- Herkes kendine göre öğrenme güçlerine sahiptir, birbirinden farklı çok farklı öğrenme güçlerine sahiptir
- Bireysel öğretim teknikleri vardır ve sonuçları güvenilir olarak ölçülebilir.
- Uygun ortamlar, kaynaklar ve yaklaşımlar verilirse istatistiksel olarak öğrenciler başarı testlerinden ve tutum testlerinden yüksek başarı elde ederler.
- Çoğu öğretmen kendi öğretimlerinin temel taşı olarak öğrenme stillerini kullanmayı öğrenebilirler.
- Öğrencilerin pek çoğu yeni ya da zor akademik materyallere konsantre olduklarında kendi öğrenme stillerinde öğrenebilirler.

Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli 5 ana faktör ve buna bağlı 20 elementten meydana gelir. Bu elementler birbiri ile karşılıklı ilişki içerisindedir. Her bireyde bu elementlerin özellikleri farklı baskınlıktadır. Bazı faktörler eğitim-öğretim yaşantısını dolaylı yoldan etkilerken bazı faktörler doğrudan etkileyebilir (Jonassen,

Grobowski, 1993; s.263-265; Riding, Rayner, 1998; s.67; Ülgen, 1997; s.36-38; Karakış, s.64-65; Ekici, 2003; Otrar, 2006; Aşkın, 2006; Çağlayan, 2007; Koçak, 2007).



Şekil 2.5. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Çevresel uyarıcılar, çevresel uyarılara öğrencinin tepkide bulunabilmesi için, uyarıların duyu organları tarafından doğru olarak algılanması gerekir. Öğrencilere öğrenme sürecinde kendi tercihleri olan çevresel uyarıcılar sunulursa, öğrenme eylemi daha başarılı olur (Otrar, 2006).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ortam, ses, ısı, ışık düzeni ve durumu ile ilgili koşulları içermektedir:

Duyuşsal uyarıcılar, öğrencilerin öğrenmeye karşı geliştirmiş olduğu istek ve motivasyon, sabır, öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede planlı çalışma içerisinde olmaları şeklinde sıralanmıştır. Motivasyon ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında en verimli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu motivasyon seviyesini işaret eder. Sabır ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında kendisinden

bekleneni yerinde ve zamanında yapmak için gösterdiği kararlılığı işaret eder. Sorumluluk ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında başkasına ihtiyaç duymadan kendi başına sorumluluk almasını işaret eder. Yapı ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında yapılandırılmış görev ve etkinlikleri tercih etme derecesini gösterir (Ekici, 2003; s. 62-63).

Öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme sorumluluğu, öğrenmede süreklilik ve öğrenmede yapılanmışlık özelliklerini içermektedir.

Sosyal uyarıcılar, öğrencilerin tercih etmiş oldukları sosyal ortam öğeleri şu şekilde sıralanmıştır. Bireysellik ögesi; öğrencilerin, öğrenme ortamında tek başına çalışabilmeyi tercih etme derecesini gösterir. Eşler ögesi; öğrencinin öğrenme esnasında bir başka öğrenci ile beraber çalışmayı tercih etme derecesini gösterir. Akranlar ögesi; öğrencinin, öğrenme sırasında diğer öğrencilerle birlikte öğrenmeyi tercih etme derecesini gösterir. Takım ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamında çalışırken küçük grupları veya takımları tercih etme derecesini gösterir. Yetişkinler ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamında bir konunun uzmanı, öğretmen ya da otoriteyle birlikte çalışmaya ilişkin tercihinin derecesini gösterir. Çeşitlilik ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamına ilişki belirli tercihlerinin olmamasını veya öğrenilecek konuya göre değişen tercihlerinin olduğunu işaret eder (Ekici, 2003; s.62-63).

Fiziksel uyarıcılar, öğrencilerin öğrenme için duyuşal tercihlerini, öğrenme sırasında yiyeceğe ve harekete ihtiyaç duyup duymama ve öğrenme için günün hangi saatlerini tercih ettiklerini içerir:

Psikolojik uyarıcılar, çözümsellik-bütünsellik, beynin sağ-sol yarı kürelerini kullanmayı tercih etme, hızlı tepki verme-sakin davranma gibi özellikler gösterir. Öğrencilerin kimi bütüne dikkat ederken bazı öğrenciler ise bütünü oluşturan parçalara dikkat ederler. Kimi öğrenciler hızlı düşünüp çabuk karar verirken, kimileri tüm olası seçenekleri değerlendirdikten sonra gayet sakin bir şekilde davranış göstermektedirler (Ülgen, 1997; Peker, 2003; Erol, 2013).

Modelde yer alan boyutlara göre öğrencilerin tercihleri belirlenerek, öğrenme ve ders çalışma ortamlarının bu tercihlere göre yeniden düzenlenmesi mümkün olabilir.

Myers-Briggs Psikolojik Tip Göstergeleri Modeli

Myers-Briggs Psikolojik Tip Göstergeleri Modeli, Isabel Myers ve Katherine Cook Briggs tarafından oluşturulmuştur. Myers ve Briggs'in kuramı, Carl Jung'un

psikolojik tipler kavramına dayanmaktadır. Jung oluşturduğu tipleri öğrenme stillerine uyarlamıştır (Güven, 2004; s.61). Myers ve Briggs, Jung'un kavramlarını her bireyin kolaylıkla anlayabileceği ve kullanabileceği bir dille ifade etmiş olup bu amaçla Jung'un sınıflamasının eğitim alanında pratik kullanımını gerçekleştirmek için Myers-Briggs Tip Belirleyicisini (MBTI) geliştirmişlerdir (Veznedaroğlu, Özgür, 2005; s.6). Carl G. Jung'a göre kişilerde gözlemlenen sıradan tesadüfi davranışların, bireylerin zihinsel kapasitelerini değişik şekillerde kullanmaları nedeniyle meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Jung'un öğrenme tipleri temel alınarak hazırlanan Myers- Briggs Psikolojik Tip Göstergeleri Modeli ikişerli karşıt ilişki içeren toplam 8 alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; dışa dönük ya da içe dönük, duyuşal ya da sezgisel, düşünün ya da hissedilen, yargısal ya da algısaldır.

İçedönükler ya da dışadönükler: Dışa dönükler dış dünyaya yönelimli olup, dış çevre ile ilgilidirler, içe dönüklerse, nesnelere aracılığı ile düşünürler ve içe dönüktürler (Şimşek, 2007; s.41; Koçak, 2007).

Dışa Dönük/İçe Dönük kişilerin özellikleri (Koçak, 2007).

Dışa Dönük	İçe Dönük
Sosyal	Saklı
Dışa vurumcu	Sessiz
Geniş	Derin
İletişim	Konsantrasyon
Düşünceden önce eylem	Eylemden önce düşünce

Duyusallar ya da sezgiseller: Duyusal ya da sezgisel öğrenme tercihleri bireyin çevresindeki bilgiyi nasıl almayı seçtiklerini ifade eder. Duyusallar Somut öğrenme yaşantılarını severler; kuramlar, matematiksel modeller gibi soyut kavramların ağırlıkta olduğu öğretimden pek hoşlanmazlar, gerçekleri ezberlemek yerine kavramları anlamaya dayalı öğretimden hoşlanırlar (Putintseva, 2006). Duyusallar, süreçler ya da gerçeklere odaklanmaktadır. Pratik olup ayrıntılara yönelirler bilgiyi sistematik ve adım adım öğrenirler. Sezgiseller ise, yaratıcıdır. Altıncı hislerine güvenirlere Anamlara odaklanırlar ve kavramlara yönelirler. (Şimşek, 2007; s.69)

Duyusal/Sezgisel kişilerin özellikleri (Koçak, 2007).

Duyusal	Sezgisel
Deneyim	Yenilik
Şimdi	Gelecek

Uygulanabilirlik	İlham
Gerçekçi	İdealist
Var olanı kullanan	Değişim yaratan

Düşünseller ya da duygusallar: Bireylerin nasıl karar verdikleri hakkında bilgi verir. Düşünen bireyler bir karar aşamasında ya da değerlendirme yaparken nesnel olma eğilimleri gösterirken, hisseden bireyler ise öznel ve kişisel olma eğilimindedirler (Putintseva, 2006). Düşünsel bireylerde mantık önemlidir. Karar verme ve mantık üzerine odaklanmakla birlikte işle meşgul olmaktan hoşlanırlar. Duygusallar, insana saygı ve kişi üzerinde odaklanırlar. (Şimşek, 2006; Kuzgun Deryakulu, s.69)

Düşünsel/Duygusal kişilerin özellikleri (Koçak, 2007).

Düşünsel	Duygusal
Analiz eden	Hislerine güvenen
Nesnel	Öznel
Mantıksal	Kişisel
Eleştirci	Takdir edici
Gözlemci	Katılımcı
Kanıt temelli kararlar alan	Değer temelli kararlar alan
Uzağı gören	Şimdiyi gören

Yargısallar ya da algısallar: Yargısallar eksik verilerde bile kanıtlar toplamaya çalışırlar, gündemi izlerler ve belirlerler. Algısallar, veri toplamak için değişen koşullara uyum sağlayabilirler. (Koçak, 2007). Yargısal bireyler üzerine almış oldukları görevi tamamlamaya yoğunlaşırlar, çalışmalarını planlarlar. Yargısallar görevlerin hedeflerin iyi bir şekilde tanımlandığı, iyi yapılandırılmış öğretimi tercih ederlerken, algısallar katı zaman sınırlamalarından hoşlanmazlar ve görev de esneklikten hoşlanırlar (Putintseva, 2006).

Yargısal/Algısal kişilerin özellikleri (Koçak, 2007)

Yargısal	Algısal
Kapalı	Açık
Kararlar Alan	Keşifler yapan
Yapısalcı	Anlamsalcı
Düzenleyici	Soruşturan
Katı	Esnek
Kontrolcü	Akışa bırakan

2.5. ÇALIŞMA ALIŞKANLILARI VE DERS ÇALIŞMA

18. yy.da yaşamış Fransız Filozofu Helvetius “aldığımız eğitim ne ise o kadar oluruz” diyerek insanların geçmişte yaşadıklarının ürünü olduğunu ifade etmektedir. Herkes iyi bir eğitimin önemini kabul eder. Kendileri iyi eğitim almamış varlıklı insanlar bile kimi zaman eğitimin önemli olmadığını ifade etseler de çocuklarının eğitimi için bütün imkanlarını kullandıklarını görmekteyiz. Romalı Filozof Syrus’a göre “sadece cahiller eğitimi inkar eder” (Baltaş, 1999; s.13). Halk arasında zeki insanların başarılı olduklarına dair genel bir düşünce bulunmakla birlikte; bu düşünce bir yere kadar doğru olsa da, zeka başarı için gerekli ama tek başına yeterli unsur değildir. Aslında başarıya giden yol bireyin kendisinden kaynaklanmaktadır. Çünkü araştırmalarda göstermektedir ki başarılı insanlar, başarılarının sırrını “düzenli ve sistemli çalışma” ile açıklamaktadır. Bu sebeple yaşadığımız çağda başarılı olmak için, bireye en uygun ders çalışma tekniklerinin bilinmesi ve etkili çalışmanın öneminin farkına varılması gerekmektedir (Aydiner, 2004).

Başarılı öğrenciler bile çoğu zaman hatalı ders çalışma yöntem teknik ve alışkanlıklarına sahip olduklarından hedefledikleri başarıyı yakalayamamaktadır. Okul başarısızlıklarının çoğunda öğrencinin derse karşı ilgi alaka ve isteksizliğinin yanı sıra ders çalışma ve öğrenme teknik, alışkanlık ve tutumlarının da kusurlu olmasının payı büyüktür. Bazı anne babalar çocuklarının ders çalışmamasından şikayet ederken bazıları ise çocuklarının çok çalışmasına rağmen okulda bekledikleri başarıyı gösterememekten şikayetçidirler. Eğer öğrenci çalıştığı halde hedeflediği başarıyı yakalayamıyorsa doğru bir çalışma yöntemi oluşturamamış olabilir. Derslere hazırlanırken en önemli husus çok çalışmaktan değil etkili, verimli ve yeterli bir şekilde çalışmaktan geçer. Bu verimi sağlamak için elbette bazı verimli ders çalışma yöntemlerine başvurmak gerekir.

Verimli çalışma yöntemlerini bilmek insan hayatının sistemli olmasının gereğidir. Martin (1953) başarısız öğrencileri incelediği çalışmasında başarısızlığa neden olan faktörlerin başında motivasyon eksikliğinden sonra yeterli olmayan ders çalışma teknikleri veya yanlış çalışma alışkanlıkları gelmektedir. Okul başarısında etkili ders çalışma ve öğrenme teknik ve yöntemlerinin bilinmesi, bu yöntemlerin öğrenci tarafından kullanılması ve çalışma alışkanlıklarının kazanılmış olması etkili bir role sahiptir (Tan, 1996).

Pressey ve Robinson, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları konusunda, aşağıdaki ilkelerin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Dilek 1993).

- Verimli çalışmak için beden, ruh sağlığı, uygun ortam vb. gibi bazı şartların yerine gelmesi.
- Zamanı iyi planlayabilmek.
- Daha iyi okumanın sağlanabilmesi için okuma kurallarına dikkat etmek.
- Doğru not tutmak ve notları iyi bir şekilde muhafaza etmek.
- Yapılan çalışmaları zaman zaman gözden geçirme ve değerlendirme. Kısaca ara ara tekrar yapabilme.
- Yazılı ve sözlü sınavlar ile raporlara sistemli olara hazırlanma.

Düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanan öğrenci yetenek ve becerilerinin farkında olarak bu yetenek ve becerilerini en iyi şekilde kullanabilmektedir. Verimli çalışma yöntemlerine uygun çalışma alışkanlığı geliştiremeyen öğrenci kendi yetenek ve becerilerini hedeflediği doğrultuda kullanamamasına bu da onu başarısızlığa sürüklemektedir. Bu durum öğrencinin derslerinden soğumasına, akademik başarısının dolayısıyla özgüvenin düşmesine neden olduğu gibi hem öğrencinin hem de ailenin mutsuz olmasına yol açar (Atılğan, 1998; Zengin, 2001).

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

- Ders Çalışmaya Hazırlanma
- Öğrenmek İçin Okuma
- Ders Dinleme
- Not Tutma
- Sınava Hazırlanma ve Girme
- Ödev Hazırlama ve Kütüphanelerden Yararlanma

Bu hususlar tek tek incelendiğinde başarının oluşmasında her birinin katkısının olduğu görülmektedir. Her öğrenci kendi çalışma alışkanlıklarını çoğunlukla özel hayatındaki yaşadığı deneyimleri de katarak kendi değerler sistemi içerisinde kendi başına geliştirmesine karşılık bunların eğitim açısından uygun, verimli alışkanlıklar olduğu söylenemez. Kimi öğrenciler kendilerine ait ve kendi özelliklerini yansıtan çalışma alışkanlıklarını kazanmada güçlük çeker ya da bu alışkanlıkların neler

olduğunu bilmezler. Bu noktayı göz ardı eden velilerin ve öğretmenlerin ders çalışma konusunda öğrencilerden beklentileri ise onların derslerine çok çalışmalarıdır. Oysa gerekli olan çok çalışmak değil; verimli çalışma yöntemini kullanabilmektir. Bazı öğrenciler ise çok çalıştıkları halde hedefledikleri başarıyı yakalayamadıklarından yakınmaktadırlar. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; çalışmaktan elde edilen verimin, ders çalışmak için harcanan sürenin uzunluğuna bağlı olmadığı, bununla birlikte ders çalışmak için kullanılan zaman, ortam olanak ve materyallerin öğrenme amacına yönelik en verimli şekilde kullanılması gerektiğidir (Zengin, 2008).

Öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu kapsamın içine, öğrencinin okul ve aile yaşantısı ve çalışma alışkanlıkları ile öğrenme özellikleri, öğrenme biçimi, özel hayatı, arkadaş ilişkileri, örneğin ders çalışma esnasındaki düşündükleri ve hissettikleri, öğretmene ve derse karşı ilgi, beklenti ve tutumları gibi gözlenebilen ya da gözlenemeyen bütün tepkileri girmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencinin çalışma alışkanlıklarını etkileyen tutumlar ile öğrencinin akademik başarısında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uluğ (2012; s.18,19,20)'a göre öğrencinin, derslerini belirli programlar dahilinde öğrenme materyaline ve öğrenmek istediği konuya odaklanarak, merak ve ilgiyle, sistemli ve düzenli bir şekilde çalışması, bununla birlikte önüne sunulan problemleri çözmek için çalışmayı tam olarak bitirinceye kadar sebat etmesi ve öğrenmede başkalarından geri kalmaması verimli ders çalışma tekniklerinin temel ilkelerini oluşturur. Öğrenci ne kadar zeki olursa olsun, aileden ne kadar destek görürse görsün, hiçbir fiziksel ve ruhsal sorunu da bulunmasa verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazanamadığı sürece hedeflediği sonuçlara ulaşması mümkün değildir. Zamanını ve enerjisini etkili ve verimli şekilde kullanamadığı için başarı düzeyini arttıramaz ve daha iyi öğrenemez. Etkili ve verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmak; bu alışkanlıklara uygun çalışma yöntemleri bunların uygulanması kısa vadede okul başarınızı arttırıcı bir etmen olup uzun vadede yaşamda başarılı bir kişi olmanızı sağlar. Okulda başarı, hayatta başarı demektir.

Dilek (1993; s.13) Cuff'un üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı "Çalışma yöntemleri" konulu araştırmasında, üzerinde en çok durulan 10 çalışma kuralını belirtmiştir.

1. Ders konuların çalışılması için belirli bir zaman ayırın.
2. Tek başına çalışmalısınız.

3. Anlatılanlardan sonra mutlaka not almalısınız
4. Dikkatinizi dağıtan durumları çok fazla önemsemeyiniz
5. Dikkatlice okumaya geçmeden önce metni hızlı bir şekilde gözden geçiriniz
6. Genel kural ve ilkeleri örneklemek için özel örneklem aramaya çalışın. Başka bir ifade ile kural ve ilkeleri somut olarak örnekleyin.
7. Çalışmak için en uygun ortamı hazırlamalısınız.
8. Çalışmaya başlamadan önce işi tüm boyutları ile anlamaya ve kavramaya çalışın.
9. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce mutlaka bir önceki konuyu hatırlamak amacıyla gözden geçirmelisiniz.
10. Konuyu okuduktan sonra içinizden tekrar ederek anlatın (Akt. Atılğan,1998; s.21).

Verimli ders çalışma alışkanlıklarını gerçekleştirebilmesi için bireyde verimli etkili ders çalışma alışkanlığı geliştirebilmesi için, ön şart motivasyon ve istektir. Daha sonra ders çalışırken amaçlar ve önceliklerin belirlenmesi gerekir. Çalışma esnasında amaçlar belirlenmez ise motivasyon düşer. Amaçlarımızdan sonra mutlaka çalışmak için günlük haftalık ve aylık plan yapılması gerekmektedir. Yapılan ders çalışma planı sayesinde hem çalışılacak konular sistemik olarak düzenlenir hem de zamandan tasarruf edilerek konular tekrar edilir. Ayrıca verimli çalışabilmek için uygun çalışma ortamı oluşturulmalıdır. Çalışma ortamı, ne çok sıcak ne çok soğuk olmalı, kişi uykusuz yorgun hasta olmamalı ve bireyin etrafında dikkati dağıtacak nesnelere bulunmamalıdır. Bütün bu hazırlıklar ders çalışmaya başlamanın ön koşulunu oluşturur.

2.5.1. Ders Çalışmanın Ön Şartları

Ders çalışmaya başlamanın ön şartları çalışmaya başlamak, amaçların belirlenmesi ve çalışmayı sürdürmektir.

Ders Çalışmaya Başlamak

Bireyin kendi öğrenme özelliklerine uygun olan ders çalışma yöntemlerini bilmesi ve bu yöntemleri verimli ders çalışma eylemine dönüştürebilmesi önemlidir. Etkili ve verimli ders çalışma alışkanlığı geliştirmenin ilk adımı öğrenci de bulunması gereken öğrenme isteği ve motivasyondur. Öğrenme isteğinin oluşması için kısa orta ve uzun vadeli hedeflerin ve amaçların belirlenmiş olması gerekmektedir. Amaç ve hedeflerin belirlenmemesi öğrenci de çalışmaya karşı istek

ve arzunun oluşmamasına neden olur. Ders çalışmaya karşı ilgili ve istekli olmayan öğrenciye hiçbir öğretmen, birey, öğretim yöntemi ya da öğrenme materyali yardım edemez. Bu noktada aileye, öğretmene ve çevreye çok iş düşmektedir. Çünkü öğrenciyi onu motive edecek amaçlar ve hedefler koyarak öğrencide derse karşı istek uyandırmak önemlidir. Ders çalışmasının sebepleri, öğreneceklerinin kendisine sağlayacağı faydalar öğrenci tarafından bilinir ve bu konuda öğrenci desteklenirse ders çalışma için güdülenmesi kolaylaşacaktır. Birey ders çalışmanın kendisi için, kendi iyiliği için yapması gereken bir eylem olduğunun farkına varıp, başarısını engelleyen veya arttıran özelliklerini bilmelidir. Öğretmenler ve aileler ise öğrenciyi ders çalışmaya başlaması için teşvik etmeli ve olumlu ders çalışma alışkanlıkları kazanması için ona rehber olmalıdırlar .

Ders çalışmak için oturan öğrencinin dikkatini dağıtan unsurlar ya çevreden ya da kişinin kendi zihinde yaşadığı karışıklıktan ileri gelir. Bu sebeple çalışma ortamının belirli niteliklere sahip olması öğrenmeyi kolaylaştırır. Ayrıca çalışma ortamı çalışmaya uygun özelliklere göre düzenlenirse çalışmaya ayrılan zamandan da daha etkili yararlanılır. Çalışmaya başlamak için çalışma ortamına ilişkin düzenlemeler yapılması gerektiği önemli bir konudur. Ders başında geçirmeyi planlanan zamandan en iyi biçimde iyi biçimde yararlanmayı sağlamak için çalışma odasının ve masanın organize edilmesi, çalışmayı kolaylaştıracaktır (Baltaş, 1999; s.73).

Amaç Belirlemek

Öğrenciler verimli ders çalışma teknik ve yöntemlerine uygun çalışma alışkanlığı kazanabilmesi için mutlaka ders çalışma amacını net bir şekilde belirlemesi ve bu amaçlara uygun planlar yapması gerekir. Amaçlar öğrenme durumlarına göre kısa, orta uzun vadeli olabilir. Öğrenciye ait net bir amacın olması ders çalışma eylemine başlamayı kolaylaştırmakla birlikte, dikkatin dağılmamasına, daha az hayal kurmaya, planlı ve programlı çalışmaya ve amaçlara uygun motivasyonun artmasına yardım eder (Günaydın, 2011; Baltaş, 1999).

Her çalışmanın mutlaka bir hedefi olmalıdır. Bu hedefler bir problemin çözümünü öğrenmek, bir yazıdaki ana düşüncüyü bulabilmek, önemli bir sınavı başarabilmek vs. olabilir. Amaçlarını iyi belirleyerek çalışmaya başlayan kişilerin ilgisi yüksek olur. Yakın amaçlara ulaşarak, sınıfını geçmek, akademik başarısını yükseltmek, sınavı kazanmak biçiminde özetlenen uzaktaki amaçlarına da ulaşabilmektedirler (Gazioğlu, 2009; s.24). Başarılı insanlar, hedefledikleri amaçlara

ulaşmış bireylerdir. Öğrenci, amacına ulaşmak ve sonucunda başarılı olabilmek için verimli bir ders çalışma teknik ve yöntemlerini bilip uygulaması gerektiğinin farkına varmalıdır.

Amaçlar belirli bir plan dahilinde belirlenmelidir. Plan yaparak hangi dersin ya da konunun ne zaman yapılacağı sıraya konarak kafa bulanıklığı ortadan kaldırılır. Plan bir anlamda “nasıl”, “ne zaman” ve “nerede” çalışacağımıza karar vermek demektir.

Öğrenciler, günlük veya haftalık olarak yapabilecekleri bu planlarda aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir (Gazioğlu, 2009; s.24).

- Hangi derslere, o dersin hangi konularına, hangi gün ve hangi saatler arasında çalışacaklarına, geçmiş konuların tekrarına ne zaman yer vereceklerine karar vermelidirler.
- Sınav tarihleri mutlaka belirtilmelidir.
- Hazırlayacakları ödevlerin neler olduğunu ve zamanını belirlemelidirler.
- Planlarına aldıkları ancak çeşitli nedenlerden dolayı yapamadıkları çalışmalarını ne zaman tamamlayacaklarını not almalıdırlar.
- Dinlenme, müzik dinleme, televizyon izleme, spor yapma, sinema ve tiyatroya gitme gibi ders dışı etkinliklerine ne zaman yer vereceklerini göstermelidirler.

Ders Çalışmaya Başlamak ve Ders Çalışmayı Sürdürmek

Etkili ders çalışmaya karar veren bir öğrenci için istek, azim ve motivasyondan sonraki adım çalışma için gerekli malzemeleri hazırlayarak ders çalışmaya oturmaktır. Ders çalışma esnasında öğrencinin çalışacağı konu ile ilgili bir hedefi olmalıdır. Bir amacın olması derse karşı odaklanmayı ve ders çalışma eylemine başlamayı kolaylaştırır. Ders çalışmaya başlamak ve sürdürebilmek için, çalışmayla ilgili belirlenen amacın açık, net ve kolay ulaşılabilir olması gerekir. Amaçlar ne kadar net ise başarı o kadar kolay sağlanır. Amaçlarımıza uygun çalışabilmenin ön koşulu da çalışmaya başlamaktan geçmektedir.

Öğrencinin ders çalışmaya başlamasına ve sürdürmesine destek olacak koşullar aşağıda sıralanmıştır (Baltaş, 1999; Gazioğlu, 2009; Uluğ, 2012).

Ders çalışmaya başlamanın ilk koşulu çalışma ortamının hazırlanmasıdır. Daima çalışmak için belirlenmiş yerlerde ve belirli zamanlarda çalışmak, gürültünün olmadığı yerlerde çalışmak, çalışırken masa kullanmak, masada çalışmak için gerekli

araç gereç bulundurmak, işleri sıraya koymak, işleri bitirmede kendinizle yarış kararı almak dikkatin dağılmasını önleyici yöntemlerdir. Yatakta koltukta veya divanda yatarak çalışmak dikkatin dağılmasına neden olur.

Başarılı olmayı hedefleyen öğrenci hazırladığı plan çerçevesinde ve belirlediği zaman diliminde ders çalışmaya başlamalı ve bu davranışını alışkanlık haline dönüştürmesi gerekmektedir. Aksi halde planladığı zaman diliminde faaliyetlerini gerçekleştirmemesi ve ertelemeye girmesi hazırladığı planı aksatacağından zaman kaybı yaşamaya neden olur. Bununla birlikte uzun süre ders çalışmak yorulmaya sonucunda da başarısızlığa neden olur. Bir saat çalışmadan sonra araya 5–10 dakikalık dinlenme koymak hem dağılan dikkatin yeniden toplanmasında hem de yorgunluğun giderilerek azalan verim tekrar kazanılmasına yardım eder. Bununla birlikte bu süre ders çalışan öğrencinin algı düzeyine, zekasına, motivasyonuna yaşına, okul türü ve kademesine, zeka ve zeka kapasitesine göre öğrenciden öğrenciye göre değişiklik gösterebilmektedir. Burada önemli olan çalışılan dersin belli aralıklarda dinlenilerek çalışılması ve dağılan dikkatin toparlanabilmesidir (Gazioğlu, 2009).

Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler

Çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler üç grupta toplayabiliriz.

- Fiziksel Faktörler
- Sosyal Faktörler
- Psikolojik Faktörler

Fiziksel Faktörler

Çalışma alışkanlıklarını etkileyen fiziksel faktörler, uyku, beslenme düzeni, çalışma ortamı, gibi birey dışından kaynaklı etmenlerdir. Verimli çalışma alışkanlığına etki eden fiziksel faktörler şöyledir (Topbaş, 2009; Akt: Günaydın, 2011).

- Öğrencinin öğrenmeyi en etkili şekilde gerçekleştirebilmesi için öncelikle sağlığı yerinde olmalıdır. Sağlık sorunu yaşayan bireyin normal şartlarda ders çalışması mümkün değildir. Bu nedenle öğrenci öncelikle sağlığına dikkat etmelidir.
- Düzenli ve sağlıklı beslenme de verimli çalışma alışkanlıklarını etkileyen fiziksel faktörlerdendir. Aç susuz bireyin derse konsantre olması mümkün değildir.

- Uyku düzeni öğrenmemizi ve ders çalışmamızı etkileyen bir diğer fiziksel faktördür. Çalışılan konuların beyin tarafından işlenip kalıcı hale gelmesinde uyku düzeni büyük önem taşımaktadır. Uykusuzluk durumlarında konulara odaklanma zorlaşır.
- Çalışma alışkanlığımız etkileyen bir diğer fiziksel faktör uygun çalışma ortamının oluşturulmasıdır. Çalışma ortamı, çalışma odası, çalışma masası, çalışma materyalleri, çalışılan ortam gibi unsurları içine alır. Çalışma ortamı öğrencinin çalışma özelliğine uygun olmazsa, çalışmalarda istenilen verim alınmaz.

Çalışma alışkanlıklarını etkileyen fiziksel faktörlerden en önemlilerinden biri de çalışma ortamıdır. Öğrencinin her şeyden önce çalışacak bir ortamının olması gerekir. Bu ortam çalışma odası olabileceği gibi öğrencinin çalışması için ayrılan bir köşe de olabilir. Çalışma ortamı sessiz, dikkati bozmayacak sadelikte, yeterli ısı ve ışığa sahip bir mekan olmalıdır.

Sosyal Faktörler

Bireylerin günlük yaşantısında iletişim ve etkileşim içinde olduğu sosyal çevresi çalışma alışkanlıklarını etkileyen sosyal faktörlerdendir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevresini ailesi, öğretmenleri ve arkadaş grubu oluşturmaktadır. Bireylerin duygu düşünce ve davranışlarını önemli ölçüde etkileyen sosyal çevrenin, verimli çalışma alışkanlıkları ve davranışları üzerindeki etkisi kaçınılmazdır (Günaydın, 2011).

Aile, öğrencinin verimli ders çalışmasında ve dolayısıyla başarılı olmasında en önemli sosyal etmenlerden birisidir. Ailenin içinde bulunduğu çevre, aile yapısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim durumu, anne, baba ve kardeşlerle iletişim durumu öğrencinin kişiliğinin yanı sıra duygu düşünce ve davranışlarını da etkilemektedir. Huzurlu bir aile ortamının sağlanması, çocukların ders başarılarının yükselmesinde önemli bir rol oynar. Aile ortamındaki yaşanan gerginlikler çocukları çok fazla etkilemektedir.

Arkadaş ortamının yapısı da çocuğun ders çalışma alışkanlıklarının oluşmasında etki eden diğer önemli sosyal faktördür. Öğrencinin arkadaş grubunda bulunan arkadaşlarının hayata bakış açıları, ders çalışma konusundaki tutum ve davranışları, takındıkları tavır şekillenmesinde etkili olmaktadır. Arkadaş grubunda bulunan üyeler öğrenciyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyecektir. Arkadaşlarını çalışmaktan hoşlanmayan, ders başarısı düşük derslere karşı ilgisiz bireylerden

seçerse onunda verimli çalışma alışkanlığı kazanması zorlaşacaktır. Arkadaşlarını başarılı bireylerden seçerse çalışma davranışına olan yaklaşımı da olumlu yönde gelişecektir.

Öğretmenin tutum ve davranışları, öğrenciye yaklaşımı, çalışma alışkanlıklarına gösterdiği tavır ile öğrencinin çalışma alışkanlıklarını etkileyen önemli faktörlerdendir. Öğretmeni seven öğrenci öğretmenin sevgisini kaybetmemek daha istekli çalışır derslere daha hazırlıklı katılır.

Psikolojik Faktörler

Zorluklar karşısında cesaretini, ümidini kaybetmeyen, psikolojik olarak güçlü olan bireyler, öğrenme sürecinde ders çalışırken karşısına çıkan engelleri daha çabuk aşar ve başarıya daha çabuk ulaşır.

Öğrenci ilk olarak kendisini ve sahip olduğu olumlu/olumsuz özelliklerini iyi tanımalı, bu özelliklere ve kendi öğrenme biçimlerine uygun çalışma davranışını belirlemelidir. Başarıyla tamamlanan işlerin çoğunda baskın özellikler belirleyici olmaktadır. Bu durumda, öğrencinin çalışmaya koyulmadan önce, kendi öğrenme özelliklerini bilmesi önemli hale gelmektedir (Topbaş, 2009; Akt: Günaydın, 2011). Öğrencinin öğrenme sürecinde tercih ettiği yol (öğrenme stili), baskın olan zeka türü, zaman yönetimi, konuyu öğrenmek için duyduğu kararlılık ve isteklilik düzeyi kişinin kendisi hakkında bilmesi gereken öğrenme özelliklerindedir.

2.5.2. Ders Çalışma Davranışını Olumlu Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin sayısı oldukça fazladır. Küçükahmet (2001)'e göre, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını etkileyen başlıca faktörler ile bu konuda yapılan çalışmalar aşağıdaki başlıklar altında gruplandırılmıştır.

Öğrencilerin Öğrenmeye ve Ders Çalışmaya Yaklaşımları

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını etkileyen diğer önemli faktör ders çalışma konusunda kendi hakkında duygu, düşünce ve inanışlarını, bireysel bakış açıları ve yaklaşımlarını kapsamaktadır. Öğrencilerin çalışmaya yaklaşımları iki grupta toplanır. Derin yaklaşım ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı.

Chan (2003)'a göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen bireylere göre kişinin öğrenme yeteneği sabittir ve değişmezdir. Bu kişiler bilginin de tıpkı öğrenme yeteneği gibi sabit, kurallı değişmez olduğunu ve bilginin otorite kabul edilen birileri tarafından sunulması gerektiğini savunurlar (Akt: Özgür, Tosun, 2012;

s.114). Yüzeysel yaklaşımla öğrenmek için amaçlara çok az ihtiyaç duyulur. Yüzeysel yaklaşımı kullanan bir öğrenci, bir konuyu öğrenme esnasında, o konuyla ilgili her şeyi ezberleme yöntemi ile hatırlamaya çalışırken, derin yaklaşımda ise; birey akademik konularda kendini ve yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Bu anlamda derin yaklaşım; okumayı araştırmayı, eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmeyi ve anlam oluşturmaya yönelik diğer öğrenme stratejilerini içine alır (Ng ve Ng, 1997, Akt: Fer, Çolak, 2007; s.198). Yüzeysel yaklaşımı benimseyen birey konuyu ezberlemeye çalışırken, derin öğrenmeyi kullanan bir birey ise o konuyu özümseyip sahiplenir; Amaç konuda ne anlatılmak istenenini veya ana fikrini bulmak önemlidir. Yazarın ya da öğretmenin kullandığı kelimeleri birebir hatırlamak önemli değildir. Derin öğrenme yaklaşımını kullanan bireylerin öğrendiği bilgiler yüzeysel öğrenmeye göre daha kalıcıdır (Howe, 1992; s.49, Akt: Fer, Çolak 2007; s.198).

Ödevler

Oğuzkan (1985)'a göre ödev öğretmenlerin okul dışında yapılmak üzere öğrencilere verdikleri görev veya öğrencinin normal ders zamanı dışında ailesinin yardımını alarak veya kendi kendilerine yaptıkları serbest zamanda öğrenme aktiviteleri olarak tanımlanmaktadır. Ödev öğrenme etkinliklerinin anlam ve önem kazanmasında, tekrar yolu ile bilgilerin kalıcılığında ve yeni yaşantı deneyimlerinin kazanılmasında en etkili araçlardandır (İflazoğlu, Türkoğlu, Karakuş, 2007; s.61). Ödevler, öğrencilerin öğrendiklerini tekrarlar yolu ile pekiştirmenin gerekliliğinin yanı sıra ödevler öğrencilerin sahip olduğu çalışma alışkanlıklarının ne ölçüde iyi olduğunun en önemli göstergesidir (Günaydın, 2011).

Epstein (1988) ise ev ödevlerinin amaçlarını yedi basamakta ifade eder. Bunlardan birincisi eve verilen çalışmalar uygulama amaçlı olup, öğrencilerin öğrenme hızını, ustalığını ve öğrenme becerisini artırmayı hedeflemektedir. İkincisi ev ödevleri sayesinde öğrencilerin öğrenme görevlerine katılımı sağlanır. Bu yönüyle ödevler öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmesine dolayısıyla daha etkili öğrenmesine yol açmaktadır. Üçüncüsü ev ödevleri öğrencilerde sorumluluk duygusu geliştirir, bununla birlikte ev ödevleri zamanı yönetme gibi kişisel gelişimlerini destekleyici nitelikte olmasıdır. Dördüncüsü ev ödevleri anne, baba ve çocuk ile okul yaşantıları arasında bir köprü görevi görmesidir. Beşincisi ev ödevleri sayesinde öğrenciler bir plan dahilinde ödevlerini tamamlamaktadır. Altıncısı ailelerin ev ödevleri ve sınıf içi faaliyetler hakkında bilgi edinmesidir. Yedincisi

ödevlerin öğrencilerin akademik, duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını hatırlatmasıdır (Gündüz, 2009; s.22).

Ödev yaptırmadaki amaç öğrencinin okulda öğrenmeye başladığı her hangi bir konuyu okul dışındaki zamanlarda öğrenmeye devam etmesidir. Böylece öğrencinin derste öğrenmeye çalıştığı konuyu okul dışındaki zamanlarda daha geniş zaman aralıklarıyla düşünmesi onun konuyu daha çok boyutlu öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenler, öğrenciler ve velilere göre ödevlerin temel amacı öğrenilen dersin tekrarı gibi olmasıdır. Oysaki bazı ödevler okul ile aile arasındaki iletişimi kolaylaştıran bir köprü olabilmektedir. Bazılarına göre de öğrenciler ödevler sayesinde bağımsız hareket edebilme yeteneği kazanarak, kendi kendine problemlerle baş edebilecektir (İflazoğlu, Türkoğlu, Karakuş 2007; s.61).

Okulda Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerin sadece evlerinde değil okul ortamlarında da verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmış olmaları gerekmektedir. Doğru, etkili ve verimli çalışma alışkanlığı kazanmak isteyen öğrenci, öğretmeni ve arkadaşları ile sağlıklı ilişkiler kurar, merak ettiği soruların cevaplarını bulabilmek için öğretmen ve arkadaşlarına soru sormaktan çekinmez, okul kütüphanesinden yararlanmayı, araştırma yapmayı bilir. Ancak pek çok öğrenci kütüphaneden nasıl yararlanacağını, nasıl araştırma yapacağını bilmemektedir. Bu noktada öğretmenler öğrencilere rehber olmalı, onların çalışma alışkanlıkları geliştirme çabalarını desteklemelidir. Okulda yapılan çalışmalar, öğrenciye ders çalışması gerekirken nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda da yol gösterici olacaktır (Günaydın, 2011).

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmen konumundaki kişilerin öğrenciler üzerinde sadece ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarında değil, öğrencilerin kişiliklerinin şekillenmesinde de büyük etkisi olmaktadır. Öğretmen kişiliği, davranış ve tutumları ile öğrencileri etkiler, onlara rol model olurlar. Kimi zaman öğretmen davranışları öğrencinin motivasyonunu, derse karşı tutumlarını, okula karşı beklentilerini hatta geleceğe yönelik düşüncelerini gerek olumlu gerekse olumsuz olarak etkileyebilme gücüne sahiptir. Çeşitli araştırmacılar yapmış olduğu çalışmalarda öğretmenin davranışlarının öğrencileri iki farklı şekilde etkilediğini ileri sürmüştür. İlk olarak sert, kuralcı, öğrencilerini dinlemeyen, ya da pasif davranış sergileyen, tutarlı olmayan, sağlıksız öğrenci öğretmen ilişkisindeki öğretmen davranışı, öğrencide endişe ve uzaklaşma isteği yaratır. İkinci olarak öğrencilerini dinleyen, onları karşılık

beklemeden seven, sağlıklı ve tutarlı öğrenci öğretmen ilişkisinin yaşandığı öğrenme ortamında ise öğretmen öğrencide sevgi, saygı ve yaklaşma isteği uyandırır. Birinci durumda öğrenci ders çalışmaktan soğur veya yalnızca gerektiği kadar çalışır. İkinci durumda ise tamamlaması gereken çalışmaların ödevlerin dışında, kendi arzusuyla ek çalışmalar da yapar. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerine karşı tutarlı, sağlıklı karşılıklı özgüven ve anlayışa dayalı, olumlu davranış ve tutumlar içinde olmaları, öğrencileri ders çalışmaya ve başarılı olmak için etkili ders çalışma alışkanlıkları edinmeye yöneltmektedir .

Öğrenci ders çalışmaya hazır hale gelmek için öncelikle zihinsel, fiziksel ve psikolojik olarak hazır olmalı, ortam ders çalışmayı engelleyecek olumsuz faktörlerden temizlenmeli ve ders çalışmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Bu unsurlar, aşağıda ele alınmaktadır

2.5.3. Ders Çalışma Davranışını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Ders çalışmayı olumsuz yönde etkileyen faktörler çok çeşitlidir. Bu faktörler ders çalışan kişinin kendisinden ve öğretmen kaynaklanacağı gibi, ders çalışılan ortamdan da kaynaklanabilir. Öğrencinin dikkatinin dağılmasına neden olan, ders çalışmasını ve öğrenmesini engelleyen durumlar genel olarak aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Uluğ, 2012; s.55; Baltaş, 1999).

- Ders dışı konularla zihni meşgul etmek.
- Çalışma ortamında dikkati dağıtacak unsurların bulunması.
- Öğrencinin çalışırken dikkati dağıtıcı gereksiz ayrıntılarla oyalanması.
- Çalışma yerinde olumsuz uyarıcıların bulunması.
- Öğrenilecek olan bilgilerin sistemsiz, zor ve karışık olması ve öğrenenin ilgisini çekmemesi.
- Öğrencide yetersizlik duygularının bulunması.
- Planlı olmayan, düzensiz ve amaçsız çalışma.
- Bedensel bir rahatsızlığın olması.

Başarısız Olma Endişesi Taşıma, kimi öğrenciler ders çalışırken ya da sınava hazırlanırken istediği başarıyı yakalayamayacağına dair yoğun endişeler taşımaktadır. Bu durum onun sağlıklı düşünmesini ve karar vermesini olumsuz etkiler. Minimal düzeyde kaygı öğrenciyi başarıda motive ederken, yoğun kaygı yaşayan öğrencinin ders çalışmaya güdülenmesi zordur. Özellikle ders çalışma

zamanlarını son güne bırakan öğrencilerde bu tür kaygıların yoğunlaştığı gözlemlenir. Öğrencinin taşıdığı kaygıyı en alt seviyeye indirebilmek için bu tür olumsuz düşüncelerin kendisine fayda sağlamayacağını, verimli bir ders çalışma sürecinin gerçekleşmesine engel olacağını fark etmesi sağlanmalıdır. Öğrencinin endişelerden kurtulması için mutlaka ders çalışma sürecini planlaması onun verimli çalışmasında etkili olacaktır. Öğrenci gerekirse öğretmeninden, ailesinden, okulundaki rehber öğretmeninden bu konuda yardım istemelidir.

Zihnin Başka Şeylerle Meşgul Olması: Hayal Kurmak, çalışmaya başlayan öğrencinin çalışmasını engelleyen ya da ders çalışmasını erteleyen en sık karşılaşılan bir durumdur. Ders çalışma esnasında hayal kurmaktan kurtulmanın iki farklı yolu vardır. Birincisi kurmak istenilen hayalin ders bittikten sonra ödül olarak verilmesidir. Bu çalışma seansı bittikten sonra 10 dakika bu hayali kuracağım denilebilir. İkincisi ise çalışmaya ara vermektir. Hayal kurma ile doyum sağlandıktan sonra derse tekrar dönülür (Baltaş, 1999; Özcan, 2006). Ancak verilen ara sırasında televizyon, telefon gibi başka dikkat dağıtıcı etkinliklere yönelmek ders çalışmaya geri dönüşümüzü daha da zorlaştıracaktır.

Ders Çalışma Ortamının Düzenlenmesi

Öğrencinin nasıl ders çalıştığını ve hangi koşullarda daha iyi öğreneceğini bilmemesi öğrenmesini olumsuz yönde etkileyip başarısız olmasına neden olabilir. Öğrenme sürecinin gerçekleştiği ders çalışma ortamlarının öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz olarak etkilediği günümüzde kabul edilen bir olgudur.

Çalışmak amacıyla masaya oturan bireyin dikkatinin dağılmasına neden olan etmenler ya çevreden gelmektedir ya da kişinin kendi zihninden kaynaklanmaktadır (Baltaş, 1999; s.73). Tam anlamı ile herkese uyan ortak bir çalışma ortamı modeli belirleme gücü de ders çalışmayı olumsuz etkilemektedir. Uygun çalışma ortamı aşağıdaki genel özellikleri taşıyor değildir (Baltaş, 1999; Uluğ, 2012; Yeşilyaprak, 2002).

- Çalışma odası iyi havalandırılmış, mümkün olduğu kadar ne çok fazla sıcak olmalı ne de soğuk olmamalıdır. Çalışma ortamı sessiz olmalıdır. Ders çalışırken dışarıdan gelen ses, müzik ve gürültüler dikkati dağıtabilir.
- Çalışma masası ve yüksekliği kişinin boyuna göre ayarlanmalıdır.
- Ders çalışma ortamında bulunan poster, afiş ve resim gibi dikkat dağıtıcı unsurlar, öğrencinin daha kolay hayal dünyasına kaymasına neden olur.

- Çalışma köşesinin en az, yazı yazılacak kadar büyüklükte ki bir masadan ve çalışmak için el altında bulunması gerekli eşyaların konulduğu ilave bir üniteden oluşması gerekmektedir.
- Çalışma masasının, sadece ders çalışma faaliyeti için kullanılması gerekmektedir. Ders çalışma amacı dışında yapılan, hayal kurmak, mektup yazmak, yemek yemek, dinlenmek ve oturmak gibi her türlü faaliyet, ait oldukları yerde yapılmalıdır.
- Yemek masası ayrıca çalışma masası olarak kullanılıyor ise, en azından masa örtülerini değiştirerek veya üzerine lamba, çiçek gibi farklı ayrıntılar ekleyerek yeni amacına hazır hale getirmek yerinde olur.
- Belirli bir çalışma alanı ile çalışma davranışı arasında şartlı refleks türünden ilişki kurabilmek büyük önem taşır. Böylece çalışma masasına oturmak, çalışmaya başlamak için “uyarıcı” rolü oynar ve çalışmayı başlatır.
- Ders çalışma esnasında dikkat kopmalarına neden olacak kesintileri önlemek amacıyla ders çalışmak için gerekli her türlü malzemenin çalışmaya başlamadan önce el altında bulunması gerekmektedir.

Öğrencilerin yanlış çalışma alışkanlıkları kazanmaları sadece ailenin tutumundan kaynaklanan nedenlerden değil, çalışma ortamındaki farklı faktörlerden ileri gelir. Aile içi ilişkilerde sorun yaşanmaması ve ders çalışmaya elverişli bir çalışma ortamının olması öğrencinin ders çalışmaya yönelik olumlu tutum ve davranışlar edinmesine destek olmaktadır.

2.5.4. Zaman Yönetimi

Etkili çalışmak ilk önce derse ayrılacak zamanı iyi ayarlamak ile mümkündür. Telman (1996; s.40)’a göre zamanın etkili kullanımı kavramı ile öğrencinin belirlediği hedefleri doğrultusunda ders çalışma amaçlı oturduğu masada vakit kaybı olmadan, kararlaştırılan amaçlara ulaşması kastedilmektedir. Zamanın etkili kullanımı sırasında yaşanan önemli problemler; ne çalışılacağına karar verme, gerekli malzemeyi bir araya getirme gibi çalışma öncesi sürecinde yaşanmaktadır. Zaman yönetimi verimli ders çalışmanın en önemli unsurlarındandır. 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 (Yeşilyaprak, 2001).

Zaman yönetimi konusunda sıklıkla karşılaşılan sorun genellikle düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanamayan öğrencilerin sınava hazırlanmayı son güne bırakmalarıdır. Bilindiği üzere tekrar edilmeyen bilgi unutulur. Unutulan bilginin uzun aradan sonra hatırlanması oldukça zordur. Bu nedenle öğrenciler, öğrendiklerini günü güne tekrar ederek pekiştirmeli ve sınava hazırlanmayı dar bir zaman dilimi içine sıkıştırmamalıdır. Ders çalışmayı son ana bırakan öğrenci, zamanı planlama ve yönetme becerisini kazanmadığını gösterir. Bununla birlikte öğrenci stres, kaygı ve başarısız olma endişesi taşıdığından etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmesi mümkün değildir. Çocuklar için en iyi çalışma saatlerinin sabahın erken saatleri olduğu ifade edilirse de; aslında öğrencilerin en verimli ders çalıştıkları ve daha kolay öğrendikleri saatler kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Çünkü çocukların verimli çalışma saatleri kalıtsal özelliklerine, yaşam şartları ve içinde buldukları çevreye göre de değişmektedir. Bu sebeple öğrencinin kendi çalışma saatlerine uygun zamanı planlayarak yapılan çalışma programı öğrenciyi başarıya götürecektir.

Zamanı boşa harcamadan etkili ve verimli bir biçimde kullanmak için günlük ve haftalık çalışma programı önceliklere uygun olarak hazırlanmalıdır. Bir günde çok sayıda önemli etkinliğin bulunması durumunda, hayat amaçlarımıza en yakın ve en uygun olan etkinliklere öncelik verilmelidir. Zamanı etkili kullanmak için geçmişte zamanın nasıl ve hangi durumlarda ziyan edildiğinin farkında olunmalı, en iyi ve en etkili çalışma yönteminin çalışmak, tekrarlamak ve dersi derste dinlemek olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Zaman tasarrufu için bilgisayar ve televizyondan uzak durulmalıdır. Birey ders çalışma sürecinde; çalışması için ayrılan zamandan çalan kişi ya da durumlara hayır diyebilmelidir (Baltaş, 1999).

2.5.5. Ders Çalışma Yöntemleri

Öğrenciler her gün zamanının belirli bir kısmını ders çalışmaya veya sınavlara hazırlanmaya ayırmaktadırlar. Ancak yapmış oldukları çalışmaların beklentilerine cevap verebilmesi için öğrencilerin uygun ders çalışma alışkanlıklarını kazanmış olmaları gerekmektedir (Günaydın, 2011; s.86). Verimli ders çalışma ve öğrenme yöntemleri geliştirememiş öğrenciler, buldukları sınıf düzeyleri yükseldikçe kendilerini öğrenmeye karşı motive olma, öğrenme süreçlerini planlama, program geliştirme ve değerlendirme konularında yetersiz kalmaktadırlar. Bu durumun okul başarılarını ve buna bağlı olarak okul sonrası yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Eren, 2011).

Aralıklı Çalışma / Toplu Çalışma

Öğrencilerin ders çalışma süresi ile ilgili tercihleri farklılık gösterir. Bir yanda günde bir saat ders çalışan, diğer yanda haftada üç gün ikişer saat gibi planlamalar dahilinde düzenli aralıklarla ders çalışan öğrenciler vardır (Günaydın, 2011). Öğrenmeyi zamana yayarak küçük parçalar halinde ve kısa çalışma süreleri ile gerçekleştirmeye aralıklı öğrenme denir. Bir konunun bir günde öğrenilmesi yerine parçalara bölerek öğrenilmesi, hatırlamayı kolaylaştırarak öğrenmenin kalıcılığını sağlayacaktır. Bununla birlikte bir öğrenmeyi uzun çalışma süresi içinde ara vermeden yapmaya toplu öğrenme adı verilir. Daha önceden hiç çalışılmamış konuların son güne bırakılmasının yanı sıra, tekrara ihtiyaç olan konuların da son günlere bırakılması yanlıştır. Çünkü son güne bırakılmış öğrenmelerde, kısa zamanda çok fazla konu öğrenilmeye çalışılır. Ancak zaman kısıtlılığı ve öğrenilecek konuları yetiştirememeye korkusu öğrencinin sınav kaygısı yaşamasına neden olur. Sınav kaygısı yaşayan öğrenci de dikkat ve yoğunlaşma sorunları da görülmektedir. Hem çalışılan materyalin fazlalığı, hem zaman kısıtlılığı, hem de yoğun kaygı sebebiyle öğrenci hedeflediği başarıyı gösteremez. Başarılı olmuş adayların ortak yanı, günlük tekrara önem vermeleridir. Aralıklı çalışmada amaç nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirmek, toplu çalışmada ise kısa sürede sınava hazırlanmaktır. Oysaki öğrenciler önce aralıklı çalışmalar gerçekleştirip sınavdan önce de toplu tekrar yaparsa, hem sınav stresini daha az hissedecek, hem de sınavda daha başarılı olacaktır.

Yapılan öğrenmelerin çoğunda aralıklı öğrenmenin toplu öğrenmeden daha iyi sonuçlar verdiği saptanmıştır. Bu durumda üç önemli avantaj vardır: 1. Öğrenmeyi yapan kişi, zaman içinde aralıklı olarak çalıştığı için daha az yorulur. 2. Kısa çalışmada daha fazla güdülenme vardır. Çünkü kısa amaçlar vardır ve bunlara kısa zamanda ulaşılır. 3. Unutma daha az olur. Doğru yanıtlar daha iyi anlaşılır. Toplu çalışan öğrenci sınavlarda yüksek not alabilir. Genellikle bilgileri ezberleme yolunu seçtiği için uzun vadede zihnindeki bilgiler kalıcı olmaz ve çabuk unutulur. Bunun sonucunda kalıcı öğrenme gerçekleşemez. Bununla birlikte toplu çalışmada öğrenci kesintisiz ve çok yoğun çalışacaktır. Bu durum öğrencinin bıkkınlığa uğramasına sebep olabilir. Ayrıca aralıklı çalışma, öğrencinin düzenli bir ders çalışma alışkanlığı kazanmasına da katkı sağlar (Bekler, 2013).

Bütüncül / Bölerek (Parçalı) Çalışma

Bu öğrenme yönteminde amaç; öğrenilecek kısa ve anlam bütünlüğü olan konuların bir bütün halinde, uzun ve belli başlıklarla sistemleştirilmiş konuların ise, parçalara bölünerek öğrenilmesidir. Yani öğrenilen malzemenin tümünün bir bütün olarak öğrenilmesine bütün öğrenme, malzemeyi bölümlere ayırarak her bölümü tek tek öğrenmeye, parçalara bölerek öğrenme adı verilmektedir. Bu iki yöntemde birbirlerinden üstünlüğü söz konusu değildir. Öğrenilen malzemenin içeriğine bağlı olarak kullanılan yöntemlerden biri diğerine göre daha iyi sonuç vermektedir. Örneğin; bir tiyatro oyununda uzun bir rolü öğrenirken parçalara bölerek öğrenme daha verimli bir öğrenme sağlayabilir (Günaydın, 2011). Her iki yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri bulunmakla birlikte özellikle yabancı dildeki kelimelerin öğrenilmesinde bütünü parçalara bölerek öğrenme daha etkili olmaktadır. Öğrenilecek malzemelerin aşırı uzun olduğu durumlarda da parçalara bölerek öğrenme daha etkili olmaktadır. Parçalara bölerek öğrenmenin diğer yararları, öğrenenin güdülenmesine yardım etmesi ve bir parçayı iyice öğrendiğinde, kendisini başarılı hissetmesini sağlamasıdır. Malzemenin bütünü çok uzun ve öğrenilmesi güç ise, özellikle parçalayarak öğrenme en etkili yöntemdir. Diğer taraftan bölerek öğrenme yönteminin iki önemli olumsuz özelliği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğrenilecek materyallerin bir araya getirilmesi için ek tekrarlara ihtiyaç duyulması diğeri ise, parçaları birbirine karıştırma ve sıralarını bozma tehlikesi bulunmasıdır (www.mutlucemiz.net/frm/index.php?page=Thread&threadID=17267). Öğrenilecek konular bütün parça ilkesine bağlı kalınarak öğrenilmeye çalışıldığında öğrenilenlerin bellekteki kalıcılığı artmakta ve dolayısıyla bunların anımsanması da kolaylaşmaktadır. Parça parça bilgiler ardı ardına algılandıklarında bunlar bellekte örgütlü bir bütün olarak depolanırlar. Yalnız bütünün parçaları değil farklı bütünlerde bellekte birbirleri ile bağlı olabilir.

Belirli bazı koşullarda ise, bütün halinde öğrenme, bölerek öğrenmeden çok daha etkili olabilmektedir. Bu şartlardan biri, öğrenilecek materyalin dinlenme molası verecek uzunlukta olmaması yani dinlenmeler arasında çok fazla çalışma gerektirmeyecek kadar kısa olması durumudur. İkincisi, öğrenilecek malzemenin çok anlamlı ve kolayca birbirine bağlanabilir olduğu durumlardır. Üçüncü koşul ise, öğrencinin kişisel özelliğidir. Şayet öğrenci çabuk öğrenen biri ise bütün halinde öğrenme daha verimli olacaktır (www.mutlucemiz.net/frm/index.php?page=Thread&threadID=17267).

Özetle çalışılacak konu uzun, karmaşık veya zor değilse, konular bütün halinde çalışılmalıdır. Diğer taraftan, çalışılacak konu uzun ve zor ise, konuların her biri kendi içinde bir bütün oluşturacak şekilde parçalara ayrılmalı ve tek tek ele alınmalıdır. Öğrenci kendi öğrenme özelliklerini de dikkate alarak, çalıştığı dersin ve konunun özelliklerini göz önünde bulundurup uygun yöntemi seçer veya iki yöntemi aynı anda da kullanabilir (Günaydın, 2011).

2.5.6. Not Tutma ve Notları Gözden Geçirerek Çalışma

W.Shakespeare IV. Henri adlı eserinde, “Dinlememek ve not almamak hastalığı yüzünden başım dertte” der.

Not alma öğrenilecek ya da öğrenilmek istenen bir konu ile ilgili bilgilerin özetlenerek, akılda kalanların ileride kullanılmak amacıyla belli bir yere yazılması işlemidir. Okuma ve dinleme gibi eylemsiz öğrenme yöntemlerinden farklı olarak daha emek isteyen, yorucu ve dikkat gerektiren bir yöntemdir. Not alma, gerek anlıksal öğrenme ve gerekse konuları daha sonra hatırlamaya yardımcı olması açısından, etkili öğrenme yöntemleri içinde önemli bir işleve sahiptir (Uluğ, 2012; s.72).

Bir dersi izlerken veya ders çalışma esnasında not tutmanın iki büyük yararı bulunmaktadır. Birincisi öğrenmenin temel koşulu olan sürece aktif katılımı sağlar. Böylelikle uyanık kalmak, dikkati öğrenilen konuda yoğunlaştırmak mümkündür. İkincisi öğrenmenin en büyük düşmanı unutmayı azaltır. Çünkü öğrenilen malzemenin yaklaşık %60’ı bir saat içerisinde, % 80’i bir gün içinde unutulur. Unutma eğrisini bizim lehimize çevirecek en önemli girişim not tutmaktır (Baltaş, 1999; s.42; Yeşilyaprak, 2001; s.140). Not almada ki diğer amaç, öğrencinin konuyu öğrendikten sonra onu özümseyerek kendi cümleleri ile en kolay anlayabileceği şekilde düzenleyerek daha sonra anımsamasına yardım etmektir (Uluğ, 2012; s.2). Not tutmanın başka faydaları da bulunmaktadır. Zaman ve enerjiden ekonomi sağlamaktadır. Tekrarlamak istediğimiz zaman metnin bütünü okumak yerine not alınan anahtar kelimeleri okumak bize bütünü hatırlatacağı için kolaylık sağlar. Böylece sınav kaygısını azaltır (Yeşilyaprak, 2001; s.14).

Gazioğlu (2009)’na göre not tutarken şunlara dikkat edilmelidir.

- Öğretmenin anlattığı konunun ana fikri ve anlamları kavrayıncaya kadar beklenilmelidir.
- Zamanın çoğu yazmakla değil fikirleri kavramaya çalışmakla geçirilmelidir.

- Konu; grafik, şekil, istatistik, vb. bilgilere dayalı olarak anlatılıyorsa notlar arasına bunlar da alınmalıdır.
- Önemli fikir ve paragrafların aynen yazılmasında fayda vardır.
- Tutulan notların düzgün ve okunaklı olmasına önem verilmelidir. Önce müsveddeye yazma sonra temize çekme yoluna gidilebilir.

Not tutmanın öğrenme sürecinde hatırlamaya ve kolay öğrenmeye olan katkısı dışında not alma alışkanlığı kazanmış bir öğrenci, gördüğü, okuduğu ya da dinlediği öğrenme ürünlerini daha geniş bakış açısı ile değerlendirme ve eleştirme yeteneği kazanır. Bu yolla önüne çıkan çok karmaşık düşünceleri bile kolayca anlama ve yorumlama yeterliliğini elde eder (Uluğ, 2012).

2.5.7. Tekrar

Öğrenilen bilgiler zamanla unutulabilir. Unutmayı iki yolla en aza indirebiliriz. Bunlardan biri, öğrendiğimiz bilgileri günlük yaşamamızda yeri geldikçe kullanmamamız diğeri ise aralıklı olarak öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesidir (Gazioğlu, 2009; s.19). Öğrenilen bilgiyi tekrar etmek bilginin unutulmasını önlemekle birlikte kalıcılığını da artırır. Bilindiği üzere insan, öğrendiklerinin ilk 1 saat içinde % 60'ını, bir günde % 80'ini unutmaktadır. Hatırlamanın en önemli kuralı tekrar etmektir. Dikkat edecek olursak tekrar edilmeyen bilgi ile öğrenilmemiş bilgi arasında pek fark yoktur. Öğrenme sırasında not tutulmuş ise ilk tekrar, notların gözden geçirilerek tamamlanması şeklinde yapılabilir. Tekrar için herhangi bir kağıda hiçbir yere bakılmadan aklında kalanların hepsi yazılmalıdır. Daha sonra sistemli yazılmış olan notlarla karşılaştırılarak öğrenme sırasında karşılaşılan eksiklikler tamamlanabilmelidir (Baltaş, 1999; s.110).

Araştırmacılar sık ve kısa aralıklarla yapılan tekrarın, toplu halde veya bir defada yapılan tekrardan çok daha iyi hatırlandığını ve öğrenme etkililiğinin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Tekrar, ezber ile karıştırılmamalıdır.

Sistemli tekrarların en önemli özelliği öğrenme, düşünme ve hatırlama konusunda bilgi birikimi sağlayıcı etkisidir. Düzenli tekrar yapmayan birey öğrenmek için harcayacağı gayreti ziyan eder. Tekrar yapmamanın en önemli sakıncası genel hafıza konusunda görülür. Kazanılan yeni bilgi kaybedilirse bu bilgiye dayanarak yeni bağlantılar kurmak ve yeni düşünceler üretmek mümkün değildir. Yani hafıza deposunda ne kadar az malzeme varsa yeni bilgiler ile

bağlantılar yapılması ve bunların kayda geçmesi zordur. Buna karşılık düzenli tekrar yapan birey çalışırken hafızasındaki geniş bilgi birikimi sayesinde yeni bilgileri çok kolay özümser. Bu durumu eğitimciler kartopuna benzetir. Kartopu aşağı yuvarlandıkça büyür büyüdükçe artan kütlesi sebebiyle yuvarlanma hızı da artar (Baltaş, 1999; s.111). Tekrar edildikçe öğrenme hızı artacak öğrenme hızı artıkça öğrenme kapasitesi ve hafıza deposu genişleyecektir.

Öğrenilen bilgilerin unutulmaması için en iyi yöntemlerden bazıları şunlardır; öğrencilerin öğrendiklerini başkalarına aktarması ya da kendi kendine anlatması, öğrendiği bilgiler ışığında kendine sorular sorarak bu sorulara cevaplar araması, konuya ilişkin tartışma ortamları oluşturması ve öğrendikleri konulara ait çeşitli problemler düşünerek bunlara çözüm yolları aramasıdır. (Atılğan, 1998).

2.5.8. Özetleme

Unutmayı azaltan ve öğrenmenin kalıcılığını artıran bir diğer yöntem ise özet çıkarmaktır. Özet, öğrenme amacıyla yazılan bir yazının ya da konuşmanın ana fikrini, genel hatlarını, amacını ve sonuçlarını belirlenerek ilgili konunun öğrenci tarafından kendi cümleleriyle yeniden ifade edilmesi sürecidir (Kurtoğlu, 1999; Akt: Gazioğlu, 2009).

Okuduğumuzu anlamamanın en somut göstergesi olan özetleme bir bakıma metni kendi cümlelerimizle kısaltma işlemidir. Özetlemekteki temel amaç; metnin temel hedefi, ana düşüncüyü ve önemli bilgileri içerecek şekilde olmalıdır. Özetleme, öğrencinin ne öğrendiğini düşünmesine, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazmasına ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklamasına yardım eder (Yeşilyaprak, 2001). Özetleme, belli kuralları uygulamayı gerektirmektedir. Öğrenci öncelikle kitaplardaki bölüm/ünite sonlarındaki özetleri, okuma alışkanlığı edinerek, metin ile özeti karşılaştırarak bu konudaki becerisini geliştirebilir. Bu konuda yapılması gerekenler aşağıdaki süreç içinde gerçekleştirilmelidir (Görgen, 1999, Akt: Yeşilyaprak, 2001; s.149):

Bazı öğrenciler okuduğu metni özetlemek yerine okunan metni özetleyecek materyalin altını çeşitli renklerle boyar ve koyulukta çizerler. Bu çizgiler öğrenen kişinin öğrenme özelliğine bağlı olarak ve okunan metnin önem derecelerine göre bazen satır altını çizerler bazen de yazının önemli bir kısmını yuvarlak içine alacak şekilde ilgili kısmı çizerler (Uluğ 2012).

Faydalı bir özet çıkarma etkinliği için, öncelikle metindeki önemsiz bilgiler belirlenip elenmeli daha sonra metnin içindeki temel düşünceler bulunarak öğrenci tarafından iyice kavranıp anlaşıldıktan sonra, bunlar öğrencinin kendi cümleleriyle yeniden ifade edilmelidir. Oluşturulan özet metninin anlamlı olmasına ve kendi içerisinde bütünlük taşımasına özen gösterilmelidir (Günaydın, 2011).

2.5.9. Okuma

Hafızanın üç temel özeliği bulunmaktadır; kaydetmek, saklamak ve gerektiği zaman kaydedilip saklanan bilgiyi geri çağırmak. İyi öğrenebilmek için her şeyden önce iyi kaydetmemiz gerekir. Eğer başlangıçta bilgiyi yeterli kuvvette kaydedemiyorsanız, o bilgiyi saklamanız ve daha sonra da hatırlamanız beklenemez. Ders çalışılan zamandan en üst düzeyde yararlanabilmek ve bilgiyi hafızaya kaydedip saklayabilmemiz için bilinçli ve sistemli olarak okumamız gerekmektedir.

Okumak, ders çalışmanın etkinliğinin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Okumak zor bir eylemdir. Dikkat sabır ve sebat gerektirir. Birçok 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 bir öğrenci ders kitaplarını da okumakta mutlaka zorlanarak kitaplara karşı antipatinin gelişmesine sebep olabilir. Bu sebeple öğretme işlevini üstlenen öğretmenler eğittikleri gruptaki öğrencilerin yaşlarına uygun romanları okumalı ve öğrencilerine romanlarla ilgili bilgi vererek onları okumaya teşvik etmelidir. Eğitimciler özellikle etkili okumanın gerçekleşmesi için İSOAT (İzle, Sor, Oku, Anlat, Tekrar et) isimli yöntemin etkili olduğunu savunmaktadırlar. Etkin okuma başlığı altında paylaşılacak teknik “İSOAT” şeklinde kodlanmıştır, kodlamanın her harfi bir aşamayı temsil etmektedir. Aşamalar kısacası aşağıda özetlenmiştir (http://www.dersimiz.com/rehberlik/Etkili-ve-verimli-ders-calisma-yontemleri-21295.html#.Usn_qjjhwdU).

İ: İncele: Okunacak konunun ana alt başlıkları konuların ilk ve 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.

Öğrencinin verimli çalışma alışkanlık teknik ve yöntemlerini bilerek etkin okuma becerisi kazanması, hem derslerindeki başarısını yükseltmesinde yardımcı olacak, hem de kişilik gelişimini olumlu etkileyecektir. Öğrencinin başarılı olması için esasen okuduğunu anlama becerisini kazanmış olması gerekir. Okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolay olmakla birlikte düşük olanın ise zorlaşmaktadır. Bu nedenle etkili okuma tekniklerini bilmek, kişiye okuduğunu anlama ve okuma araçlarını seçme yeteneği kazandırır; anlatım gücünü ve sözcük dağarcığını geliştirir; zamandan ve harcanacak enerjiden artırım yapma olanağı sağlar.

Etkili ve verimli ders çalışma süreci gerçekleştirebilmek için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- İlk önce öğrencinin istek ve motivasyon düzeyi hakkında bilgi sahibi olunmalı daha sonra öğrencinin öğrenme ve ders çalışma tercihleri belirlenmelidir, bu tercihler öğretmen ve veliler tarafından dikkate alınmalıdır.
- Öğrencinin ders çalışma ortamı, ders çalışmaya elverişli bir biçimde düzenlenmelidir.
- Öğrencinin ders çalışma saatleri ve diğer etkinlikleri planlanmalıdır, öğrenci zamanını iyi yönetmeyi küçük yaşlardan itibaren öğrenmelidir.

2.6. AKADEMİK BAŞARI

Akademik başarı, öğrenme sürecindeki bireyler için hazırlanmış eğitim programlarının hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirleyen en önemli ölçüttür (Tan, 1996; s.19).

Eğitim ve öğretim hayatında yer alan başarı ve başarısızlık, öğrenen bireyler için çok önemli iki kavramdır. Başarmak bireyi ne kadar mutlu eder ise başarısızlık bireyde o kadar olumsuz duygular yaşatır. Weiner'e göre; insan başarılı olduğunda başarısının nedenlerini performans, yetenek, çaba, şans ve görev güçlüğü gibi dört

temel etkenden birine yükler. Bu dört etken dört kararlılık, dört kontrol yeri bileşimi meydana getirir. Örneğin, bir sınavda başarılı olan birey, bu başarıyı yeteneğine yükleyebilir. Yetenek, davranışın kararlı ve iç etkenidir. Birey eğer başarısını harcadığı çabaya yüklerse, bu sefer bir iç ve kararsız bir dış etkene yüklemiş olur. Birey başarı ve başarısızlık durumunu iç ve dış etkenlere yükleyerek kişisel algılarını meydana getirir (Akt: Yörük, 2006). Gerçek başarı sağlıklı mutlu ve huzurlu bir çevrede, yaşamdan doyum alınarak gerçekleşir. Başarılı olabilmek için gerçekçi ve ulaşılabilir bir amacın bulunması ve amaca ulaşmaya yönelik hazırlanan plan ve programlara uyulması gerekmektedir. Başarılı oldukları belirlenen bireyler üzerinde yapılan araştırmalar, bu bireylerin kendilerine ait algılarının daha gerçekçi olup kendi sınırlılıklarının farkında olduklarını, olanaklarını, zamanlarını planlı ve düzenli olarak kullandıklarını, kesin olarak tanımlanmış amaçlarının olduğunu ortaya konulmaktadır.

Telman (1997) bireyin başarısı üzerindeki etmenleri aşağıda şekilde açıklamaktadır.

1. Zeka ve özel yetenekler % 50-60
2. Çalışma alışkanlıkları ve tutumları %30-40
3. Şans faktörleri % 10-15

Bu dağılıma göre birey 1 ve 3. gruptaki etmenlere pek müdahale edemez. Ancak, verimli çalışma yöntemleri ve alışkanlıkları kazanmak bireyin elindedir (Akt: Aydın, 2004; s.32).

Öğrencinin başarısının artması için ilk olarak öğrenci kendini tanımalıdır. Kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilen öğrenci, hayatı boyunca karşılaşacağı problemlerin çözümünde, zayıf yönlerini geliştirecek yönde çalışmalar yapacaktır. Böylece akademik başarısı artacaktır (Ergür, 1998). Öğrenme stillerine uygun öğretim faaliyetlerinin uygulanması sonucu öğrencilerin başarılarının da arttığı görülmektedir. (Yurtseven, 2010; s.25). Eğer öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir öğretim ortamı oluşturulmaz ise, öğrencilerin algıladıkları bilgi ile öğrenme ortamı birbirine uymayabilir ve öğrencilerin başarı düzeylerinde düşme görülebilir.

Öğrenme stili bireyin hangi duyu organlarını kullanarak daha iyi öğrendiğini ortaya çıkarır. Öğrenen bireylerin öğrenme özelliklerini ve öğrenme yönelimlerini gösterir. Kendi öğrenme stiline farkına varan öğrenci nasıl ders çalışacağını ve ödevlerini nasıl hazırlayacağını konusunda bilgi sahibi olur. Bu durum onun kendine

güvenerek benlik algısının gelişmesini sağlar. Sağlıklı benlik algısı, özgüven ve sistemli çalışma devamında okul başarısını da getirecektir.

Başarılı oldukları çeşitli kriterlere göre belirlenmiş kişiler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre başarılı bireylerin aşağıdaki şu özelliklere sahip olduğu saptanmıştır (Baltaş, 1999).

- a. **Kendini tanıma özelliği:** Başarılı bireyler yeteneklerinin, becerilerinin, ilgilerinin ve sınırlılıklarının farkındadır. İlgi duymadıkları alana yönelmezler. İlgi duydukları alana yönelmiş bireylerin kendine güvenleri artar iken, algılayış stilleri olumlu yönde gelişir.
- b. **Durumu değerlendirme özelliği:** Güçlerini, becerilerini, yeteneklerini ve sınırlarını bilen, mevcut imkanlarını sağlıklı bir şekilde değerlendiren bireyler bu özelliğe sahiptir.
- c. **Zamanı iyi kullanabilme:** Başarılı bireyler zamanlarını, kendi hedefledikleri planları doğrultusunda, seçtikleri amaçlara ulaşabilecek şekilde etkili ve verimli kullanabilme yeteneğine sahiptirler.
- d. **Amacı belirleme özelliği:** Başarılı bireyler amaçlarını kısa ve net olarak tanımlar ve amaçlara ulaşmada gerekli aşamaları net olarak belirler.
- e. **Dinleme ve gözleme özelliği:** Dinlemek ve gözlemlemek yolu ile bir çok sorunun cevabı doğal süreçlerle ortaya çıkar. Bunu sonucu olarak elde edilen bilgi gerçeğe en yakın bilgiidir.
- f. **Yardım isteme özelliği:** Başarılı bireyler gerekli olan yer, zaman ve durumlarda yardım isteyebilmektedirler.

Öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerinin farkına vararak etkili ve verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmaları, ailelerin eğitimden beklediği niteliklerin gerçekleşmesinde ve akademik başarının yükselmesinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin kendisine ait öğrenme stilini bilmesi, etkili ve verimli nasıl ders çalışma alışkanlığı geliştirmesi konusunda bilgilendirilmesi onların ders başında geçen zamanlarını iyi kullanmasına ve yeteneklerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerine fırsat verir. Bu durumun sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği gözlenmektedir.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.7.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde yapılan öğrenme stilleri konulu araştırmaların büyük bir çoğunluğunda bireylerdeki, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla David A. Kolb (1985) tarafından hazırlanan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmaktadır. Kolb Envanteri ilk olarak 1993 tarihinde Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Daha sonra Gencel tarafından 2006 tarihinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Tez konumuz öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak olduğu için hem ilgili konuları içeren hem de Kolb Envanteri ile ilgili yapılan çalışmaların bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Kolb 1981 tarihinde öğrenme stilleri ile ilgili farklı meslek gruplarında görev yapan 800 kişi ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre mühendislerin ayrıştırma, ticaret alanında çalışanların yerleştirme, tarih, psikoloji ve politik bilimlerle ilgili iş alanlarında çalışanların değiştirme, matematik, kimya, sosyoloji alanlarında çalışanların ise özümseme öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından ele alınarak, ilköğretimdeki bazı derslere ilişkin (Matematik, Fen, Türkçe) başarı puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme stilleri ile cinsiyetler arasında ilişki olmadığı, yaş ile somut yaşantı (SY), öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine (somut-soyut) ilişkin birleştirilmiş puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, matematik başarı ortalaması ile somut yaşantı öğrenme biçimi arasında 01 düzeyinde anlamlı, negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmış, Türkçe ve Fen Bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak ise, etkin deneme öğrenme biçimi ile Fen Bilgisi dersi başarı puanı arasında da yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Yavuz (2014), çalışmasında büro yönetimi alanında öğrenim gören meslek lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin %43,5'inin değiştiren, %12,0'ının

özümseyen, %18,6'sının ayırıştırın ve %25,9'unun yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiş olup öğrenme stilleri ile akademik başarı puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kayacık (2013) çalışmasında İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları, ödev motivasyonları ve ödev yapma stilleri arasındaki ilişki ve farklılıkları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin %54,8'i değiştiren, %24,3'ü yerleştiren, %13,9'u özümseyen, %7'si ayırıştırın öğrenme stiline sahip olup, Öğrencilerin ödev yapma stillerinin, ödev yapma motivasyonlarının ve çalışma alışkanlıklarının; öğrenim gördükleri okullara, sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Erol (2013), çalışmasında İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda Buca Eğitim Fakültesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin, 21'inin ayırıştırın, 23'ünün yerleştiren, 34'ünün özümseyen, 59'unun değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Erkek ve kız öğrenciler çoğunlukla değiştiren ve özümseyen öğrenme stilini tercih etmişlerdir. Şube değişkenine göre, örgün ve ikinci öğretim öğrencilerinin değiştiren ve özümseyen öğrenme stilini en fazla kullandıkları görülmüştür.

Çakır, Akbaş (2012), lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile cinsiyet, bilgisayar oyunu oynama durumu ve öğrenim görülen lise türü değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışma sonucunda, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yarıdan fazlasının (%55,2) değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu, öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri okul türü ile öğrenme stilleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu, öğrencilerin en çok oynadıkları bilgisayar oyun türü ile öğrenme stilleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Deniz (2012) çalışmasında çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlamıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgular, ayırt edici, dönüştürücü, uyum sağlayıcı ve özümleyici öğrenme stillerinin çalışma alışkanlıklarının derin ve yüzeysel alt boyutları ile anlamlı ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Aktaş (2007) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında “İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin, okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleri ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; araştırmaya katılan ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin %37,4’ünün değiştiren, %24’ünün özümseyen, %19,8’inin ayrıştıran, %18,8’inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre manidar düzeyde farklı olduğu belirlenmekle birlikte, öğrencilerin öğrenme stilleri ile okul başarıları arasında 8. sınıf hariç manidar bir fark bulunmamıştır.

Biçer (2010) çalışmasında ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve dersler ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri, derslere göre farklılık göstermekle birlikte; öğrencilerin en çok değiştiren, en az ayrıştıran öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin Matematik, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklara rastlanırken İngilizce dersinde tercih edilen öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin, Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin buldukları sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Yenice ve Saraçoğlu (2009) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki” konulu çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme stilleri ile fen dersleri akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının ağırlıklı olarak Somut Random (%49,9) ve Soyut Ardışık (%47,7) öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen dersleri başarıları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Bilgin ve Durmuş (2003) “Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın amacı Bolu ve Mardin’de bulunan iki farklı okulun ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri arasındaki farkı karşılaştırmak ve öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Elde edilen bulgulara göre iki farklı ilde öğrenim gören

öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Mardin’de öğrenim gören bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders başarıları arasında bir ilişki gözlenmezken katılımcı öğrenme stiline sahip bireylerin sahip olduğu öğrenme stilleriyle başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bolu’da öğrenim gören öğrencileri incelediğimizde; bağımsız ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, bağımlı öğrenme stili ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kaya, Durdukoca, Bozaslan (2011) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıkları ile cinsiyet, branş, akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, kadın öğretmen adaylarının % 32,9 ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları, erkek öğretmen adaylarının %47,8 özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları arasında cinsiyet, bölüm, akademik başarı açısından anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Demir (2010) yaptığı çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre öğrenme stilleri puanları ile çoklu zekâ alanları puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadıkları; öğrencilerin öğrenme stilleri puanları, çoklu zekâ alanları puanları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, çoklu zekâ alanları puanlarının öğrenme stilleri puanlarını ne kadar yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve bu öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ve çoklu zekâ alanı puanları arasında; “görsel öğrenme stili ile görsel/uzamsal zekâ alanı”, “bedensel/kinestetik öğrenme stili ile bedensel/kinestetik zekâ alanı”, “işitsel öğrenme stili ile sözel/dilsel zekâ alanı” arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Durdukoca ve Sarıbaş (2010), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin sosyo-ekonomik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma sonunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun baskın öğrenme stiline özümseyen (%39,6) olduğu tespit edilmiştir. Özümseyen öğrenme stilini %32,7’lik yüzde ile ayrıştırıcı

öğrenme stili ve %16,5 ile de değiştiren öğrenme stilleri takip etmektedir. Öğretmen adaylarının en az yerleştiren (%11,2) öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı ilişki bulunmaz iken, sınıf düzeylerine, baba mesleklerine ve anne gelir düzeylerine göre öğrenme stilleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Gürsoy (2008) tarafından hazırlanmış olan tez çalışmasının amacı Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının %38,7'sinin özümseme, %37,3'ünün ayrıştırma, %15,3'ünün değiştirme ve %8,7'sinin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin onların bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin 1. ve 4. sınıflar düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Elçi (2008) “Öğrenme stillerine uygun olarak seçilen öğrenme yöntemlerinin öğrencinin başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkileri” konulu araştırmasında, öğrenme stilleri belirlenen öğrencilere uygun olarak seçilecek öğrenme yöntemlerinin öğrencinin akademik başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin değişebileceği sonucuna ulaşılmış olup öğrencilerin akademik başarılarının deney grubu lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Eskici (2008) yapmış olduğu tez çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stilleriyle Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin 6. sınıfta kinestetik ve görsel öğrenme stilini fazlaca kullandıkları, 8. sınıfa geldiklerinde ise işitsel öğrenme stilini daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Cinsiyet ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde, kızların erkeklerden daha fazla kinestetik ve görsel öğrenme stilini kullandıkları, işitsel öğrenme stili adına kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı, görsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi başarılarının kinestetik ve işitsel öğrenme stiline sahip olma durumuna göre bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Ersoy (2003), “İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarını İncelenmesi” isimli tez çalışmasında öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri, sahip oldukları çalışma alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları arasında çalışmaya başlama ve bilinçli çalışma davranışları dışındaki boyutlar dışında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak öğrencilerin çalışma alışkanlıkları İngilizce dersi başarılarını etkilediği tespit edilmiş, Öğrencilerin öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunarak öğrencilerin öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki başarıyı olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gencil (2006), çalışmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre örnekleme yer alan öğrencilerin çoğunluğunun özümseme öğrenme stiline sahip oldukları, öğrencilerin öğrenme stilinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin, onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, tespit edilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Günaydın (2011) yaptığı tez çalışmasında, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının tercih ettikleri öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için öğrenme stilleri, ders çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenleri incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlarına göre; öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları alt boyutlarının, tercih ettikleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği, görsel öğrenme stili, işitsel öğrenme stili ile ders çalışma davranışlarının alt boyutlarından aktif öğrenme, içsel motivasyon ile çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra dokunsal öğrenme stili ile aktif öğrenme ve ders çalışmaktan kaçınma davranışı boyutları arasında da pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Araştırma grubunu oluşturan

4. ve 5. sınıf öğrencilerin büyük çoğunluğu görsel öğrenme stiline sahip oldukları, görsel öğrenme stilini dokunsal ve işitsel öğrenme stili takip ettiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve erkek öğrencilerde görsel öğrenme stiline, kız öğrencilerde ise dokunsal öğrenme stiline baskın olduğu sonucuna varılmıştır.

Şentürk (2010) çalışmasında öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretme stillerini ortaya çıkararak, öğrenme stilleri ile öğretim stillerinin öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Elde edilen veriler sonucunda örnekleme katılan öğrencilerinin yarıya yakının katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stili grubunda yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerinin öğretim stillerinin matematik başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğu özümleyici ve ayırt edici dönüştürücü öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiş ve öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile uyguladıkları öğrenme stratejileri arasında özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenme stillerinin öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarılarına, sosyo ekonomik düzey ve öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Hasırcı (2004) yapmış olduğu çalışmada, 3. sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve dersteki kalıcılık üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma Sonuçlarına göre bulgular, Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretim, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için başarıyı anlamlı düzeyde artırmış, kalıcılık puan ortalamaları açısından ise etkinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Hasırcı (2006) tarafından yapılan çalışmada Çukurova Üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri dağılımını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yarıya yakınının (%41,1) özümseyen, %33,2'sinin ayırtçı öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya konmuştur. Baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde ise farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öztekin (2012) tez çalışmasında, farklı lise türündeki öğrencilerin öğrenme stillerini incelemiş, öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin kaçınan, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi, katılımcı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği, sadece bağımsız alt boyutunda akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin bağımsız öğrenme stiline sahip olduğu, öğrenme stillerinin lise türüne göre farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha bağımlı ve işbirlikli öğrenme stiline sahip olduğu, göze çarpmaktadır.

Ok (2009) çalışmasında, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stili, biçim ve öğrenme biçimi puanlarını belirlemeyi ve bunların sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin baskın öğrenme stillerinden değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları, baskın öğrenme biçimlerinden aktif yaşantı öğrenme biçimi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme stil, biçim ve öğrenme biçimi puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stil ve biçimleri cinsiyetlerine bağlı olarak değişmezken; aktif yaşantı öğrenme biçimi puanlarında, kız öğrencilerin lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme biçimi puanları ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, İngilizce dersi başarı puanları ve genel akademik başarı puanları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu; fakat öğrencilerin öğrenme stil ve biçimleri ile genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ergür (1998) tarafından gerçekleştirilen “Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması” konulu çalışmada, elde edilen sonuçlara göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaş, orta öğretim başarı puanı, akademik ortalama, üniversiteye giriş puan türü, cinsiyet, lise kolu mezun olunan lise grupları ve mezuniyet durumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki yaş ve mezuniyet durumları dışındaki bütün değişkenler için anlamlı bulunmuştur. Araştırmaya dahil olan öğretim üyelerinin yaş, cinsiyet, unvan, çalıştıkları bölümün üniversiteye giriş puan türü ve doktora yaptıkları üniversite ile öğrenme stilleri arasındaki anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversiteye giriş puan türüne göre gruplanan bölümlerdeki erkek ve kız öğrenciler

ile kadın ve erkek öğretim üyelerinin öğrenme stilleri iki oran karşılaştırması yöntemi ile çözümlenerek kız öğrencilerin kadın öğretim üyelerine göre ayrıştıran, kadın öğretim üyelerinin kız öğrencilere göre yerleştiren, erkek öğretim üyelerinin erkek öğrencilere göre değiştiren öğrenme stilini daha çok benimsedikleri saptanmıştır. Ayrıca üniversiteye fen ve yetenek puan türü ile girilen bölümlerdeki öğrencilerin, bu bölümlerdeki öğretim üyelerine göre ayrıştıran öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Ergür (2010) yapmış olduğu çalışmanın amacı Hacettepe Üniversitesi, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve üniversitede kayıtlı oldukları bölüm gibi kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisini belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genel olarak özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, yaş grupları ve üniversiteye giriş puan türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak Fen Liselerinden mezun olan öğrencilerin ayrıştıran, diğer lise gruplarından mezun olan öğrencilerin ise özümseyen öğrenme stilini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özgür (2013) çalışmasında BÖTE bölümü öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlerin, öğrenme stili üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyine göre değişmediğini ortaya koymuştur.

Köse (2010) yapmış olduğu çalışmada “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki” incelenmiştir. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının en fazla ayrıştıran öğrenme stilini tercih ettikleri, öğrenme stillerinin, sınıf düzeyi ve fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ile ilişkili olduğu ancak cinsiyetle anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öz-yeterlik inançlarının “yeterli” düzeyde olduğu, öz yeterlik inançlarının sınıf ve cinsiyet değişkenleriyle ilişkili olduğu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutları olan tutum ve motivasyon düzeylerinin genel olarak düşük, kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu, tutum ve kaygı düzeylerinin cinsiyet ile motivasyon

düzeyinin sınıf değişkeniyle, öğrenme stillerinin tutum ve çalışma becerileri ile ilişkili olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kaya (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin; cinsiyet, başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi, öğrenme stillerine dayalı Fen ve Teknoloji dersi öğretim düzeyinin belirlenmesi ve araştırma sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunmaktır. Çalışma sonunda öğrencilerin öğrenme biçimleri ve bileşenleri ile öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, ancak sınıf ve başarı düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin en çok değiştiren, en az yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretimi yapma düzeyleri incelenmiş ve öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretim gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Kılıç ve Karadeniz (2004) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre başarının öğrencilerin, cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak değişmediği, gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Kolay (2008) “Farklı Öğretim Stilleri ile Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6. sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki” konulu tez çalışmasında öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş ancak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi başarı puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında bir dikkate değer etkileşim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2007) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin en fazla özümseyen öğrenme stilini tercih ettiğini, değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran, öğrenme stiline sahip öğrencilerin fen tutumları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, Ancak değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran

öğrenme stilinedeki öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Her bir öğrenme stilinedeki öğrencilerin başarıları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş; değiştiren ve yerleştiren öğrenme stilinedeki kız öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bolat (2007) yapmış olduğu tez çalışmasında, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye araştırmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Koçak (2007) tarafından hazırlanan tez çalışması 2005-2006 öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçeleri ilköğretim okulları 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında, 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında, 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Özbek (2006)'in gerçekleştirdiği tez çalışmasında; öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamlarının akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Deneysel çalışması sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı

kontrol grubundaki öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Süral (2008)'a ait "Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmasının örneklemini 278 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni açısından, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stiline sahip kız ve erkek öğrenciler arasında; öğrenim durumları açısından, sadece bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, çekingen öğrenme stiline sahip öğrenciler ve İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yüksek, orta ve düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özkan, Sungur ve Tekkaya (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 10. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin Biyoloji dersi başarılarına etkisi incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin %50,2'sinin özümseyen, %26,2'sinin ayırıştırıcı, %26,2'sinin değiştiren, %15,1'inin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, ayırıştırıcı, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha başarılı bulunduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2011) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve geri getirme stratejilerinde anlamlı farklılık gösterirken, güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan stratejilerde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu kestirmek için Tukey testine göre, dikkat, kısa süreli bellek, anlamlandırma stratejilerini, öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler özümseyen öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Geri getirme stratejisinde ise, öğrenme stili ayırıştırıcı olan öğrenciler bu stratejiyi değiştirene göre daha fazla kullanmaktadırlar.

Yurtseven (2010) tez çalışmasında, öğrencilerinin öğrenme stillerini incelemiş ve Sosyal Bilgiler ders başarılarına göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin; cinsiyet, öğrenim görülen okul yeri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve en çok sevilen ders değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Öğrencilerin en fazla değiştiren (%47,8) ve özümseyen (%23'ü) öğrenme stiline sahip olduğu, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarına göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet, en çok sevilen ders (sayısal dersler-diğer dersler, beceri dersleri-kültür dersleri), anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık aile gelir düzeyi ve okul yerleri (ilçe merkezi-köy) değişkenleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yazıcı (2004) yapmış olduğu tez çalışmasında, İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerine ait dağılımda manidar bir fark olmadığı, aritmetik, geometri ve toplam puan türleri bakımından, öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematik başarıları arasında manidar farklar bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ayrıştırıcıların, özümseyicilerin ve birleştiricilerin I. ve II. uygulamalara ait üç puan türündeki ortalamalar arasındaki farkların manidar olmayışı öğrenmelerinin kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kural (2009) çalışmasında öğrencilerin öğrenme stillerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarılarına ve sosyo ekonomik özelliklerine göre incelemiştir. Kolb öğrenme stili ölçeği kullanılan çalışmada 330 öğrencinin 128'i (% 38,8) ayrıştırma; 88'i (% 26,7) yerleştirme, 66'sı (% 20) değiştirme; 48'i (% 14,5) özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada sonucunda ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri Fen ve Teknoloji dersi akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete ve okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamasına rağmen en yüksek akademik başarıya sahip bireyler ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireylerdir.

Karakış (2006) yapmış olduğu çalışmada, bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin %

59,3'ünün (n:153) özümseyen, %26,7'sinin (n:69) ayrıştırıcı, %10,5'inin (n:27) değiştiren, %3,5'inin ise (n:8) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örnekleme giren öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri fakültelere ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Bahar ve Sülün (2011) yapmış oldukları çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme stillerinin cinsiyet ve akademik başarı durumu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 39,7'sinin ayrıştırıcı, % 34,2'sinin özümseyen, % 15,2'sinin değiştiren ve % 10,9'unun yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında ve yine öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Koca (2011) tez çalışmasında öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımında %36,8'inin değiştiren, %33,9'unun özümseyen, %17,1'inin ayrıştırıcı, %12,2'sinin yerleştiren öğrenme stiline baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında, matematik notlarında, SBS puanlarında ve matematik kaygılarında öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Albayrak (2008) yapmış olduğu çalışmada Sağlık Meslek Liseleri öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleyerek ve öğrenme stili ve matematik dersine karşı tutumlarını arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma sonunda Sağlık Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin eşit sayıda ayrıştırıcı, yerleştiren, özümseyen, değiştiren öğrenme stillerine sahip oldukları, erkek öğrencilerin az farkla da olsa değiştiren ve özümseyen, öğrenme stilini tercih ederken, kız öğrenciler ayrıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2007) çalışmasında, beden eğitimi dersini alan ilköğretim ikinci kademe (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim II. kademedeki öğrencilerinin %37,4'ünün değiştiren, %24'ünün özümseyen, %19,8'inin ayrıştırıcı, %18,8'inin yerleştiren öğrenme stillerine sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, babanın eğitim durumu arasında manidar bir

fark bulunurken öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre manidar düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile okul başarıları, annenin eğitim durumu, ailenin gelir durumu arasında manidar bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Utandır 2008 tez çalışmasında, ilköğretim 5. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme stilleri tercihleri ile akademik başarı arasında ve bu derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin öğrenme stilleri alt boyutlarında ses otorite, hareketlilik motivasyon sorumluluk alma, öğrenmede çeşitlilik, görsel öğrenme stili ve işitsel öğrenme stiline sahip olma ile matematik dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri alt boyutlarında hareketlilik motivasyon görsel öğrenme stili, işitsel öğrenme stili dokunsal öğrenme stili, kararlılık yapısalcılık ve zaman tercihi ile matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Peker (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme stilleri ve 4 Mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örnekleme katılan öğrencilerin; %54,2'sinin özümseyen, %26,1'inin ayrıştırıcı, %13,9'unun değiştiren, %5,8'inin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile matematik dersine yönelik tutum puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin tutum puanları arasında ve değiştiren ve ayrıştırıcı öğrenme stilleri arasında, özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmış, Öğrencilerin öğrenme stilleri ile Matematik dersi başarı puanları arasında değiştiren öğrenme stili ve ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin başarı puanları arasında, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Peker (2005) ilköğretim matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %65,8'inin özümseyen, %25,8'inin ayrıştırıcı, %5,2'sinin değiştiren ve %3,2'sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiş, araştırma kapsamındaki erkek öğrencilerin %68,5'inin özümseyen, %21,3'ünün ayrıştırıcı, %6,7'sinin değiştiren ve %3,4'ünün yerleştiren

öğrenme stiline; kız öğrencilerin %62,1'inin özümseyen, %31,8'inin ayırıştırıcı, %3'ünün değiştiren ve %3'ünün yerleştiren öğrenme stiline ve erkek ve kız öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Matematik başarılarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği; bu farklılığın yerleştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler arasında ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uğur (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına dair düşüncelerini ortaya koyarak bu görüşleri, cinsiyet, öğrenme stilleri ve başarı gibi değişkenler açısından araştırmaktır. Bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özümseyen (%57,6) öğrenme stiline sahip olduğu, daha sonra bunu ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stillerinin izlediği gözlenmiştir. Araştırma sonucunda örnekleme katılan öğrencilerin karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerinde öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Kız öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri, erkek öğrencilerin görüşlerine göre olumluluk düzeyi daha yüksektir. Başarı puanları dikkate alındığında ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında ve ayırıştırıcı lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Usta (2008)'da çalışmasında beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğretim metotlarına göre öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını, bu öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Deneysel yaklaşımla hazırlanan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin ön test puanlarının cinsiyete, mezun olunan okul ve branş türüne göre farklılık göstermediği ancak öğrenim görülen bölüm değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiş olup; son test puanlarında ise uygulanan yöntem, bölüm değişkenine ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği, mezun olunan okul ve branş türüne göre değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca 15 öğrencinin 1.tip, 10 öğrencinin 2.tip, 17 öğrencinin 3.tip ve 16 öğrencinin de 4.tip öğrenme stillerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kolb (1981) çeşitli meslek gruplarında çalışan bireylerin öğrenme stilini belirlemek amacıyla 800 meslek sahibi kişi ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre mühendislerin ayırıştırıcı, ticaret alanında çalışanların yerleştirme,

tarih, psikoloji ve politik bilimlerle ilgili iş alanlarında çalışanların değiştirme, matematik, kimya, sosyoloji alanlarında çalışanların ise özümseme öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Lam makalesinde (1998) örgütlü başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Hong Kong'ta denek olarak 95 satış elamanına bir eğitim seminerinde Kolb öğrenme stilleri ölçeği uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre deneklerin %34'ünün yerleştiren, %27'sinin ayırıştırıcı, %19'unun değiştiren ve %15'inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olan çalışanların performanslarının diğerlerine göre statiksel olarak daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda örgütlü başarı ile öğrenme stilleri arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur (Gökdağ, 2004; s.71).

Payne (2000), üniversitede görevli öğretim elemanlarının öğretim stilleriyle öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli disiplinlere, cinsiyet değişkenine ve akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Örneklemin %58'i değiştirme, %28'i özümseme, %10'u yerleştirme, %5'i ayırıştırma öğrenme stiline sahiptir. Bu dağılım: fen bilimleri sınıflarında; %55 değiştirme, %19 özümseme, %9 yerleştirme, %2 ayırıştırma, sosyal bilimler sınıflarında ise %17 değiştirme, %9 özümseme, %4 ayırıştırma ve beşeri bilimler sınıflarında; %26 değiştirme, %19 özümseme, %5 yerleştirme, %2 ayırıştırma biçiminde değişmektedir. Öğretim elemanlarının öğretim stili ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasının, örneklem sayısının yetersizliğinden kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Yoon (2000) çalışmasında Koredeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile coğrafya dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarına göre öğrenme stiline cinsiyetlere anlamlı bir farklılık olmadığı, öğrencilerin coğrafya dersindeki başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye dikkat edildiğinde özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin en başarılı grup olduğu, bunu ayırıştırma, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin izlediği sonucuna ulaşılmıştır (<http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/2693401>).

Dunn ve Dunn (1990) tarafından ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin başarı ve tutumlarına öğrenme tiplerinin etkisini inceleyerek,

öğrencilerinin çalışmalarda yalnız ya da arkadaşlarıyla birlikte öğrenme tercihlerine bağlı olarak akademik başarıları ve tutumları belirlemeye yönelik çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tek başlarına öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eden öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve kendi öğrenme durumlarını kendileri tercih eden öğrencilerin öğrenme ortamında tercihi olmayan öğrencilere göre daha olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucuna varılmıştır (Gencel, 2006).

Leiden ve Dunn (1990) yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki çok düşük bulunmuştur (Güven, 2004).

Hul (1993) yaptığı çalışmayı ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapmıştır. Çalışma sonucunda öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasında ilişki bulunamamıştır (Ertekin, 2005; s.31).

Nunn (1995) çalışmasında, başarı düzeyi düşük ortaokul öğrencilerine öğrenme stillerini ve stratejilerinin öğretiminin başarılarına ve denetim odaklarına etkisini araştırmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda öğrencilerin okuldaki performanslarında öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerinin uygulanması sonucunda öğrencilerin başarılarında yükseldiği sonucuna varılmıştır (Güven, 2004).

Farkas (2002), çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, empati becerileri, öğretim yöntemlerine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ve empati becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde yükseldiği, öğretim yöntemlerine yönelik tutumlarının da pozitif yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. (<http://www.jstor.org/discover/10.2307/27542462?uid=3739192&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103562160893>).

Loo (2004) çalışmasında Kolb'un öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ayrıştıran öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin grup çalışmasını özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerden daha fazla tercih ettikleri ve değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin pratik Alıştırmaları özümseyen öğrenme

stiline sahip olan öğrencilerden daha fazla tercih etmiş olmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir (Karakış,2006)

Nelson ve arkadaşları (1993), öğrenme stilleri ile öğrencilerin not ortalaması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya başlamadan önce öğrenme stili ölçeği örneklem grubuna uygulanmış. Araştırma sürecinde katılımcıların bir bölümü, öğrenme stili konusunda uygulamalı bir seminere katılmışlardır. Bu eğitim sırasında önce öğrenme stili ölçeği doldurmuşlar, ardından öğrenme stilleri konusunda bir altyapı geliştirmişler ve son olarak kendi bireysel öğrenme stillerini destekleyecek stratejiler hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Öğrenme stilleri konusunda eğitime katılanlar, böyle bir eğitim almayanlardan daha yüksek not ortalamasına ulaşmışlardır. Ayrıca, eğitime katılan öğrenciler, üniversite eğitimlerini sürdürme konusunda daha kararlı olma eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir (Akt: Köse, 2010).

Burke ve Dunn (2002), Amerika'da öğrenim gören Afrika kökenli öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilerden daha düşük olduğuna dikkat çekmişler ve bu durumun öğrenme stiline dayalı eğitim ile değiştirilebileceğini vurgulamışlardır. Bu amaçla, Dunn ve Dunn tarafından ortaya konan öğrenme stilleri sınıflamasına göre her bir öğrenme stiline uygun öğretim etkinlikleri düzenlenmiş ve bir öğretim dönemi süresince uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrenme stiline uygun eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı düzeyde yükseldiği gözlenmiştir (Akt: Gencel, 2006).

Ruksasuk (2000) tarafından yapılan çalışmada, Tayland'da web ortamında uzaktan eğitim alan öğrencilerin başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklemi 200 öğrenci oluşturmuştur. Bir öğrencinin kurstan ayrılması ile istatistiksel çözümler 199 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleriyle başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, uygulanan programın ve eğitim etkinliklerinin özümleme, yerleştirme, değiştirme ve ayrıştırma stillerinin her birine uygun olduğu biçiminde yorumlanmıştır (Gencel, 2006).

Matthews (1996), çalışmada lise öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi öğrencilerin cinsiyetine, etnik kökenine ve sınıf düzeylerine göre araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, öğrenme stilleri ile etnik kökenleri ve öğrenme stilleri ile sınıf

düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yine öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Reese ve Dunn (2008) çalışmalarında üniversite 1. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları farklı öğrenme stilleri ile cinsiyet, lise, mezuniyeti, başarı ortalaması ile akademik başarı arasında ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma bulguları, ses, ışık, sıcaklık, motivasyon ve sorumluluk ile ilgili öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş. Araştırma sonucunda öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin görsel öğrenme stiline sahip oldukları, otorite yerine geçen biri ile çalışmayı sevdiğini, daha aktif ve hareketli eğitimi tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Kız öğrencilerin, öğrenme ortamlarındaki ses ışık ve ısı durumları ile klasik oturma düzenini tercih ettikleri; öğrenmede erkeklere oranla motivasyonu yüksek oldukları, yalnız ya da çift olarak çalışmayı ve değişik öğretim metotlarının kullanılmasını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Shih ve Gamon (1999)'ın yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerini, öğrenmeye yönelik özelliklerini hangi öğrenme stratejilerden yararlandıklarını belirleyerek öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin daha çok görsel işitsel özelliklerine sahip olduklarını, bunun yanında motivasyon düzeyi, öğrenme strateji kullanma durumu ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanmaları, motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler tespit edilmiştir (Gencel,2006).

Snyder (2000) çalışmasında lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkileri ve farklılıkları incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin büyük bir kısmının Dokunsal/Devinimsel yani sınıfta bir şeyler yaparak öğrenme olduğunu belirtmişlerdir. Diğer çoğunluğun evrensel stile sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin öğrenme stilleri, devinimsel, mantıklı uzaysal ve başkaları ile birlikte çalışma, kız öğrencilerin ise öğrenme stillerinin ise dil, görsel alanlar motivasyon, sessiz, yalnız çalışma boyutlarında daha baskın ve güçlüdürler (Güven, 2004).

Smith (2001) çalışmasında öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenmeye karşı tutumları, çalışma ortamları, verimli öğretim yöntemleri ile öğrencilerin derslere istekli katılmaları için yapılması gerekenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, öğrenme stillerinin meslek ile ilgili olduğu, öğrencilerin daha çok grup çalışmasında yer almayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Günaydın, 2011).

Minnoti (2002) çalışmasında, öğrenme stillerine dayalı olarak hazırlanan ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarısına ve ev ödevlerine yönelik tutumu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere Okuma, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenme stillerine uygun ev ödevleri verilmiştir. Çalışma sonunda öğrenim stillerine uygun olarak verilen ev ödevlerinin, bu ödevlere uygun çalışmalar yapan öğrencilerin akademik başarılarının ve ev ödevi yapmaya yönelik tutum puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiğini göstermiştir.

White (Akt: Evin Gencil), öğrenme stillerine dayalı eğitimin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında 5. sınıf öğrencileri (n=44) üzerinde çalışmıştır. 7 hafta süren deney sonrasında, öğrenme stillerine dayalı eğitimin gerçekleştirildiği grupta yer alan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir. Deney grubu (n=21) kendi içinde incelendiğinde, görsel ve işitsel öğrencilerin hareketli ve dokunsal öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Shih ve Gamon (Akt: Evin Gencil)'ın Iowa State üniversitesine bağlı olarak internet üzerinden öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek, öğrenme stilleri ile motivasyon, öğrenme stratejisi kullanma durumu ve başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında; katılımcıların %39'unun erkek, %61'inin bayan olduğu çalışmada, motivasyon düzeyi, öğrenme stratejisi kullanma durumu ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanmaları, motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Regresyon çözümlemesine göre, öğrenme stilleri, motivasyon ve öğrenme stratejilerinin, öğrenmenin yaklaşık %35'ini açıkladığı ifade edilmiştir.

Dunn (1982), öğretmenler ile okul yöneticilerinin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak eğitimcilerin soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yollarını benimsedikleri (ayrıştırma öğrenme stili), öğretmenler ile okul yöneticilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Bu sonucun, eğitimcilerin çok sayıda benzer deneyimler yaşamış olmalarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Foney (1994)'in gerçekleştirdiği çalışmada, yüksek lisans öğrencilerinin demografik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Örneklemde yer alan 273 öğrenciden 91'inin yerleştirme, 67'sinin değiştirme, 50'sinin ayırıştırma, 45'inin özümseme öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, öğrencilerin cinsiyet, yaş, gelir düzeyi gibi demografik özellikleriyle öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır (Köse, 2010).

Pinto ve Geiger (Akt: Whitcomb, 1999) çalışmalarında öğrenme stilleri ile cinsiyet ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu, ekonomi bölümünde öğrenim gören 55 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre: öğrenme stilleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin akademik başarıları diğer öğrenme stiline sahip bireylerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Gencel, 2006).

Harris, Dwyer ve Leeming (2003) çalışmasında, öğrenme stillerince web temelli öğretim üzerindeki etkisi araştırmıştır. 158 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stilleri envanteri ve final sınavı notları ile edinilmiştir. Elde edilen sonuçlarına göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin yarıya yakınının (n:60) özümseyen, 50'sinin değiştiren, 31'inin yerleştiren ve 17'sinin ise ayırıştırma öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiş olup, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre düzenlenen web temelli eğitimin, öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı belirlenmiştir etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Karakış, 2006).

2.7.2. Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma konusunda yapılan grup rehberliğinin okul başarısına etkisini inceleyen ilk deneysel çalışma Uluğ (1981) tarafından ortaokul son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bulguları verimli ders çalışma alışkanlığını kazandırmayı amaçlayan 14 hafta süren grup rehberliğine katılan öğrencilerin böyle bir gruba katılmayanlara göre akademik başarılarını artırmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bir başka ifadeyle araştırma bulguları verimli ders çalışma alışkanlıkları ile okul başarısı arasında önemli bir ilişkinin olduğu yolundaki hipotezin doğruluğunu kanıtlamıştır. Bununla birlikte bu çalışmada verimli çalışma konusunda yapılan rehberlik ile

öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında önemli artışlar meydana gelirken, okul başarılarının aynı oranda artmadığı dikkati çekmektedir.

Subaşı (2000), verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik benlik kavramlarında anlamlı fark çıkmamasına karşın akademik başarılarına ilişkin farklılık deney grupları lehine çıkmıştır. Çalışma davranışları açısından ise kontrol ve deney grupları arasında “çalışmaya başlama ve sürdürme” davranışında fark anlamlı bulunmamakla birlikte “bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma” davranışları açısından deney grupları lehine fark anlamlı bulunmuştur. Ayrıca “okuma alışkanlıkları ve teknikleri” davranışlarında da deney I grubu, deney II ve kontrol grubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur (Eren, 2011).

Yörük (2007) çalışmasında lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puanları arasında ise pozitif ilişki olduğu ancak anlamlılık düzeyine ulaşamadığını tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermektedir.

Şener (2001) çalışmasında İlköğretim öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının matematik dersindeki başarısının etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin matematik derslerine karşı tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, başarısı yüksek öğrencilerin tutum puanlarının da yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerinin matematik başarılarında öğretmenin, ailenin ve çevrenin etkisi olduğu ve öğrencilerin örneklem alınan okullara göre başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu fakat tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2001) lise 1. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisini araştırmış ve buna bağlı olarak da ders başarılarının değişip değişmediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği uygulamasına katılan deney grubunun ders çalışma alışkanlıklarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği uygulamasına katılmayan kontrol grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ders başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Atılgan (1998) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarını karşılaştırarak, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının öğrenci başarısını ne düzeyde etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda derse başlama ve sürdürme, sınavlara hazırlanma ve okuma teknikleri ile ödev hazırlama, yazılı kaynaklardan yararlanma ve tekrar etme konusunda başarılı ve başarısız öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Verilerin çözümlenmesinde derslere planlı çalışma, derse başlama ve sürdürmede, sınavlara hazırlanma ve okuma teknikleri okuma teknikleri, ödev hazırlama çalışmaya planlamada güçlük çekme, gibi konularda başarılı ve başarısız öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Eren çalışmasında (2011) ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu ve aralarında manidar farklılık olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırma sonucunda en yüksek ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları ortalamasının 6. sınıf düzeyinde, en düşük ortalamasının ise 8. 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. 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 6. sınıf lehine, anne ve babanın öğrenim düzeyinde ise yüksek öğrenim düzeyinin lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur. Son olarak çalışma alışkanlıkları envanteri puanlarının 6 ve 7. sınıf düzeyinde anlam farklılık göstermediği ancak 8. sınıf düzeyinde vakıf okulundaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gündüz (2009) tez çalışmasında, merkezi ve kırsal bölgelerde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan

öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve akademik başarılarının yaşanılan bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmekle birlikte merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları kırsaldaki öğrencilere göre daha olumludur. Merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarıları kırsalda yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gazioğlu (2009)'nun yapmış olduğu tez çalışmasının amacı öğrencilerin fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları ile fizik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları ile fizik dersi akademik başarıları arasında olumlu yönde ancak düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiş, alt problemlerde yapılan incelemelerde erkek öğrencilerin fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları daha olumlu olduğu gözlenirken, kız öğrencilerin fizik dersi akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum tekrar incelendiğinde erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında daha yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbey (2007) yapmış olduğu tez çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, matematik başarıları gibi demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Tez çalışması sonucunda; Öğrencilerin sahip ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve matematik başarılarına göre farklılaştığı, bununla birlikte öğrencilere uygulanması için yöneltilen çalışma alışkanlıkları anketine ilişkin sonuçlara göre de; 12 alt başlık arasında en yüksek ortalama ile “ders notu alma” çalışma alışkanlığının kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Avcı (2006) tarafından yapılan “sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi” konulu tez çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları, sınav kaygı düzeyleri üzerinde sınıf içi rehberlik etkinliklerinin etkisini araştırmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin, etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında artış olduğu, akademik başarılarında olumlu yönde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Etkinliklere katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları değişmediği, akademik başarılarında ise farklılık olmadığı tespit

edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygılarının deney grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2006) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi konulu araştırmasında, öğrencilerin ev içindeki ders çalışma ortamı ve öğrencilerin ders çalışma ortam ve olanaklarını kullanma durumları, ders çalışma alışkanlıkları ve ders çalışmalarında öğretmenin rolünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin önemli bir bölümünün ders çalışmak için ortamlarının ve ders çalışma olanaklarının yeterli olduğu ve öğrencilerin bu olanakları ders çalışma esnasında kullandıkları saptanmıştır. Ailelerinin ders çalışma sürecine katkılarının olduğu, öğrencilerde ders çalışma alışkanlığının oluştuğu, buna karşın evlerinde ders çalışmaya başlamada zorlandıkları görülmüştür. 4. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre ders çalışmada daha istekli oldukları belirlenirken, televizyon izlemenin genel olarak öğrencilerin ders çalışmada geçen süreçlerin olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Memiş (2005) yapmış olduğu çalışma öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını incelemiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin tutum puanları çalışma alışkanlıkları puanlarından daha yüksek olup, İlköğretim öğrencilerinin çalışma oryantasyonlarını etkileyen en önemli boyut öğretmenlerini sevmeleri iken, olumsuz boyutun gecikmeleri önleme olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin oryantasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Sosyo ekonomik durumları, başarı durumları ders çalışma ortamının varlığı çalışma oryantasyonunu etkilemektedir. Ayrıca anne babaların eğitim durumu öğrencilerin çalışma oryantasyonunu etkilemektedir. Babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerdeki çalışma oryantasyon puanlarında yükselme tespit edilmiştir.

Arsıntaş (2001) yapmış olduğu çalışmada, ortaöğretime devam eden öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına ne ölçüde sahip olduklarını belirleyerek, öğrencilerin; cinsiyet, alan, lise türü, ayrı bir çalışma odasına sahip olma ve akademik başarıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında bir ilişki olup, olmadığını tespit etmek amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyet ve ayrı bir çalışma odasına sahip olup olmama durumuna göre verimli ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunduğu, öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında pozitif düzeyde anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Son olarak araştırma sonucunda verimli ders

çalışma alışkanlıklarına sahip olan öğrencilerin, akademik başarılarının "yüksek" düzeyde olduğu ve öğrencilerin, verimli ders çalışma alışkanlıklarına "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Dilek (1993) yapmış olduğu tez çalışmasının amacı, askeri liselerde okuyan öğrencilerin ortaokul ve lise ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılıklı etkileşimi incelemektir. Çalışma sonucunda öğrencilerin aileleri "orta" sosyo kültürel düzeyde olduğu tespit edilmiş, ancak öğrencilerin sosyo kültürel özellikleri ile lisedeki başarıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Öğrencilerin ortaokul ders çalışma alışkanlıkları ile lise ders çalışma alışkanlıkları arasında büyük oranda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin ortaokul akademik başarıları ile lise akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ortaokul ders çalışma alışkanlıkları ile ortaokul akademik başarıları arasında ve lise ders çalışma alışkanlıkları ile lise akademik başarıları arasında da tam anlamı ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlara dayanarak, öğrencilerin ortaokuldaki ders çalışma alışkanlıkları ve başarı düzeylerini lisede de yüksek oranda devam ettirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kasatura (1991; s.123, Akt: Atılgan, 1998), öğrencilerin okul ve hayat başarıları ilgili yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul başarılarında birinci derecede önemli faktörün kendi çalışmalarına bağlı olduğu ikinci önemli faktörün aile ortamı olduğunu ifade eder. Aileler öğrencilerdeki başarısızlığın en önemli nedeni öğrencilerin ders çalışmamalarını gösterirken, öğretmenlerde öğrencilerdeki başarısızlığın en önemli nedeni öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının henüz kazanmamış ya da disiplinli bir şekilde çalışmayı alışkanlık haline getirmemiş olmalarıdır, demektedir.

Kaputsa (1980), mezun olan üniversite öğrencilerinin akademik performansları, çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile akademik performans düzeyi arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda Bireyin kişisel özellikleri, çalışma alışkanlıkları, ders çalışmaya ilişkin tutumları, bilişsel yetenekler ile akademik performans arasındaki çok yönlü etkileşimler öğrencilerin başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir (Gündüz, 2009).

Arerto, çalışmasında üniversite öğrencilerinin başarıları ile çalışma becerileri ve tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları akademik başarı ile

çalışma tutumları arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğunu ve çok sayıda öğrencinin çalışma becerilerinin geliştirilmesini sağlıklı yönlendirmelere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur (Akt: Avcı, 2006).

Cavanaugh (1982), lise düzeyindeki 509 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf başarı ortalaması, lise sonrasındaki döneme yönelik planlar arasındaki farklılıklar) öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve okula yönelik tutumları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre başarılı öğrencilerin okula yönelik tutumları ile çalışma alışkanlıkları yüksek olup derslerini destekleyici kurslara katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve okula yönelik tutumları da diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca öğrenim yaşantılarına yönelik plan yapan öğrencilerin diğer öğrencilere göre yani hiç plan yapmayan öğrencilere göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve okula yönelik tutumları daha olumludur. Araştırma sonuçları göstermektedir ki akademik başarıları yüksek olan gelecek öğrenim hayatı ile ilgili planlar yapabilen öğrencilerin daha etkili ve amaca uygun çalıştığı sonucuna varılmıştır (Gündüz, 2009).

Clark (1987) üniversite 1. sınıfta okuyan başarılı ve başarısız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenme stili ile çalışma alışkanlıklarının, başarı ile ilişkisi düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre başarılı öğrenciler, eğitimsel deneyimlere yönelik pozitif tutumlara ve çalışma alışkanlıklarına sahiptirler (Gündüz, 2009).

Martin (1952) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde bir grup üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışma sonunda, öğrencilerin sadece %18'inin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bildikleri ve uyguladıkları tespit edilmiştir (Kaya, 2001).

Koivo (1982), öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile tercih ettikleri çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını, buldukları sınıf düzeyine ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını araştırmıştır. Çalışma sonucunda Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gündüz, 2009).

Natello ve Mc Dili (1986), öğrencilerin ders çalışma davranışlarında üzerinde arkadaşlarının, ailelerinin ve öğretmenlerinin etkisinin araştırıldığı çalışmada bu kişilerin öğrencinin ev ödevi yapmasında olumlu yönde etkide buldukları ifade edilmiştir (Günaydın, 2011).

McDougle (1989), 82 ortaokul öğrencisinin İngilizce, matematik ve konuşma becerileri derslerindeki başarıları ile çalışma alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre çalışma yöntemlerini etkili kullanmak öğrencilerin ilgili derslerdeki başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır (Gündüz, 2009).

Shrout ve diğerlerinin (1990), akademik yönden riskli davranışlarda bulunan 63 üniversite öğrencisinin incelendiği araştırmada öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve sorun çözme davranış değerlendirmeleri ölçülmüş ayrıca akademik yetenekleri ve faaliyetleri araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, sorun çözmede öğrencilerin yaptıkları değerlendirmelerin, dönem notları ve çalışma alışkanlıklarının anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucuna göre etkili sorun çözen kişiler akademik ortamda başarılı olmak için önemli olan davranışlar sergilemişlerdir (Gündüz, 2009).

Araştırma sonuçlarında göstermektedir ki çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı, birbirleri ile pozitif yönde güçlü ilişkili değişkenler olup, çalışmalar genellikle lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören bireyler ile yapılmıştır. Çalışma sonuçlarında görmekteyiz ki akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları da buna paralel olarak olumlu düzeyde yükselmektedir. Ayrıca öğrencilerin çalışmaya güdülenme düzeyleri, kullandıkları çalışma yöntemleri ile akademik başarıları ilişkili görülmektedir. Açık bir ifadeyle çalışmaya güdülenme düzeyleri yüksek olan ya da çalışma yöntemlerini etkin ve amacına uygun olarak kullanan öğrencilerin akademik açıdan da başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırma için gerekli verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında izlenen yönteme ilişkin ayrıntılı bilgiler verilecektir. Bölüm “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Uygulama” ve “Verilerin Analizi” alt başlıklarından oluşmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma orta öğretim kurumlarının 7. ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılarında demografik özelliklerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini saptamak amacı ile tasarlanmıştır. Bu nedenle araştırma, genel tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeline” uygun nitelikte tasarlanmış bir çalışmadır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Avcılar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokul 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini yukarıda tanımlanan evrende yer alan basit ve rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 7 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 1248 öğrenciden, geçersiz anketler çıkarıldıktan sonra kalan 912, 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin okullara göre dağılımı ve bu öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemi

Okullar	Frekans(n)	Yüzde (%)
1. Alsancak Ortaokulu	94	10,3
2. Cihangir Ortaokulu	191	20,9
3. Atatürk Ortaokulu	165	18,1
4. Mareşal Çakmak Ortaokulu	176	19,3
5. Ömer Seyfettin Ortaokulu	109	12,0
6. İnönü Ortaokulu	81	8,9
7. Borusan Oto Zehra-Nurhan Kocabıyık Ortaokulu	96	10,5
Toplam	912	100,0

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre 94'ü (%10,3) Alsancak Ortaokulu, 191'i (%20,9) Cihangir Ortaokulu, 165'i (%18,1) Atatürk Ortaokulu, 176'sı (%19,3) Mareşal Çakmak Ortaokulu, 109'u (%12,0) Ömer Seyfettin Ortaokulu, 81'i (%8,9) İnönü Ortaokulu ve 96'sı (%10,5) Borusan Oto Zehra – Nurhan Kocabıyık Ortaokulu olarak dağılmaktadır.

Tablo 3.2. Araştırma Örnekleminin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	446	48,9
	Kız	466	51,1
	Toplam	912	100,0
Sınıf	7	488	53,5
	8	424	46,5
	Toplam	912	100,0

Ankete katılan 912 öğrencinin %53,5'i 7. sınıfta, %46,5'i 8. sınıfta okumaktadır. Bu öğrencilerin % 51,1 (466) kız öğrencilerden ve %48,8 (446) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3.3 Örnekleme Oluşturan Bireylerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul ve Altı	422	46,3
	Ortaokul	207	22,7
	Lise	212	23,2
	Üniversite ve Üstü	71	7,8
	Toplam	912	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	251	27,5
	Ortaokul	263	28,8
	Lise	300	32,9
	Üniversite ve Üstü	98	10,7
	Toplam	912	100,0
Anne Baba Çalışma Durumu	Sadece Anne Çalışıyor	18	2,0
	Sadece Baba Çalışıyor	583	63,9
	Her İkisi de Çalışıyor	288	31,6
	Hiçbiri Çalışmıyor	23	2,5
	Toplam	912	100,0
Kendiyle Birlikte Kaç Kardeş	1	93	10,2
	2	396	43,4
	3	270	29,6
	4 ve Üstü	153	16,8
	Toplam	912	100,0
Günde Ders Çalışma Saati	1 Saatten Az	172	18,9
	1 Saat	394	43,2
	2 Saat	240	26,3
	3 Saat ve Üstü	106	11,6
	Toplam	912	100,0
Aile Gelir Düzeyi	0-750 TL	38	4,2
	750-1500 TL	358	39,3
	1500-3000 TL	389	42,7
	3000 TL ve Üstü	127	13,9
	Toplam	912	100,0
Okul Başarısı Algılama Durumu	Çok Başarılıyım	81	8,9
	Başarılıyım	372	40,8
	Biraz Başarılıyım	411	45,1
	Başarısızım	48	5,3
	Toplam	912	100,0
Anaokuluna Gitme Durumu	Evet	400	43,9
	Hayır	512	56,1
	Toplam	912	100,0
Ayrı Odası Olma Durumu	Evet	618	67,8
	Hayır	294	32,2
	Toplam	912	100,0
Birinci Dönem Başarı	Takdir Aldım	146	16,0
	Teşekkür Aldım	253	27,7
	Zayıfım Yoktu	94	10,3
	Bir Zayıfım Vardı	126	13,8
	İki Zayıfım Vardı	160	17,5
	Üç ve Daha Fazla Zayıfım Vardı	133	14,6
	Toplam	912	100,0

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ve “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda örnekleme alınan ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerini tanımayı sağlayacak sorular yer almaktadır. Bu çalışma benzer ölçme araçlarından yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form öğrencinin okulu, sınıf düzeyi, cinsiyeti, anne eğitim durumu, kardeş sayısı, ana baba eğitim durumu, aylık geliri, günlük ortalama ders çalışma saati, başarı algısı, 2013-2014 öğretim yılına ait başarı durumu ve akademik başarı ortalamalarını belirlemeye yönelik toplam 15 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Öğrenme Stilleri Envanteri

Bu araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerliliği ve güvenilirlik çalışması yapılan “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” kullanılmıştır.

Öğrenme Stili Envanteri'nin (ÖSE) orijinali 1976 yılında Kolb tarafından geliştirilen, her birinde dört madde bulunan dokuz sorudan oluşan bir ankettir. Bu anket iki boyutu ölçer. Birincisi, Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyimler, ikincisi, Yaşantısal Gözlem-Aktif Deneyimler (Riding, Rayner, 1998; Akt: Erol, 2013; s.114).

Örnekleme grubu öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 1984 yılında Kolb tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stili ölçeği uygulanmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolb öğrenme stili ölçeğinde, Kolb öğrenme stilinde belirtilen 4 öğrenme stili tanımlanmıştır. Ölçek bireylerden kendi öğrenme stilini en iyi tanımlayan 4 öğrenme stilini sıralamalarını isteyen 4'er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır.

Kolb öğrenme stilleri modeline göre, her bir maddedeki cümleler belli sırada dört öğrenme biçimini temsil etmektedir. Bunlar:

Birinci Cümleler : Somut Yaşantı (SY),
İkinci Cümleler : Yansıtıcı Gözlem (YG),
Üçüncü Cümleler : Soyut Kavramsallaştırma (SK)
Dördüncü Cümleler : Aktif Yaşantı (deneyim) (AY)'dır.

Örnek 1:

En iyi,
Duygularımla
İzleyerek
Düşünerek
Yaparak
Öğrenirim.

Örnek 2:

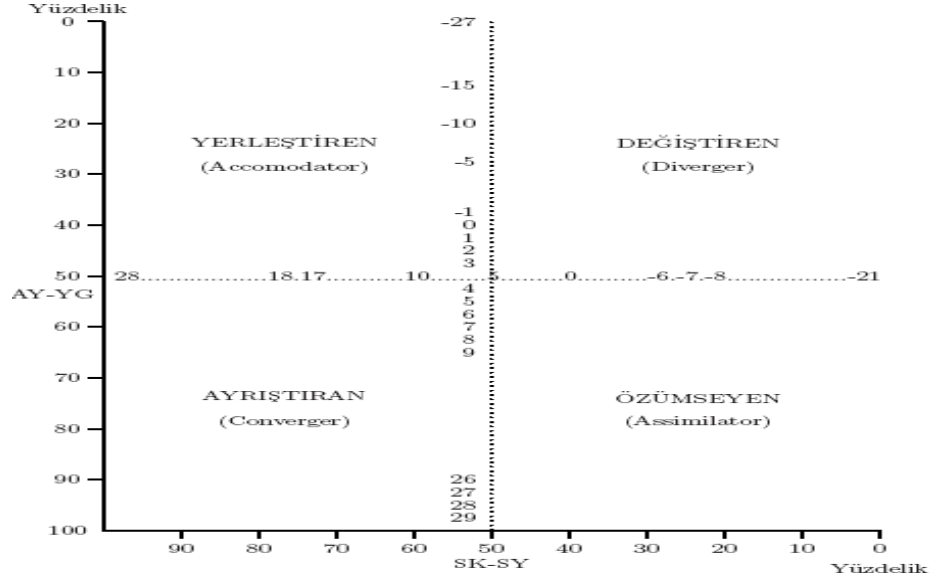
En iyi,
Duygularıma dayandığım zaman
Gözlemlerime dayandığım zaman
Fikirlerime dayandığım zaman
Öğrendiklerimi uyguladığım zaman
Öğrenirim.

(Ekici, 2003; s.49; Ergür, 1998; s.180).

Öğrenme Stilleri Envanterinde her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12 olup, en yüksek puan 48'dir. Öğrencilerin her bir ifadeye verdiği puanlar sonucu, 12 ile 48 arasında puan elde edilir. 12 maddenin toplam puanı somut yaşantı (SY) puanı, yansıtıcı gözlem (YG) puanı, soyut kavramsallaştırma (SK) puanı ve aktif yaşantı (AY) puanı toplanarak belirlenir. Daha sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanır. Birleştirilmiş puanlar Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem (AY-YG) ve Soyut Kavramsallaştırma-Somut yaşantı (SK-SY) şeklinde elde edilir. Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem (AY-YG) ve Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı (SK-SY) birleştirilmiş puanları da -36 ile +36 arasında değişmektedir. Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı (SK-SY)'da elde edilen pozitif puan; öğrenmenin aktif, negatif puan ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu gösterir. Birleştirilmiş puanların elde edilmesiyle (SK-SY) ve (AY-YG) şeklinde gösterilen diyagramda iki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun olan öğrenme stilini belirlemektedir (Gencel, 2007; s.131, Erol 2013).

Birleştirilmiş puanlar, Şekil 3.1.'de gösterilen koordinat sistemi üzerine yerleştirilmektedir. AY-YG işlemiyle elde edilen sayı "x" eksenine, SK-SD işlemiyle elde edilen sayı ise "y" eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir.

Şekil 3.1. Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na Göre Öğrenme Stillerinin Yer Aldığı Boyutlar (Aşkar, Akkoyunlu, 1993; s.41; Akt: Erol, 2013; s. 117)



Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçek Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğretmenlik sertifikası kurslarına katılan çeşitli alanlardan mezun 22-49 yaşları arasındaki 62 kadın, 41 erkek toplam 103 yetişkine uygulanmıştır. Uygulamaya alınan 103 öğrencinin %37'si Fen Bilimleri, %52'si Sosyal Bilimler ve %12'si de Mühendislik bölümlerinden mezundur. Elde edilen verilere göre Aşkar ve Akkoyunlu'nun dört temel öğrenme stilinden elde ettikleri puanların Cronbach Alpha (n=103) ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir (Aşkar, Akkoyunlu, 1993; s.45).

Öğrenme Stilleri	Güvenilirlik Katsayıları
Somut Yaşantı (SY)	0.58
Yansıtıcı Gözlem (YG)	0.70
Soyut Kavramsallaştırma (SK)	0.71
Aktif Yaşantı (AY)	0.65
Soyut-Somut (SK-SY)	0.77
Aktif -Yansıtıcı (AY-YG)	0.76
P < .001	

Kolb Envanteri çok geniş öğrenci grubuna yönelik yapılmış bir çalışmadır. Bu tez kapsamında, farklı bir örneklem ile çalışılması nedeniyle Aşkar ve Akkoyunlu

(1993) tarafından geliştirilen “Kolb Öğrenme Stilleri” ölçeğinin güvenilirlik çalışması Kayacık (2013) tarafından yeniden yapılmıştır. Kayacık tarafından yapılan Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği güvenilirlik analizi sonuçları tablo 3.4.’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları (Kayacık, 2013)

Öğrenme Biçimleri	Cronbach Alpha
Somut Yaşantı	0,55
Yansıtıcı Gözlem	0,55
Soyut Kavramsallaştırma	0,55
Aktif Yaşantı	0,64
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı (SK-SY)	0,60
Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem (AY-YG)	0,67

İlgili güvenilirlik çalışmaları sonuçlarına göre Kolb öğrenme stilleri envanterinin Türkiye’de kullanılması için yeterli güvenilirlikte olduğu gözlemlenmektedir.

3.3.3. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan diğer envanter, 1981 yılında Uluğ tarafından geliştirilmiş ”Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” dir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının elde edilmesiyle ilgili sayısal veriler bu envanterle sağlanmıştır. Çalışma alışkanlıkları envanteri toplam 60 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan ilk 50’si ölçülmek istenilen alışkanlıklarla ilgilidir. Ders çalışma alışkanlıkları envanterindeki son 10 soru ise yanıtların doğruluğunu denetlemek üzere kontrol maddeleri olarak hazırlanmıştır.

Ders çalışma alışkanlıkları envanterinde yer alan asıl maddelerle bunların doğruluğunu saptamaya yarayan kontrol maddeleri tablo 3.5.’de belirtilmiştir.

Tablo 3.5. Çalışma Alışkanlıkları Envanterinde Yer Alan Asıl Maddeler ve Kontrol Maddeleri (Eren, 2011)

Envanterdeki Değerlendirme Maddesi	Envanterdeki Kontrol Maddesi
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 ayrıdır.
29. Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.	57. Çalışmak için yaptığım planlara bir türlü uyamıyorum.
35. 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.

Çalışma alışkanlıkları envanterinde yer alan maddeler kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerden her bir madde için olumlu ya da olumsuz görüş bildirmeleri istenmiştir. "Evet" ya da "Hayır" sözcükleriyle değerlendirilen her madde için, öğrenci olumlu yanıt verecekse maddenin başladığı satırın sol yanındaki ayraç içine "Evet" anlamına gelen "X" işareti, olumsuz yanıt verecekse "Hayır" anlamında ayraçın içini boş bırakması istenilmiştir. Uygulama sonunda çalışma alışkanlıkları envanterindeki kontrol maddelerine verilen yanıtlarla, asıl (olumlu) maddelere verilen yanıtlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda tutarsız olan maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmede ilk 50 maddeye verilen "Evet" yanıtlarının toplamından kontrol maddelerine verilen "Hayır" yanıtlarının toplamı çıkartılmıştır. Değerlendirme sonucundan alınabilecek en yüksek puan 50'dir. Çalışma alışkanlıkları envanterinde düşük puan alanların ders çalışma alışkanlıklarının zayıf olduğu, yüksek puan alanların ise ders çalışma alışkanlıklarının yüksek olduğu kabul edilmiştir. Buna göre her öğrencinin çalışma

alışkanlıkları envanteri sonuçları, verimli çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiği ve uyguladığının göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmamızda kullanılan çalışma alışkanlıkları envanterinin güvenilirliği, 1981 yılında Uluğ tarafından 16 kişilik ön deneme grubuna üç hafta arayla uygulanan test-tekrar test denemesi sonucu elde edilen 0.79 korelasyon katsayısı ile kanıtlanmıştır. Ön deneme aşamasından sonra bazı maddeler gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Yine Uluğ tarafından 38 kişilik bir öğrenci grubuna ön test ve son test şeklinde uygulanan envanter puanları arası korelasyon katsayısı 0.82 düzeyinde bulunmuştur (Avcı, 2006).

Çalışma alışkanlıkları envanteri için, farklı zamanlarda yapılan ölçümler sonunda envantere verilen yanıtlar arasında görülen yüksek bağlantılar, envanterin güvenilirliğinin belirgin ölçütleri olarak ele alınmalıdır.

Ders çalışma alışkanlıkları envanterinin güvenilirliğini test etmek için kullanılan formun tekrarı yöntemi bir ölçme aracının aynı denek grubuna aynı koşullarda, önemli derecede hatırlamaları önleyecek kadar uzun bir zaman, fakat ölçülecek özellikte önemli değişimler olmasına izin vermeyecek kadar kısa bir zaman aralığında iki kez uygulanması olarak tanımlanmaktadır. İki uygulamadan elde edilen çalışma alışkanlıkları envanteri puanları arasındaki ilişki ölçeğin güvenilirliğini ortaya koyar. Çalışma alışkanlıkları envanterinin geliştirilme tarihi üzerinden uzun bir zaman geçtiği göz önüne alındığı için Eren (2011, s.50) yapmış olduğu çalışma çevresinde güvenilirliğini tekrar kontrol etmiştir.

Eren (2011, s.50) yapmış olduğu güvenilirlik çalışmasında, Ankara ili Çankaya ilçe sınırları içinde yer alan bir vakfa ait özel ilköğretim okulunda 501 öğrenciye Ekim 2010 sonu ve Kasım 2010 sonunda test-tekrar test yöntemiyle çalışma alışkanlıkları envanteri uygulamıştır. Envanter yaklaşık 4 hafta arayla uygulanarak, 0,80 düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, envanterin geliştirilme tarihi üzerinden uzun bir süre geçmiş olmasına rağmen oldukça yüksek güvenilirliğe sahip bir biçimde ölçme yaptığını ortaya koymaktadır.

Ölçeğin geçerliliği uzman görüşlerine dayanmaktadır. Çalışma envanteri hemen bütün verimli çalışma alışkanlıklarıyla ilgili, birbirinden ayrı oldukça bağımsız sorulardan meydana gelmektedir. Genelde problemle ilgili bütün bir alanı ölçse bile

envanterin genel geçerliliğinden çok her maddeyi ayrı ayrı düşünmek daha doğru olacaktır (Aydiner, 2004). Eren (2011, s.50), dokuz kişilik bir uzman grubunun görüşünü almış ve maddelerin uygun olduğu yönünde karar verildikten sonra araştırma grubuna uygulamıştır.

3.4. UYGULAMA

Araştırma konusu için, kullanılacak veri toplama araçları belirlenerek, uygulama yapmak için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Her okul için, okul müdürleri, okul rehber öğretmenleri, gönüllü öğretmenler ve öğrencilerden de gerekli izinler alınarak, öğretmenlerin bir ders saatini ayırabilecekleri bir gün önceden kararlaştırılmış, uygulama günü için tarih belirlenmiştir. Öğretmenlerle birlikte kararlaştırılan uygulama gününde, çalışma araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçek sırasıyla Kişisel Bilgiler Formu, Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin tümünü bir arada bulundurulacak şekilde düzenlenerek öğrencilere dağıtılmıştır. Yanıtlama sürecinden önce öğrencilere ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, yönergeler sözlü olarak tekrarlanmıştır. Ölçeğin yanıtlanması 50 dakika sürmüştür. İlgili ölçme araçlarından amaca uygun olarak doldurulmayan ölçekler tespit edilip, çıkarıldıktan sonra geriye kalan 912 öğrencinin ölçme aracı, çalışma için incelemeye alınmıştır.

3.5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

Kişisel bilgi formu ve anketlerin öğrencilere uygulanmasının ardından elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlgili araştırmada verileri değerlendirme aşamasında tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmış olup, niteliksel değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için ki-kare analizi uygulanmıştır.

Niteliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki

korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006; s.116).

r	İlişki
0,00-0,25	ok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	ok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenerek Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri Kolb öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanların frekans ve yüzde dağılımları tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Öğrenim Stilleri	Yerleştiren	178	19,5
	Ayrıştıran	228	25,0
	Özümseyen	220	24,1
	Değiştiren	286	31,4
Toplam		912	100,0

Tablo 4.1. incelendiğinde öğrenme stilleri değişkenine göre öğrencilerin 178'i (%19,5) yerleştiren, 228'i (%25,0) ayrıştıran, 220'si (%24,1) özümseyen, 286'sı (%31,4) değiştiren olarak dağılmaktadır. Anket sonucunda öğrencilerin en fazla "değiştiren öğrenme stilini" tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Cinsiyet	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Erkek	80	%44,9	106	%46,5	115	%52,3	145	%50,7	446	%48,9	X ² =3,016
Kız	98	%55,1	122	%53,5	105	%47,7	141	%49,3	466	%51,1	p=0,389
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.2. incelendiğinde öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=3,016$; $p>0.05$). Bunun nedeni cinsiyet değişkeni ile farklı öğrenme stilleri dağılım yüzdeleri arasında uyum bulunmasıdır. Kız öğrencilerden yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stili erkek öğrencilere göre baskın öğrenme stili iken, özümseyen ve değiştiren öğrenme stilini oluşturan erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Anne Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Anne Baba Çalışma Durumu	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	
Sadece Anne Çalışıyor	2	%1,1	4	%1,8	5	%2,3	7	%2,4	18	%2,0	X ² =8,638 p=0,471
Sadece Baba Çalışıyor	112	%62,9	157	%68,9	128	%58,2	186	%65,0	583	%63,9	
Her İkisi de Çalışıyor	61	%34,3	63	%27,6	80	%36,4	84	%29,4	288	%31,6	
Hiçbiri Çalışmıyor	3	%1,7	4	%1,8	7	%3,2	9	%3,1	23	%2,5	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrenme stilleri ile anne baba çalışma durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=8,638$; $p>0.05$).

Öğrenme stilleri yerleştiren olan öğrencilerin 112'sinin (%62,9), ayrıştıran olan öğrencilerin 157'sinin (%68,9), özümseyen olan öğrencilerin 128'inin (%58) ve değiştiren olan öğrencilerin 186'sinin (%65) sadece babasının çalışıyor olduğu görülmektedir (583 öğrenci %65). Tüm öğrenme stillerine göre sadece baba çalışıyor yüzdesinin en yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni toplumumuzun büyük bir kısmının annenin çalışmasını uygun görmemeleri olabilir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Sınıf	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
7	96	%53,9	129	%56,6	119	%54,1	144	%50,3	488	%53,5	X ² =2,054 p=0,561
8	82	%46,1	99	%43,4	101	%45,9	142	%49,7	424	%46,5	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.4. incelendiğinde öğrenme stilleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=2,054$; $p>0.05$). Öğrenme stilleri yerleştiren olanların 96'sının (%53,9) 7, 82'sinin (%46,1) 8; öğrenme stilleri ayrıştıran olanların 129'unun (%56,6) 7, 99'unun (%43,4) 8; öğrenme stilleri özümseyen olanların 119'unun (%54,1) 7, 101'inin (%45,9) 8; öğrenme stilleri değiştiren olanların 144'ünün (%50,3) 7, 142'sinin (%49,7) 8 olduğu görülmektedir. Bunun nedeni sınıf düzeyleri değişse de öğrencilerin aynı eğitim sistemi içerisinde yer almaları olabilir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
İlkokul ve Altı	90	%50,6	91	%39,9	91	%41,4	150	%52,4	422	%46,3	X ² =31,757 p=0,000
Ortaokul	49	%27,5	53	%23,2	41	%18,6	64	%22,4	207	%22,7	
Lise	33	%18,5	59	%25,9	61	%27,7	59	%20,6	212	%23,2	
Üniversite ve Üstü	6	%3,4	25	%11,0	27	%12,3	13	%4,5	71	%7,8	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.5. incelendiğinde öğrenme stilleri ile Anne eğitim düzeyi ile arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=31,757$; $p<0.05$). Öğrencilerin, öğrenme stilleri yerleştiren olanların 90'ının (%50,6), ayrıştıran olanların 91'inin (%39,9), özümseyen olanların 91'inin (%41,4), değiştiren olanlarının 150'sinin (%52,4) annelerinin ilkokul ve altında eğitim düzeyine sahip oldukları, bu sonuçların diğer anne eğitim düzeyleri sonuçlarından daha yüksek

olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin gelir düzeyi ve buldukları sosyo kültürel ortam sıralanabilir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
İlkokul	45	%25,3	51	%22,4	60	%27,3	95	%33,2	251	%27,5	
Ortaokul	52	%29,2	69	%30,3	59	%26,8	83	%29,0	263	%28,8	X ² =16,426
Lise	63	%35,4	73	%32,0	75	%34,1	89	%31,1	300	%32,9	p=0,059
Üniversite	18	%10,1	35	%15,4	26	%11,8	19	%6,6	98	%10,7	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.6. incelendiğinde öğrenme stilleri ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=16,426; p>0.05). Öğrenme stilleri yerleştiren olanların 63'ünün (%35,3), ayrıştıran olanların 73'ünün (32.0), özümseyen olanların 75'inin (%34,1), ve değiştiren olanların 89'unun (%31,1) babalarının lise mezunu oldukları, bu sonuçların diğer baba eğitim düzeyleri sonuçlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi sonuçlarının diğer sonuçlardan yüksek çıkması toplumumuzun baba figürü ile büyüyen erkek çocuklardan daha fazla beklenti içinde olması ve eğitimi konusunda kız çocuklarına göre daha fazla önem verilmesi olabilir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Kendiyle Birlikte Kardeş Sayısı	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1	22	%12,4	11	%4,8	30	%13,6	30	%10,5	93	%10,2	
2	73	%41,0	111	%48,7	101	%45,9	111	%38,8	396	%43,4	X ² =17,058
3	53	%29,8	64	%28,1	60	%27,3	93	%32,5	270	%29,6	p=0,048
4 ve üstü	30	%16,9	42	%18,4	29	%13,2	52	%18,2	153	%16,8	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.7. incelendiğinde öğrenme stilleri ile kendiyle birlikte sahip olunan kardeş sayısı değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=17,058$; $p<0.05$). Öğrenme stilleri yerleştiren olanların 73'ünün (%41,0), ayırıştırın olanların 111'inin (%48,7), özümseyen olanların 101'inin (%45,9) ve değiştiren olanların 111'inin (%38,8) kendisi ile birlikte iki kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Özümseyen, ayırıştırın, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerine sahip 396 öğrenci (%43,4), kendisi ile birlikte iki kardeşe sahiptir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Aile Gelir Düzeyi	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayırıştırın		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
0-750 TL	6	%3,4	7	%3,1	9	%4,1	16	%5,6	38	%4,2	
750-1500 TL	69	%38,8	82	%36,0	87	%39,5	120	%42,0	358	%39,3	X ² =8,558
1500-3000 TL	81	%45,5	103	%45,2	87	%39,5	118	%41,3	389	%42,7	p=0,479
3000 TL üstü	22	%12,4	36	%15,8	37	%16,8	32	%11,2	127	%13,9	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.8. incelendiğinde öğrenme stilleri ile aile gelir durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=8,558$; $p>0.05$).

Öğrenme stilleri ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı farklılıklara rastlanmasa da yerleştiren olanların 81'inin (%45,5), ayırıştırın olanların 103'ünün (%45,2), özümseyen olanların 87'sinin (%39,5) ve değiştiren olanların 118'sinin (%41,5) 1500.TL-3000 TL arasında aile gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan 38 öğrenci (%4,2) 0-750 TL arasında, 358 öğrenci (%39,3) 750-1500 TL arasında ve 389 öğrenci (%42,6) 1500-3000 TL arasında aile geliri olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan 785 öğrencinin (%86,1) alt ve orta gelir düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Günlük Ders Çalışma Saati	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1 Saatten Az	22	%12,4	39	%17,1	57	%25,9	54	%18,9	172	%18,9	
1 Saat	89	%50,0	79	%34,6	99	%45,0	127	%44,4	394	%43,2	X ² =31,708
2 Saat	48	%27,0	72	%31,6	40	%18,2	80	%28,0	240	%26,3	p=0,000
3 Saat ve Üstü	19	%10,7	38	%16,7	24	%10,9	25	%8,7	106	%11,6	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.9. incelendiğinde öğrenme stilleri ile günlük ders çalışma saati değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=31,708; p<0.05).

Öğrencilerin öğrenme stilleri yerleştiren olanların 89'u (%50,0), ayrıştıran olanlarının 79'u (%34,6), özümseyen olanların 99'u (%45,0) ve değiştiren olanların 127'si (%44,4) günde bir saat ders çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yerleştiren, ayrıştıran, özümseyen ve değiştiren öğrenme stillerine sahip 394 (%43,2) öğrenci en yüksek oranda günde bir saat çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Kendisine Ait Odası Olma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Ayrı Odası Olma Durumu	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Evet	113	%63,5	166	%72,8	157	%71,4	182	%63,6	618	%67,8	X ² =7,683
Hayır	65	%36,5	62	%27,2	63	%28,6	104	%36,4	294	%32,2	p=0,053
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.10. incelendiğinde öğrenme stilleri ile ayrı odası olma durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=7,683; p>0.05).

Ki-kare testinden elde edilen sonuç (p=0,053>0.05) anlam düzeyine çok yakın bir değerdir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile ayrı bir odası olma durumu arasında anlamlı farklılıklara rastlanılmasa da, araştırmaya katılan 618 öğrencinin (%67,8) kendine ait odası bulunmaktadır.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Anaokuluna Gitme Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Anaokuluna Gitme Durumu	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Evet	83	%46,6	107	%46,9	107	%48,6	103	%36,0	400	%43,9	X ² =10,616 p=0,014
Hayır	95	%53,4	121	%53,1	113	%51,4	183	%64,0	512	%56,1	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.11. incelendiğinde öğrenme stilleri ile anaokuluna gitme durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=10,616; p<0.05).

Öğrenme stilleri yerleştiren olanların 95'inin (%53,4), ayrıştıran olanların 121'inin (53,1), özümseyen olanların 113'ünün (% 51,4) ve değiştiren olanların 183'ünün (%64,0) anaokuluna gitmediği tespit edilmiştir. Araştırmamıza katılan 512 öğrencinin (%56,1), anaokulu eğitimi almadığı görülmektedir. Ana sınıfı eğitimi almak ilgili çalışmanın yapıldığı öğrencilerin zamanında lüks bir eğitim ihtiyacı iken günümüzde ilkokula hazırlanma aşamasında zorunlu bir eğitim ihtiyacına dönüşmüştür.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Okul Başarısı Algılama Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Okul Başarısı Algılama Durumu	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Çok Başarılıyım	15	%8,4	31	%13,6	21	%9,5	14	%4,9	81	%8,9	X ² =42,320 p=0,000
Başarılıyım	86	%48,3	102	%44,7	83	%37,7	101	%35,3	372	%40,8	
Biraz Başarılıyım	72	%40,4	93	%40,8	95	%43,2	151	%52,8	411	%45,1	
Başarısızım	5	%2,8	2	%0,9	21	%9,5	20	%7,0	48	%5,3	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.12. incelendiğinde öğrenme stilleri ile okul başarısı algılama durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=42,320; p<0.05).

Öğrenme stilleri yerleştiren olan 86 öğrenci (48,3) ve ayrıştıran olan 102 öğrencinin (%44,7) kendilerini başarılı olarak gördükleri, öğrenme stilleri özümseyen olan 95 öğrenci (%43,2) ve değiştiren olan 151 öğrencinin (%52,8) kendileri biraz başarılı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan 411 7. ve 8. sınıf öğrencisi (%45,1) kendilerini biraz başarılı görmektedir. Gözleyerek, izleyerek ve duyguları ile öğrenmeyi tercih eden değiştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, öğrenme ve düşünme süreçlerinde, aktif katılımını isteyen mevcut eğitim sisteminin getirilerinden olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Öğrenme Stillerin Birinci Dönem Başarı Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Birinci Dönem Başarı	Öğrenme Stilleri										X ² /p
	Yerleştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		Değiştiren		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Takdir Aldım	24	%13,5	55	%24,1	40	%18,2	27	%9,4	146	%16,0	
Teşekkür Aldım	62	%34,8	69	%30,3	50	%22,7	72	%25,2	253	%27,7	
Zayıfım Yoktu	16	%9,0	17	%7,5	31	%14,1	30	%10,5	94	%10,3	
Bir Zayıfım Vardı	19	%10,7	30	%13,2	33	%15,0	44	%15,4	126	%13,8	X ² =45,767 p=0,000
İki Zayıfım Vardı	38	%21,3	28	%12,3	37	%16,8	57	%19,9	160	%17,5	
Üç ve Daha Fazla Zayıfım Vardı	19	%10,7	29	%12,7	29	%13,2	56	%19,6	133	%14,6	
Toplam	178	%100,0	228	%100,0	220	%100,0	286	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.13 incelendiğinde öğrenme stilleri ile birinci dönem başarı durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=45,767; p<0.05).

Öğrenme stilleri yerleştiren olan 62 öğrencinin (%34,8), ayrıştıran olan 69 öğrencinin (30,3), özümseyen olan 50 öğrencinin (%22,7) ve değiştiren olan 72 öğrencinin (25,2) teşekkür aldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tüm alt maddelerdeki başarı durumları içerisinde en fazla teşekkür aldım maddesini işaretledikleri (%27,7) görülmektedir. Araştırmaya dayanarak 50 kişilik bir sınıfta 13-14 öğrencinin teşekkür alması olası (beklenen) bir sonuçtur diyebiliriz.

4.2. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Belirlenerek Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Akademik başarılarının frekans ve yüzde dağılımları tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Akademik Başarının Kategorik Dağılımı

Tablolar	Puan	Frekans(n)	Yüzde (%)
Akademik Başarı	1	27	3,0
	2	154	16,9
	3	296	32,5
	4	287	31,5
	5	148	16,2
Toplam		912	100,0

Tablo 4.14. incelendiğinde akademik başarı değişkenine göre araştırmaya katılan 27 öğrenci (%3,0) 1, 154 öğrenci (%16,9) 2, 296 öğrenci (%32,5) 3, 287 öğrenci (%31,5) 4 ve 148 öğrenci (%16,2) 5 olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.15. Akademik Başarı ve Çalışma A alışkanlıkları Ortalaması

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Akademik Başarı	912	3,410	1,041	1,000	5,000
Çalışma A alışkanlıkları	912	24,720	9,107	0,000	48,000

Tablo 4.15. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin “akademik başarı” ortalaması ($3,410 \pm 1,041$); “çalışma alışkanlıkları” ortalamasına ($24,720 \pm 9,107$); düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Akademik Başarısının Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Cinsiyet	Akademik Başarı												X ² /p
	1		2		3		4		5		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Erkek	22	%81,5	91	%59,1	146	%49,3	131	%45,6	56	%37,8	446	%48,9	X ² =26,357 p=0,000
Kız	5	%18,5	63	%40,9	150	%50,7	156	%54,4	92	%62,2	466	%51,1	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.16. incelendiğinde akademik başarı ile cinsiyet değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=26,357$; $p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerden akademik başarı puanı 1 olan 22 öğrenci (%81,5) ve Akademik başarı puanı 2 olan 91 öğrenci (%59,1), erkek öğrencilere ait iken; Akademik başarı puanı 3 olan 150 öğrenci (%50,7), akademik başarı puanı 4 olan 156 öğrenci (%54,4) ve akademik başarı puanı 5 olan 92 öğrencinin (%62,2), kız öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı puanı yükseldikçe kız öğrencilerin yoğunlaştığı görülmektedir. Toplumun kız öğrencilere ait beklentileri, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kolay motive olması ve küçük yaşta alınan sorumluluklar akademik başarı puanlarına olumlu olarak yansımaktadır.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Akademik Başarısının Anne Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Anne Baba Çalışma Durumu	Akademik Başarı										X ² /p		
	1		2		3		4		5			Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
Sadece Anne Çalışıyor	0	%0,0	7	%4,5	5	%1,7	5	%1,7	1	%0,7	18	%2,0	X ² =14,935 p=0,245
Sadece Baba Çalışıyor	18	%66,7	96	%62,3	198	%66,9	184	%64,1	87	%58,8	583	%63,9	
Her İkisi de Çalışıyor	8	%29,6	44	%28,6	88	%29,7	91	%31,7	57	%38,5	288	%31,6	
Hiçbiri Çalışmıyor	1	%3,7	7	%4,5	5	%1,7	7	%2,4	3	%2,0	23	%2,5	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.17. incelendiğinde akademik başarı ile anne baba çalışma durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=14,935$; $p>0.05$).

Araştırma sonucunda anlamlı farklılıklara rastlanmasa da akademik başarı puanı 1 olan öğrencilerin 18'inin (66.67), akademik başarı puanı 2 olan öğrencilerin 96'sının (%62,3), akademik başarı puanı 3 olan öğrencilerin 198'sinin (% 66,9), akademik başarı puanı 4 olan öğrencilerin 184'ünün (%64,1) ve akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin 87'sinin (%58,8) sadece babasının çalıştığı görülmektedir. Tüm akademik başarı değişkenleri arasında anne baba çalışma durumu

incelendiğinde sadece baba çalışıyor maddesini 583 öğrencinin (%63,9) işaretlediği görülmüştür.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Akademik Başarısının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Akademik Başarı												X ² /p
	1		2		3		4		5		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
7	12	%44,4	77	%50,0	153	%51,7	169	%58,9	77	%52,0	488	%53,5	X ² =5,513
8	15	%55,6	77	%50,0	143	%48,3	118	%41,1	71	%48,0	424	%46,5	p=0,239
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.18. incelendiğinde akademik başarı ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=5,513; p>0.05).

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere 7. sınıf öğrencilerin akademik başarı ortalamaları 8. sınıf öğrencilerin akademik başarı ortalamalarından yüksektir. 7. sınıf öğrencilerin akademik başarı puanlarının 3, 4 ve 5 puan alanlarında toplandığı tespit edilmiştir. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin buldukları sınıf düzeyi ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında uyum bulunduğundan (p=0,239>0.05) anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Akademik Başarısının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Akademik Başarı												X ² /p
	1		2		3		4		5		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
İlkokul ve Altı	10	%37,0	87	%56,5	172	%58,1	116	%40,4	37	%25,0	422	%46,3	X ² =101,969 p=0,000
Ortaokul	12	%44,4	39	%25,3	56	%18,9	68	%23,7	32	%21,6	207	%22,7	
Lise	3	%11,1	24	%15,6	59	%19,9	79	%27,5	47	%31,8	212	%23,2	
Üniversite ve Üstü	2	%7,4	4	%2,6	9	%3,0	24	%8,4	32	%21,6	71	%7,8	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.19. incelendiğinde akademik başarı ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=101,969$; $p<0.05$).

Akademik başarısı 1 olan 12 öğrenci (44,4) annesinin ortaokul mezunu olduğunu ifade ederken, akademik başarısı 2 olan 87 öğrenci (%56,5), akademik başarısı 3 olan 172 öğrenci (%58,1) ve akademik başarısı 4 olan 116 öğrenci (%40,4) annesinin ilkokul ve altı mezunu olduğunu, Akademik başarısı 5 olan 47 öğrenci (%31,8) annesinin lise mezunu olduğunu belirtmiştir. Tabloda görüldüğü gibi akademik başarı puanı 2, 3 ve 4 olan öğrencilerin anneleri ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahiptir. Araştırmaya katılan 412 öğrencinin (%46,3), anneleri ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahiptir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Akademik Başarısının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	Akademik Başarı										X ² /p		
	1		2		3		4		5			Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
İlkokul	9	%33,3	58	%37,7	105	%35,5	58	%20,2	21	%14,2	251	%27,5	X ² =111,162 p=0,000
Ortaokul	15	%55,6	61	%39,6	77	%26,0	76	%26,5	34	%23,0	263	%28,8	
Lise	3	%11,1	28	%18,2	97	%32,8	117	%40,8	55	%37,2	300	%32,9	
Üniversite	0	%0,0	7	%4,5	17	%5,7	36	%12,5	38	%25,7	98	%10,7	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.20 incelendiğinde akademik başarı ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=111,162$; $p<0.05$).

Akademik başarı puanı 1 olanların 15'i (%55,6) ile akademik başarı puanı 2 olanların 61'inin (%39,6) baba eğitim düzeyi ortaokul iken, akademik başarı puanı 3 olanların 105'inin (%35,5) ilkokul mezunu olduğu, akademik başarı puanı 4 olanların 117'sinin (%40) ve akademik başarı puanının 5 olanların 55'inin (%37,2) babalarının lise mezunu olduğu görülmektedir. Özellikle akademik başarı puanı 4 ve 5 olanların baba eğitimi düzeyleri lise olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan 300 öğrencinin (%32,9) babasının lise mezunu olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe akademik başarı puan ortalaması artmaktadır.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Akademik Başarısının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Kendisiyle Birlikte Kardeş Sayısı	Akademik Başarı											X ² /p	
	1		2		3		4		5		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N		%
1	2	%7,4	14	%9,1	26	%8,8	33	%11,5	18	%12,2	93	%10,2	X ² =67,240 p=0,000
2	9	%33,3	46	%29,9	107	%36,1	156	%54,4	78	%52,7	396	%43,4	
3	12	%44,4	49	%31,8	97	%32,8	69	%24,0	43	%29,1	270	%29,6	
4 ve üstü	4	%14,8	45	%29,2	66	%22,3	29	%10,1	9	%6,1	153	%16,8	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.21. incelendiğinde akademik başarı ile kendisiyle birlikte sahip olunan kardeş sayısı değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=67,240; p<0.05).

Araştırmaya katılan öğrencilerden akademik başarıları 1 olanların 12'si (%44,4) ile akademik başarıları 2 olanların 49'unun (31,8) kendisi ile birlikte 3 kardeşe sahip olduklarını, akademik başarıları 3 olanların 107'sinin (%36,1), akademik başarıları 4 olanların 156'sının (%54,4) ve akademik başarıları 5 olanların 78'inin (%52,7) kendisi ile birlikte iki kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Akademik başarı ortalaması 3, 4 ve 5 olan 396 öğrencinin (%43,4) kendisi ile birlikte 2 kardeşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre kendisi ile birlikte iki kardeşe sahip olmak akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Akademik Başarısının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Aile Gelir Düzeyi	Akademik Başarı											X ² /p	
	1		2		3		4		5		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N		%
0-750 TL	4	%14,8	19	%12,3	9	%3,0	5	%1,7	1	%0,7	38	%4,2	X ² =84,683 p=0,000
750-1500 TL	11	%40,7	75	%48,7	129	%43,6	98	%34,1	45	%30,4	358	%39,3	
1500-3000 TL	9	%33,3	51	%33,1	128	%43,2	138	%48,1	63	%42,6	389	%42,7	
3000 TL Üstü	3	%11,1	9	%5,8	30	%10,1	46	%16,0	39	%26,4	127	%13,9	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.22. incelendiğinde akademik başarı ile aile gelir düzeyi değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=84,683$; $p<0.05$).

Akademik başarı puanı 1 olan 11 öğrencinin (%40,7), akademik başarı puanı 2 olan 75 öğrencinin (%48,7) ve akademik başarı puanı 3 olan 129 öğrencinin (%43,6) ailenin gelir düzeyi 750 TL ile 1500 TL arasında değişirken, akademik başarı puanı 4 olan 138 öğrencinin (%48,1) ve Akademik başarı puanı 5 olan 63 öğrencinin (42,6) aile gelir düzeyi 1500 TL ile 3000 TL arasında değişmektedir. Araştırma bulgularına göre aile gelir düzeyi arttıkça akademik başarı puan ortalamaları da artmaktadır.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Akademik Başarısının Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Günlük Ders Çalışma Saati	Akademik Başarı										X ² /p		
	1		2		3		4		5			Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
1 Saatten Az	12	%44,4	36	%23,4	61	%20,6	47	%16,4	16	%10,8	172	%18,9	
1 Saat	12	%44,4	75	%48,7	154	%52,0	112	%39,0	41	%27,7	394	%43,2	X ² =112,729
2 Saat	3	%11,1	41	%26,6	65	%22,0	84	%29,3	47	%31,8	240	%26,3	p=0,000
3 Saat ve Üstü	0	%0,0	2	%1,3	16	%5,4	44	%15,3	44	%29,7	106	%11,6	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.23. incelendiğinde akademik başarı ile günlük ders çalışma saati değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=112,729$; $p<0.05$).

Akademik başarısı 1 olan 12 öğrencinin (%44,4) 1 saatten az, 12 öğrencinin (%44,4) 1 saat çalıştıkları, akademik başarısı 2 olan 75 öğrencinin (% 48,7), akademik başarısı 3 olan 154 öğrencinin (%52,2) ve akademik başarısı 4 olan 112 öğrencinin (%39) günde 1 saat ders çalıştıkları belirlenmiştir. Akademik başarısı 5 olan 47 öğrencinin (31,8) 2 saat ders çalıştıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan 394 öğrenci (%43,2) günde bir saat ders çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak akademik başarısı 5 olan 47 öğrenci (% 31,8) günde en az 2 saat ders çalıştıklarını, 44 öğrenci (%29,7) günde 3 saat ve üstü ders çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin günlük 2 ya da daha fazla saat ders çalışmaları, akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olabilir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin Akademik Başarısının Ayrı Odası Olma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Ayrı Odası Olma Durumu	Akademik Başarı										X ² /p		
	1		2		3		4		5			Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		N	%
Evet	13	%48,1	83	%53,9	191	%64,5	219	%76,3	112	%75,7	618	%67,8	X ² =33,562
Hayır	14	%51,9	71	%46,1	105	%35,5	68	%23,7	36	%24,3	294	%32,2	p=0,000
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.24. incelendiğinde akademik başarı ile ayrı odası olma durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=33,562; p<0.05).

Araştırmaya katılan öğrencilerden akademik başarısı 1 olan 13 öğrenci (%48,1), akademik başarısı 2 olan 83 öğrenci (%53,9), akademik başarısı 3 olan 191 öğrenci (%64,5), akademik başarısı 4 olan 219 öğrenci (%76,3), akademik başarısı 5 olan 112 öğrenci (%75,7) ayrı bir odası olduğunu belirtmişlerdir. Ayrı odası olma durumu, akademik başarı puan ortalamalarını arttırmaktadır.

Tablo 4.25. Öğrencilerin Akademik Başarısının Anaokuluna Gitme Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Anaokuluna Gitme Durumu	Akademik Başarı										X ² /p		
	1		2		3		4		5			Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
Evet	7	%25,9	41	%26,6	113	%38,2	142	%49,5	97	%65,5	400	%43,9	X ² =57,923
Hayır	20	%74,1	113	%73,4	183	%61,8	145	%50,5	51	%34,5	512	%56,1	p=0,000
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.25. incelendiğinde akademik başarı ile anaokuluna gitme durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=57,923$; $p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları 1 olan 7'sinin (%25,9), akademik başarıları 2 olanların 41'inin (%26,6), akademik başarıları 3 olanların 113'ünün (%38,2), akademik başarıları 4 olanların 142'sinin (%49,5), akademik başarıları 5 olanların 97'sinin (%65,5) anaokuluna gittiği görülmektedir. Anaokuluna giden öğrenci sayısı arttıkça, akademik başarı puan ortalaması da yükselmektedir.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Akademik Başarısının Okul Başarısı Algılama Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Okul Başarısı Algılama Durumu	Akademik Başarı												X ² /p
	1		2		3		4		5		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Çok Başarılıyım	0	%0,0	1	%0,6	4	%1,4	12	%4,2	64	%43,2	81	%8,9	X ² =606,253 p=0,000
Başarılıyım	2	%7,4	12	%7,8	79	%26,7	203	%70,7	76	%51,4	372	%40,8	
Biraz Başarılıyım	16	%59,3	117	%76,0	202	%68,2	69	%24,0	7	%4,7	411	%45,1	
Başarısızım	9	%33,3	24	%15,6	11	%3,7	3	%1,0	1	%0,7	48	%5,3	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.26. incelendiğinde akademik başarı ile Okul başarıları algılama durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=606,253$; $p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerden akademik başarıları 1 olan 16 öğrencinin (%59), akademik başarıları 2 olan 117 öğrencinin (%76), akademik başarıları 3 olan 202 öğrencinin (%68,2) kendilerini biraz başarılı algıladığı, akademik başarıları 4 olan 203 öğrencinin (%70,7), akademik başarıları 5 olan 76 öğrencinin (%51,4) kendilerini başarılı olarak algıladığı, akademik başarı ortalaması 5 olan 64 öğrenci (%43,2) kendisini çok başarılı olarak algılamaktadır. Öğrencilerin okul başarıları algılama düzeyi yükseldikçe akademik başarı puan ortalamaları da artmaktadır.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Akademik Başarısının Birinci Dönem Başarısı Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Birinci Dönem Başarısı	Akademik Başarı											X ² /p	
	1		2		3		4		5		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		%
Takdir Aldım	0	%0,0	1	%0,6	1	%0,3	1	%0,3	143	%96,6	146	%16,0	X ² =1 903,273 p=0,000
Teşekkür Aldım	0	%0,0	0	%0,0	6	%2,0	243	%84,7	4	%2,7	253	%27,7	
Zayıfım Yoktu	0	%0,0	5	%3,2	75	%25,3	13	%4,5	1	%0,7	94	%10,3	
Bir Zayıfım Vardı	0	%0,0	11	%7,1	92	%31,1	23	%8,0	0	%0,0	126	%13,8	
İki Zayıfım Vardı	0	%0,0	57	%37,0	99	%33,4	4	%1,4	0	%0,0	160	%17,5	
Üç ve Daha Fazla Zayıfım Vardı	27	%100,0	80	%51,9	23	%7,8	3	%1,0	0	%0,0	133	%14,6	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.27. incelendiğinde akademik başarı ile birinci dönem başarı durumu değişkeni arasında ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=1 903,273; p<0.05).

Araştırmaya katılan öğrencilerden akademik başarıları 1 olan 27 öğrenci (%100,0) ile akademik başarıları 2 olan 80 öğrencinin (%51,9) üç ve daha fazla zayıfı olduğu, akademik başarıları 3 olan 99 öğrencinin (33,4) iki zayıfı olduğunu akademik başarıları 4 olan 243 öğrencinin (%84,7) teşekkür belgesi aldığı, akademik başarıları 5 olan 143 öğrencinin (%96,6) takdir belgesi aldığı gözlenmektedir. Öğrencilerin birinci dönem başarı durumları arttıkça akademik başarı ortalama puanları da yükselmektedir.

4.3. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Belirlenerek Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları envanteri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, standart sapması, minimum puanları ve maksimum puanları tablo 4.28.'de verilmiştir.

Tablo 4.28. Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Ortalaması

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Akademik Başarı	912	3,410	1,041	1,000	5,000
Çalışma Alışkanlıkları	912	24,720	9,107	0,000	48,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin “akademik başarı” ortalamasına ($3,410 \pm 1,041$); “çalışma alışkanlıkları” ortalamasının ($24,720 \pm 9,107$); düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29. Cinsiyete Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss.	t	p
Çalışma Alışkanlıkları	Erkek	446	23,340	8,956	-4,530	0,000
	Kız	466	26,050	9,064		
Akademik Başarı	Erkek	446	3,240	1,068	-4,857	0,000
	Kız	466	3,570	0,988		

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4,530$; $p<0,05$). Kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları ($x=26,050$), erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarından ($x=23,340$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4,857$; $p<0,05$). Kız öğrencilerin akademik başarı puanları ($x=3,570$), erkek öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($x=3,240$) yüksek bulunmuştur.

Kız öğrencilerin erken yaşta aldıkları sorumluluk duygusu, verilen görevi sonuna kadar gerçekleştirme isteği çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puanlarına olumlu yönde yansımaktadır.

Tablo 4.30. Anne Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Çalışma Alışkanlıkları	Sadece Anne Çalışıyor	18	25,220	9,334	6,300	0,000	2 > 3
	Sadece Baba Çalışıyor	583	25,530	9,077			1 > 4
	Her İkisi de Çalışıyor	288	23,520	8,935			2 > 4
	Hiçbiri Çalışmıyor	23	19,040	8,746			3 > 4
Akademik Başarı	Sadece Anne Çalışıyor	18	3,000	0,970	2,198	0,087	
	Sadece Baba Çalışıyor	583	3,390	1,026			
	Her İkisi de Çalışıyor	288	3,500	1,059			
	Hiçbiri Çalışmıyor	23	3,170	1,154			

Tablo 4.30. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları ortalamalarının anne baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,300$; $p<0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Farklılığın kaynağını Anne babası çalışmayan öğrencilerin ($19,040 \pm 8,746$) oluşturduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre sadece babası çalışan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ($25,530 \pm 9,077$), sadece annesi çalışan öğrencilerden ($25,220 \pm 9,334$), hem annesi hem babası çalışan öğrencilerden ($23,520 \pm 8,935$), anne ve babası çalışmayan öğrencilerden ($19,040 \pm 8,746$) yüksektir. Anne baba çalışma durumu her ikisi de çalışıyor olanların çalışma alışkanlıkları puanları ($23,520 \pm 8,935$), anne baba çalışma durumu hiçbiri çalışmıyor olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından ($19,040 \pm 8,746$) yüksek bulunmuştur.

Sadece babası çalışan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları en yüksektir. Öğrencilerin ders çalışmaları esnasında annenin kontrolü altında olmalarının etkisi bulunmaktadır. Ders çalışma alışkanlıkları geliştirilirken annenin öğrencinin yanında olması, ona yardım ve desteği çalışma alışkanlıklarını geliştirmede etkili olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının anne baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,198$; $p>0,05$). Ancak akademik başarı ortalaması en yüksek olan 288 öğrencinin (3.500) anne ve baba çalışmaktadır. Burada maddi olanakların (kurs, etüt, dersane, özel ders) öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.31. Sınıf Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Ortalamaları Puan ve T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Çalışma Alışkanlıkları	7	488	25,480	9,163	2,679	0,008
	8	424	23,860	8,977		
Akademik Başarı	7	488	3,450	1,014	1,362	0,174
	8	424	3,360	1,069		

Tablo 4.31. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,679$; $p<0,05$). 7. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ($x=25,480$), 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarından ($x=23,860$) yüksek bulunmuştur. 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre dış etkenlerden (arkadaş, dış görünüme önem verme vb.) etkilenme oranları daha düşük olduğundan, okula karşı olan tutumları daha olumlu ve derslere daha kolay adapte olmaktadır. Bu durum çalışma alışkanlıkları davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,362$; $p>0,05$).

Tablo 4.32. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Çalışma Alışkanlıkları	İlkokul ve Altı	422	24,040	9,177	3,177	0,023	
	Ortaokul	207	26,180	8,386			2 > 1
	Lise	212	25,090	9,236			2 > 4
	Üniversite ve Üstü	71	23,440	9,883			
Akademik Başarı	İlkokul ve Altı	422	3,200	0,943	23,725	0,000	3 > 1
	Ortaokul	207	3,330	1,123			4 > 1
	Lise	212	3,670	0,989			3 > 2
	Üniversite ve Üstü	71	4,130	1,027			4 > 2 4 > 3

Tablo 4.32. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,177$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ortaokul olanların çalışma alışkanlıkları puanları ($26,180 \pm 8,386$), anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından ($24,040 \pm 9,177$), anne eğitim düzeyi ortaokul olanların çalışma alışkanlıkları puanları ($26,180 \pm 8,386$), anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından ($23,440 \pm 9,883$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=23,725$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi lise olanların akademik başarı puanları ($3,670 \pm 0,989$), anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı olanların akademik başarı puanlarından ($3,200 \pm 0,943$), anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olanların akademik başarı puanları ($4,130 \pm 1,027$), anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı olanların akademik başarı puanlarından ($3,200 \pm 0,943$), anne eğitim düzeyi lise olanların akademik başarı

puanları ($3,670 \pm 0,989$), anne eğitim düzeyi ortaokul olanların akademik başarı puanlarından ($3,330 \pm 1,123$), anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olanların akademik başarı puanları ($4,130 \pm 1,027$), anne eğitim düzeyi ortaokul olanların akademik başarı puanlarından ($3,330 \pm 1,123$) ve anne eğitim düzeyi üniversite ve üstü olanların akademik başarı puanları ($4,130 \pm 1,027$), anne eğitim düzeyi lise olanların akademik başarı puanlarından ($3,670 \pm 0,989$) yüksek bulunmuştur.

Annesi üniversite mezunu olan 77 öğrencinin, akademik başarı puan ortalamalarının 4.130 olduğu, annesi ilkokul ve altı eğitim almış 422 öğrencinin akademik başarı puan ortalamalarının 3.200 olduğu görülmektedir. İlgili sonuçlara göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe akademik başarı ortalamaları yükselmektedir. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin eğitimine daha fazla önem vermesi, derslerde özellikle öğrencilerin anlamadığı konularda daha fazla yardımcı olması sonucunda öğrencilerin akademik başarı ortalamaları daha da yükselmektedir.

Tablo 4.33. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Çalışma Alışkanlıkları	İlkokul	251	23,940	9,060	2,849	0,037	4 > 1 4 > 2
	Ortaokul	263	24,030	9,357			
	Lise	300	25,440	8,860			
	Üniversite	98	26,400	9,039			
Akademik Başarı	İlkokul	251	3,100	0,967	32,409	0,000	3 > 1 4 > 1 3 > 2 4 > 2 4 > 3
	Ortaokul	263	3,200	1,109			
	Lise	300	3,640	0,920			
	Üniversite	98	4,070	0,922			

Tablo 4.33. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,849$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ($26,400 \pm 9,039$), baba

eğitim d¼zeyi ilkokul olan ¼đrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarından (23,940 ± 9,060), baba eğitim d¼zeyi üniversite olan ¼đrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları (26,400 ± 9,039), baba eğitim d¼zeyi ortaokul olan ¼đrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarından (24,030 ± 9,357) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ¼đrencilerden babaları ilkokul ve altı eğitim almış 251 ¼đrencinin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları 23.940, babaları ortaokul mezunu olan 263 ¼đrencinin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları 24.030, babaları lise mezunu olan 300 ¼đrencinin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları 25.440 babaları üniversite mezunu olan 98 ¼đrencinin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları 26.400,dür. Babaların eğitim durumu yükseldikçe ¼đrencilerin sahip oldukları çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları da yükselmektedir. Babaların eğitim seviyeleri yükseldikçe eğitime ve çalışma disiplinine verdikleri önem artmaktadır.

Araştırmaya katılan ¼đrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının baba eğitim d¼zeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönl¼ varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=32,409; p<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba eğitim d¼zeyi lise olan ¼đrencilerin akademik başarı puanları (3,640 ± 0,920), baba eğitim d¼zeyi ilkokul olan ¼đrencilerin akademik başarı puanlarından (3,100 ± 0,967), baba eğitim d¼zeyi üniversite olan ¼đrencilerin akademik başarı puanları (4,070 ± 0,922), baba eğitim d¼zeyi ilkokul olan ¼đrencilerin akademik başarı puanlarından (3,100 ± 0,967), baba eğitim d¼zeyi lise olan ¼đrencilerin akademik başarı puanları (3,640 ± 0,920), baba eğitim d¼zeyi ortaokul olan ¼đrencilerin akademik başarı puanlarından (3,200 ± 1,109), baba eğitim d¼zeyi üniversite olan ¼đrencilerin akademik başarı puanları (4,070 ± 0,922), baba eğitim d¼zeyi ortaokul olan ¼đrencilerin akademik başarı puanlarından (3,200 ± 1,109), baba eğitim d¼zeyi üniversite olan ¼đrencilerin akademik başarı puanları (4,070 ± 0,922), baba eğitim d¼zeyi lise olan ¼đrencilerin akademik başarı puanlarından (3,640 ± 0,920) yüksek bulunmuştur. Babaların eğitim seviyeleri yükseldikçe ¼đrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının da yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.34. Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Çalışma Alışkanlıkları	1	93	23,670	9,899	0,769	0,512	
	2	396	24,960	9,034			
	3	270	25,040	8,957			
	4 ve Üstü	153	24,220	9,080			
Akademik Başarı	1	93	3,550	1,038	17,599	0,000	1 > 3
	2	396	3,630	1,000			2 > 3
	3	270	3,300	1,079			1 > 4
							2 > 4
	4 ve Üstü	153	2,960	0,910			3 > 4

Tablo 4.34. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının kendisiyle birlikte kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,769$; $p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının kendisiyle birlikte kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=17,599$; $p<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kendisiyle birlikte kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,550 \pm 1,038$), kendisiyle birlikte kardeş sayısı 3 olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($3,300 \pm 1,079$), kendisiyle birlikte kardeş sayısı 2 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,630 \pm 1,000$), kendisiyle birlikte kardeş sayısı 3 olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($3,300 \pm 1,079$), Kendisiyle birlikte kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,550 \pm 1,038$), kendisiyle birlikte kardeş sayısı 4 ve üstü olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($2,960 \pm 0,910$), kendisiyle birlikte kardeş sayısı 2 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,630 \pm 1,000$), kendisiyle birlikte kardeş sayısı 4 ve üstü olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($2,960 \pm 0,910$),

kendisiyle birlikte kardeş sayısı 3 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,300 \pm 1,079$), kendisiyle birlikte kardeş sayısı 4 ve üstü olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($2,960 \pm 0,910$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan akademik başarı puanı ortalaması 3.630 olan 396 öğrencinin kendisi ile birlikte iki kardeşe sahip oldukları, akademik başarı puanı ortalaması 2.960 olan 153 öğrencinin kendisi ile birlikte 4 ve daha fazla kardeşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendileri dahil sahip oldukları kardeş sayısı 2 olduğu durumlarda akademik başarı ortalaması yüksek iken sahip oldukları kardeş sayısı arttıkça akademik başarı puanlarının da düştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 4.35. Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Çalışma Alışkanlıkları	0-750 TL	38	20,660	9,933	3,601	0,013	2 > 1
	750-1500 TL	358	24,300	9,163			3 > 1
	1500-3000 TL	389	25,230	8,791			4 > 1
	3000 TL Üstü	127	25,590	9,369			
Akademik Başarı	0-750 TL	38	2,470	0,951	23,381	0,000	2 > 1
	750-1500 TL	358	3,250	1,023			3 > 1
	1500-3000 TL	389	3,500	0,989			4 > 1
	3000 TL Üstü	127	3,860	1,014			3 > 2
							4 > 2
							4 > 3

Tablo 4.35. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,601$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aile gelir düzeyi 750-1500 TL olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları ($24,300 \pm 9,163$), aile gelir düzeyi 0-750 TL olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarından ($20,660 \pm 9,933$), aile gelir düzeyi 1500-3000 TL olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları ($25,230 \pm 8,791$), aile gelir düzeyi 0-750 TL olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarından ($20,660 \pm 9,933$), aile gelir düzeyi 3000 TL üstü olan öğrencilerin

çalışma alışkanlıkları puanları ($25,590 \pm 9,369$), aile gelir düzeyi 0-750 TL olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından ($20,660 \pm 9,933$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ve ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin gelir düzeyi arttıkça çalışma alışkanlıkları ortalamalarında artış olduğu gözlenmektedir. Bunun nedeni ailenin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencinin başarısını geliştirmeye yönelik kurs özel ders gibi faaliyetler daha kolay gerçekleşecektir. Bu durum çalışma alışkanlıklarına da olumlu yansıyacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=23,381$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aile gelir düzeyi 750-1500 TL olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,250 \pm 1,023$), aile gelir düzeyi 0-750 TL olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($2,470 \pm 0,951$), aile gelir düzeyi 1500-3000 TL olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,500 \pm 0,989$), aile gelir düzeyi 0-750 TL olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($2,470 \pm 0,951$), aile gelir düzeyi 3000 TL üstü olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,860 \pm 1,014$), aile gelir düzeyi 0-750 TL olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($2,470 \pm 0,951$), aile gelir düzeyi 1500-3000 TL olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,500 \pm 0,989$), aile gelir düzeyi 750-1500 TL olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($3,250 \pm 1,023$), aile gelir düzeyi 3000 TL üstü olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,860 \pm 1,014$), aile gelir düzeyi 750-1500 TL olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($3,250 \pm 1,023$), aile gelir düzeyi 3000 TL üstü olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($3,860 \pm 1,014$), aile gelir düzeyi 1500-3000 TL olan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($3,500 \pm 0,989$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin gelir düzeyi arttıkça akademik başarı ortalamalarında yükselme olmaktadır. Maddi olanakları yüksek olan öğrenciler özel ders, kurs, etüt gibi akademik faaliyetlere maddi olanakları olmayan öğrencilere göre daha kolay yönelebilmektedirler. Bu durum öğrencinin akademik başarısına olumlu olarak yansımaktadır.

Tablo 4.36. Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Çalışma Alışkanlıkları	1 Saatten Az	172	20,120	8,461	25,252	0,000	2 > 1
	1 Saat	394	24,560	8,813			3 > 1
	2 Saat	240	27,420	8,322			4 > 1
	3 Saat ve Üstü	106	26,730	9,964			3 > 2 4 > 2
Akademik Başarı	1 Saatten Az	172	3,110	1,062	34,796	0,000	3 > 1
	1 Saat	394	3,240	0,978			4 > 1
	2 Saat	240	3,550	1,030			3 > 2
	3 Saat ve Üstü	106	4,230	0,772			4 > 2 4 > 3

Tablo 4.36. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının günlük ders çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=25,252$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda günde 1 saatten az çalışan 172 öğrencinin çalışma alışkanlıkları puanları ($20,120 \pm 8,461$) ile günde 1 saat çalışan 394 öğrencinin çalışma alışkanlıkları puanları ($24,560 \pm 8,813$), günde 2 saat çalışan 240 öğrencinin çalışma alışkanlıkları puanlarından ($27,420 \pm 8,322$) ve günde 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarından ($26,730 \pm 9,964$) düşüktür. Günlük 2 saat ders çalışma öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarını olumlu etkilerken 3 ve daha fazla saat ders çalışma, çalışma alışkanlıkları puanlarında düşmelere neden olmaktadır. Bu durumun nedeni öğrencinin ders başında geçirdiği süre uzadıkça motivasyonunun düşmesi, sıkılmalar ve dikkatten kopmaların meydana gelmesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının günlük ders çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=34,796$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda günde 1 saatten az çalışan 172

öğrencinin akademik başarı puan ortalamaları ($3,110 \pm 1,062$) ile günde 1 saat çalışan 394 öğrencinin akademik başarı puan ortalamaları ($3,240 \pm 0,978$), günde 2 saat çalışan 240 öğrencinin akademik başarı puan ortalamalarından ($3,550 \pm 1,030$), günde 3 saat ve üstü çalışan 106 öğrencinin akademik başarı puan ortalamalarından ($4,230 \pm 0,772$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Farklılığı yaratan etmenin günde 1 saatten az ve 1 saat ders çalışan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders çalıştıkları süre arttıkça akademik başarılarında da artış gözlenmektedir.

Tablo 4.37. Ayrı Odası Olma Durumuna Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Çalışma Alışkanlıkları	Evet	618	25,120	9,042	1,894	0,059
	Hayır	294	23,900	9,204		
Akademik Başarı	Evet	618	3,540	1,004	5,526	0,000
	Hayır	294	3,140	1,067		

Tablo 4.37. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının ayrı odası olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,894$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı sonuç elde edilmese de kendisine ait ayrı odası bulunan 618 öğrencinin çalışma alışkanlıkları puan ortalaması ($x=25,120$), kendisine ait odası olmayan 294 öğrencinin ($x=23.900$) çalışma alışkanlıkları ortalamasından yüksektir. Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olmasının çalışma alışkanlıklarını olumlu etkilediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının ayrı odası olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,526$; $p<0,05$). Kendine ait odası olan öğrencilerin akademik başarı puanları ($x=3,540$), kendine ait odası olmayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($x=3,140$) yüksek bulunmuştur. Kendisine ait odası olan öğrencilerin dikkati dağıtacak unsurlarla daha az karşılaşacakları için akademik başarılarının daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 4.38. Anaokuluna Gitme Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Çalışma Alışkanlıkları	Evet	400	24,820	8,972	0,272	0,786
	Hayır	512	24,650	9,220		
Akademik Başarı	Evet	400	3,700	1,003	7,707	0,000
	Hayır	512	3,180	1,013		

Tablo 4.38. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının anaokuluna gitme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,272$; $p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının anaokuluna gitme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=7,707$; $p<0,05$). Anaokuluna giden öğrencilerin akademik başarı puanları ($x=3,700$), anaokuluna gitmeyen öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($x=3,180$) yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin anaokuluna gitmesinin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.39. Okul Başarısı Algılama Durumu Değişkenine Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Çalışma Alışkanlıkları	Çok Başarılıyım	81	28,830	8,726	26,375	0,000	1 > 2
	Başarılıyım	372	26,700	8,702			1 > 3
	Biraz Başarılıyım	411	22,850	8,709			1 > 4
							2 > 3
	Başarısızım	48	18,600	9,480			2 > 4
						3 > 4	
Akademik Başarı	Çok Başarılıyım	81	4,720	0,617	236,044	0,000	1 > 2
	Başarılıyım	372	3,910	0,767			1 > 3
	Biraz Başarılıyım	411	2,840	0,808			1 > 4
							2 > 3
	Başarısızım	48	2,230	0,905			2 > 4
						3 > 4	

Tablo 4.39. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının okul başarısı algılama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=26,375$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Farklılığı oluşturan etkenin özellikle okul başarısı algılama durumu “başarısızım ($18,600 \pm 9,480$)” olanlardan oluştuğu gözlenmiştir. Okul başarısı algılama durumu yükseldikçe çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının da yükseldiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının okul başarısı algılama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=236,044$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Farklılığı oluşturan etkenin özellikle okul başarısı algılama durumu “başarısızım ($2,230 \pm 0,905$)” olanlardan oluştuğu gözlenmiştir. Okul başarısı algılama durumu yükseldikçe akademik başarı puan ortalamalarının da yükseldiği görülmüştür.

Tablo 4.40. Birinci Dönem Başarı Durumuna Göre Akademik Başarı ve Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Çalışma Alışkanlıkları	Takdir Aldım	146	28,350	9,081	13,065	0,000	1 > 2
							1 > 3
	Teşekkür Aldım	253	26,180	8,899			1 > 4
							2 > 4
	Zayıfım Yoktu	94	24,940	8,199			1 > 5
	Bir Zayıfım Vardı	126	23,560	8,592			2 > 5
							1 > 6
				2 > 6			
				3 > 6			
				4 > 6			
				5 > 6			
Akademik Başarı	Takdir Aldım	146	4,960	0,308	796,196	0,000	1 > 2
							1 > 3
	Teşekkür Aldım	253	3,990	0,199			2 > 3
							1 > 4
	Zayıfım Yoktu	94	3,110	0,474			2 > 4
	Bir Zayıfım Vardı	126	3,100	0,513			1 > 5
							2 > 5
				3 > 5			
				4 > 5			
				1 > 6			
				2 > 6			
				3 > 6			
				4 > 6			
				5 > 6			

Tablo 4.40. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları ortalamalarının birinci dönem başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=13,065; p<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Farklılığı oluşturan etkenin özellikle birinci dönem başarı durumu “üç ve daha fazla zayıfım vardı (20,770 ± 8,590) olanlardan oluştuğu gözlenmiştir. Birinci dönem başarı durumu yükseldikçe çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının da yükseldiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının birinci dönem başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=796,196; p<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Farklılığı oluşturan etkenin özellikle birinci dönem başarı durumu “üç ve daha fazla zayıfım vardı (20,770 ± 8,590)” olanlardan oluştuğu gözlenmiştir. Birinci dönem başarı durumu yükseldikçe akademik başarı puan ortalamalarının da yükseldiği görülmüştür.

4.4. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki tablo 4.41.'de verilmiştir.

Tablo 4.41. Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Çalışma Alışkanlıkları	Yerleştiren	178	26,570	8,753	11,920	0,000	1 > 3
	Ayrıştıran	228	26,540	8,763			2 > 3
	Özümseyen	220	22,230	9,164			4 > 3
	Değiştiren	286	24,040	9,044			1 > 4 2 > 4
Akademik Başarı	Yerleştiren	178	3,500	0,946	10,318	0,000	1 > 4
	Ayrıştıran	228	3,630	1,069			2 > 4
	Özümseyen	220	3,460	1,044			3 > 4
	Değiştiren	286	3,150	1,022			

Tablo 4.41. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının öğrenim stilleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=11,920; p<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğrenim stilleri yerleştiren olanların çalışma alışkanlıkları puanları (26,570 ± 8,753), öğrenim stilleri özümseyen

olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından (22,230 ± 9,164), öğrenim stilleri ayırıştırıcı olanların çalışma alışkanlıkları puanları (26,540 ± 8,763), öğrenim stilleri özümseyen olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından (22,230 ± 9,164), öğrenim stilleri değiştiren olanların çalışma alışkanlıkları puanları (24,040 ± 9,044), öğrenim stilleri özümseyen olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından (22,230 ± 9,164), öğrenim stilleri yerleştiren olanların çalışma alışkanlıkları puanları (26,570 ± 8,753), öğrenim stilleri değiştiren olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından (24,040 ± 9,044), öğrenim stilleri ayırıştırıcı olanların çalışma alışkanlıkları puanları (26,540 ± 8,763), öğrenim stilleri değiştiren olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından (24,040 ± 9,044) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının öğrenim stilleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,318$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğrenim stilleri yerleştiren olanların akademik başarı puanları (3,500 ± 0,946), öğrenim stilleri değiştiren olanların akademik başarı puanlarından (3,150 ± 1,022), öğrenim stilleri ayırıştırıcı olanların akademik başarı puanları (3,630 ± 1,069), öğrenim stilleri değiştiren olanların akademik başarı puanlarından (3,150 ± 1,022), öğrenim stilleri özümseyen olanların akademik başarı puanları (3,460 ± 1,044), öğrenim stilleri değiştiren olanların akademik başarı puanlarından (3,150 ± 1,022) yüksek bulunmuştur.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler en yüksek çalışma alışkanlıkları puan ortalamasına sahip olup, ardından ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler ikinci en yüksek çalışma alışkanlıkları envanteri puan ortalamasına sahiptir. Akademik başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkilere bakıldığında ise ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin en yüksek akademik ortalamaya ve ayrıca yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ikinci en yüksek akademik ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin hem akademik başarı puanları yüksektir hem de çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puan ortalamaları özümseyen ve değiştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin puan ortalamalarından yüksektir.

4.5. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki tablo 4.42.'de verilmiştir.

Tablo 4.42. Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Ki-Kare Testi Sonuçları

Öğrenim Stilleri	Akademik Başarı										X ² /p		
	1		2		3		4		5			Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
Yerleştiren	4	%14,8	19	%12,3	65	%22,0	64	%22,3	26	%17,6	178	%19,5	
Ayrıştıran	5	%18,5	34	%22,1	56	%18,9	79	%27,5	54	%36,5	228	%25,0	X ² =41,744
Özümseyen	6	%22,2	33	%21,4	76	%25,7	64	%22,3	41	%27,7	220	%24,1	p=0,000
Değiştiren	12	%44,4	68	%44,2	99	%33,4	80	%27,9	27	%18,2	286	%31,4	
Toplam	27	%100,0	154	%100,0	296	%100,0	287	%100,0	148	%100,0	912	%100,0	

Tablo 4.42. incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=41,744; p<0.05). Akademik başarıları 1 olan 12 öğrencinin (%44,4), akademik başarıları 2 olan 68 öğrencinin (%44,2), akademik başarıları 3 olan 99 öğrencinin (%33,4), akademik başarıları 4 olan 80 öğrencinin (%27,9) değiştiren öğrenme stiline sahip iken akademik başarıları 4 olan 79 öğrencinin (%27,5) ve akademik başarıları 5 olan 54 öğrencinin (%36,5) ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu gözlenmektedir. Ayrıca akademik başarı ortalaması 4 ve 5 olan öğrencilerin en yüksek yüzdeler diliminin (133 öğrenci ve %58,3 oran) ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerde toplandığı tespit edilmiştir.

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrenciler yaparak, yaşayarak yani eylem halinde ve düşünceleri ile öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu iki olgunun akademik başarıyı olumlu etkilediği görülmektedir.

4.6. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişki tablo 4.43. ve 4.44.'de verilmiştir.

Tablo 4.43. Akademik Başarı ile Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Akademik Başarı	Çalışma Alışkanlıkları
Akademik Başarı	r	1,000	
	p	0,000	
Çalışma Alışkanlıkları	r	0,253**	1,000
	p	0,000	0,000

Tablo 4.43. incelendiğinde çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.253$; $p<0.05$). Buna göre çalışma alışkanlıkları arttıkça akademik başarı artmaktadır.

Tablo 4.44. Çalışma Alışkanlıklarının Akademik Başarı Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Akademik Başarı	Sabit	2,696	27,919	0,000	62,325	0,000	0,063
	Çalışma Alışkanlıkları	0,029	7,895	0,000			

Tablo 4.44. incelendiğinde çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=62,325$; $p<0.05$). Akademik başarı düzeyinin belirleyicisi olarak çalışma alışkanlıkları değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,063$). Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeyi akademik başarı düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,029$).

BÖLÜM 5: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı değişkenleri boyutunda anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Bu bölümde, araştırmanın problemine uygun olarak toplanan bulguların sonuçlarına yer verilmiş, varılan sonuçların yorumları yapılmış ve sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Öğrenme Stilleri Alt Problemlerine Ait Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin, 178'inin (%19,5) yerleştiren, 228'inin (%25,0) ayrıştırıcı, 220'sinin (%24,1) özümseyen, 286'sinin (%31,4) değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sırasıyla en çok değiştiren öğrenme stiline, sonra ayrıştırıcı öğrenme stiline, daha sonra özümseyen öğrenme stiline ve son olarak da yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

İlköğretime yönelik yapılmış pek çok araştırma sonuçlarında baskın öğrenme stiline değiştiren olduğu tespit edilmiştir. Aktaş (2007), Ok (2009), Biçer (2010), Yavuz (2014), Kayacık (2013), Erol (2013), Çakır ve Akbaş (2012), Yurtseven (2010), Kaya (2000) ve Koca (2009)'nın çalışmalarında, öğrencilerin baskın öğrenme stiline değiştiren olması yönüyle benzerlik göstermektedir.

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($X^2=3,016$; $p>0.05$). Bu neden kız ve erkek öğrenciler için farklı öğrenme stilleri dağılım yüzdeleri arasındaki uyumdan kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusu, ilgili alan yazındaki pek çok araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Albayrak (2008), Açık (2013), Çöğenli (2011), Koca (2011), Yurtseven (2010), Kural (2009), Gürsoy (2008), cinsiyete göre farklı öğrenme stilleri dağılımının birbirine benzediğini tespit etmiştir. Dolayısıyla anlamlı farklılaşmaya rastlanılamamıştır. Yine farklı araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmacılar; Koç (2007), Çelenk ve Karakiş (2007), Sünbül ve Sarı (2005), Arslan ve Babadoğan (2005), Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2004), Hasırcı (2006), Öztürk (2007), Eskici (2011), Gökdağ (2004), İlhan (2002), Yanardöner (2010), Kaya (2007), Bolat (2007), Güneş (2004) dir.

Ancak Günaydın (2011), Koç (2010), Köse (2010), Çakır, Akbaş (2012) gibi araştırmacılarda öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklara rastlamışlardır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında genellikle anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı, ancak kimi araştırmaların amacına ve sürecine göre ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir.

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Buldukları Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir ($X^2=2,054$; $p>0.05$). Pek çok araştırmada da çalışmamıza benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Biçer (2010), Hasırcı (2006), Ergür (1998), Koçyiğit (2011), Özdemir (2011), öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Kimi araştırmacılar ise öğrencilerin öğrenme stilleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamıştır. Bu araştırmacılardan Kayacık (2013), Günaydın (2011), Koçak (2007), Gürsoy (2008), Köprülü (2004), yapmış

oldukları çalışmalarda, öğrenme stillerinin buldukları sınıf düzeylerine göre farklılaştığını tespit etmişlerdir.

5.1.2. Akademik Başarı Alt Problemlerine Ait Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Alt Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerimizin “akademik başarı” düzeyi ortalaması ($3,410 \pm 1,041$) olarak belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin akademik puanlarının 3 (296 kişi % 32,5) ve 4 (287 kişi % 31,5) puanlarında toplandığı gözlenmiştir. Ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarı düzeyi, özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerden daha yüksektir. En yüksek akademik başarı ortalamasını, ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Aynı şekilde akademik başarı ortalamasının ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerde en yüksek puanı oluşturduğuna, Kural (2009), Biçer (2010), Yurtseven (2010) ve Koca (2010)'nın çalışmalarında da rastlanmaktadır.

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Cinsiyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=26,357$; $p<0.05$). Kızların akademik başarılarının erkeklerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak da kız öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilerden yüksek olabileceği düşüncesi mevcuttur. Nedenlerine bakılırsa, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çok sayıda değişken vardır. Bunlar psikolojik, fiziksel ve toplumsal faktörler olarak gruplandırılabilir. Erkek ve kız öğrencilerin psikolojik özelliklerinin, sosyo-kültürel ortamlarının ve yaşadıkları ortamın farklı olması, cinsiyet rollerinin oluşturduğu farklı beklentiler, cinsiyete dayalı akademik başarı farkının oluşmasına sebep olabilir. Bu farkta ailenin yetiştirme tarzının etkisi de bulunmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren sorumluluk almaya başlayan kız öğrencilerin, aynı sorumluluğu okul ortamlarında da devam ettirdikleri görülmektedir. Nitekim Özen (2011), cinsiyete göre öğrencilerin akademik başarı durumlarının farklı olduğunu ve kız öğrencilerin akademik başarı ortalamasının erkek öğrencilerin akademik başarı ortalamasından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dural (2008), öğretmen

adaylarının akademik başarıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı ancak düşük düzeyde ilişki tespit etmiştir.

Ancak Aydın (2004), akademik başarı ile cinsiyetleri arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılığa rastlarken, Eren (2011) ise öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çalışmamızda öğrencilerin akademik başarıları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Aydın (2004), Eren (2011), yaptıkları çalışmalarda akademik başarı ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye rastlamıştır.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile cinsiyetleri açısından anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının (3,570) erkek öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından (3,240) yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kız öğrencilere küçük yaşlardan itibaren verilen sorumluluk duygusunun sonucu olarak, onların okula ve derslere karşı göstermiş olduğu ciddiyetin ve önemin akademik başarıya yansımaları olabilir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Akademik başarı puanı 2, 3 ve 4 olan 422 öğrencinin (%46,3) annelerinin ilköğretim ve altı eğitim seviyesine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları yükselme eğilimi göstermektedir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile günlük çalışılan ders saati arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Günde 1 saat ders çalışmanın akademik başarı üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Aile gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları yükselmektedir. Ailenin maddi olanakları öğrencinin dershane, etüt ya da özel ders gibi imkanlar çerçevesinde eğitimine katkı sağlamaktadır. Maddi kaygıları düşünmeyen öğrenci kendini okula daha kolay

adapte eder ve dersi daha dikkatli dinler. Bu durum akademik başarıyı pozitif etkilemektedir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile kardeş sayıları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Akademik başarı puan ortalaması 1 ve 2 olan öğrencilerin kendisi ile birlikte 3 kardeşe sahip oldukları, akademik başarı ortalaması 3, 4 ve 5 olan öğrencilerin kendisi ile birlikte iki kardeşe sahip oldukları gözlenmektedir. Kendisi ile birlikte kardeş sayısı 2 olan öğrencilerin akademik başarısının olumlu etkilendiği görülmektedir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile ayrı odası olma durumu değişkeni arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrı odaya sahip olma akademik başarı puan ortalamasını yükseltmektedir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile anaokuluna gitme durumu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Anaokuluna giden öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları yükselmektedir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı algısı değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Akademik başarı puan ortalamaları 1 ve iki olan öğrenciler kendilerini biraz başarılıym olarak algılamakta, akademik başarı puan ortalaması 4 ve 5 olan öğrenciler kendilerini başarılıym olarak algılamaktadır. Akademik başarı puan ortalaması yükseldikçe öğrencilerin kendilerine dönük başarı algısı yükselmektedir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik başarı durumu değişkeni arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin birinci dönem başarı durumları arttıkça akademik başarı puan ortalamaları da yükselmektedir.

5.1.3. Çalışma Alışkanlıkları Alt Problemlerine Ait Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Alt Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puan ortalaması (912 öğrenci) 24,720 ($24,720 \pm 9,107$)'dir. Çalışma alışkanlıklarını konu alan ilgili alan yazı incelendiğinde, çalışma alışkanlıkları envanterinden çıkan ortalamalar farklı görülmektedir. Aydın (2004), toplam 431 adet 7. ve 10. sınıf öğrencilerine uyguladığı çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları envanteri puan

ortalamasını 33,5 bulurken 10. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puan ortalamasını 27,7 olarak tespit etmiştir. Eren (2011), çalışma alışkanlıkları envanterini uyguladığı çalışmada, 664 öğrencinin ortalama puanını 26,54 ve standart sapmasını 9,23 olarak tespit etmiştir. Ayrıca Yörük (2007), 336 lise öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada, çalışma alışkanlıkları envanteri puan ortalamasını 32,63 olarak tespit etmiştir. Gündüz (2009), merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan yatılı, taşınmalı ya da gündüzlü öğretim yapan bir okula devam eden 336 öğrenciyi incelemiştir. Bu öğrencilerin çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, bu öğrencilerin okul türüne göre çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında gündüzlü öğrencilerin puan ortalamalarının (=32,3696), yatılı (=30,9348) ve taşınmalı (=30,5227) öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmalardan da anlaşıldığı üzere ulaşılan öğrenci sayısı arttıkça çalışma alışkanlıkları envanterinden elde edilen puanların ortalamalarında azalma olduğu gözlenmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğrenci sayısının fazlalığından kaynaklanabilir.

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında kız ve erkekler arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları, erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarından yüksektir. Benzer örneklere baktığımızda; Temelli (2010), öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile cinsiyetleri arasında motivasyon, ders öncesi ve sonrası hazırlık, çalışma yöntemleri ve toplam alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma belirlemiştir. Güngör (2010), kız öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özbey (2007), öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, cinsiyetlerine göre farklılaştığını belirtmiştir. Yörük (2007), araştırma grubundaki lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade ederken, erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanı, kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanından yüksektir. Eren (2011), çalışma alışkanlıkları puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığa rastlamış ve elde edilen bulgular sonucunda kız

öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Memiş (2005), kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarını, tüm alt ölçeklerde, erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarından yüksek bulmuştur. Günaydın (2011), çalışma alışkanlıkları envanterinin üç alt ölçeklerinde elde edilen puan ile cinsiyetleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Buldukları Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmamıza katılan 912 öğrencinin çalışma alışkanlıkları puanları ortalamalarının sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2,679$; $p<0,05$). Çalışmamızda 7. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanları ($x=25,480$), 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanlarından ($x=23,860$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyleri yükseldikçe, çalışma alışkanlıkları puanı ile akademik başarılarında düşüş olduğu gözlenmektedir. Bunun en önemli nedeni 7. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ön ergen oldukları için okul onların hayatında 8. sınıf öğrencilerine göre daha önemli bir yer tutmaktadır. 8. sınıfta dış görünüşüne önem verme, karşı cinse duyulan ilgi, arkadaşlık ilişkilerinin daha önemli yer tutması, fiziksel ve biyolojik gelişme gibi durumlar daha yoğun gözlemlendiği için öğrencinin akademik ilgisinde düşme daha belirgindir.

İlgili literatürler incelediğinde çeşitli araştırmalarda benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin; Günaydın (2011), öğrencilerin içsel motivasyon ve ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma davranışı gösterme düzeylerinde, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farkın 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğunu belirtir. Aydın (2004)'in yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları, sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. 13 yaşındaki 7. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları, 16 yaşındaki 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksektir. Güngör (2010), "İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Benlik Kavramlarının ve Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Özbey (2007), "İlköğretim

Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu çalışmasında, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları buldukları sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Eren (2011)’in çalışmasında, öğrencilerin buldukları sınıf düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları envanteri puanları arasında manidar farklılıklar olduğu görülmektedir. Eren (2011)’e göre çalışma alışkanlıkları envanteri puanları aritmetik ortalaması en yüksek 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere ait iken, en düşük aritmetik ortalama 8. sınıf öğrencilerine aittir. Bu çalışma bizim çalışmamızda çıkan sonuçları desteklemektedir.

Alan yazında araştırma bulgusunun aksine sonuçlara da rastlamaktayız. Örneğin; Çetin (2007)’in yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca Gündüz (2009)’ün de yapmış olduğu çalışmada, kırsal ve merkezi bölgelerde yaşayan 6., 7. ya da 8. sınıflara devam eden öğrencilerin çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5.1.4. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki ve Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları ortalamalarının öğrenim stilleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,920$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğrenme stilleri yerleştiren olanların çalışma alışkanlıkları puanları ($26,570 \pm 8,753$), öğrenme stilleri özümseyen olanların çalışma alışkanlıkları puanlarından ($22,230 \pm 9,164$) yüksek bulunmuştur. En yüksek çalışma alışkanlıkları ortalamasının yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerde olduğu, daha sonra ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalardan Ersoy (2003), Deniz (2012), Günaydın (2011), öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir.

Kaya, Bozaslan, Durdukoca (2011), öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir.

5.1.5. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki ve Farklılıklar

“Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları derslerde tercih ettikleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmamızda öğrenim stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=41,744$; $p<0.05$). Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin büyük çoğunluğunun akademik başarı düzeyinin 4 puan (79 kişi %27) ve 5 puan (54 kişi %36,5) aralığında toplandığı görülmektedir.

Çalışmamızda akademik başarıyı ifade eden üç madde ortaya konulmuştur. Bunlar 1) Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okul başarı algılama durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi ($X^2=42,320$; $p<0.05$) 2) Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ($X^2=45,767$; $p<0.05$) 3) Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir ($X^2=41,744$; $p<0.05$). Her üç değişken ile öğrenme stilleri arasında birbirini destekler nitelikte anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Algılanan başarı durumu (çok başarılıyım, başarılıyım, biraz başarılıyım, başarısızım) tespit edilirken çok başarılıyım ve başarılıyım maddelerini ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin işaretlediğini, başarı durumlarını (takdir aldım, teşekkür aldım, zayıfım yoktu, bir zayıfım vardı, iki zayıfım vardı, üç zayıfım vardı) belirlerken takdir aldım, teşekkür aldım şeklinde ifade edilen maddeleri ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha fazla işaretlediğini, 1. Dönem akademik başarı ortalaması (1, 2, 3, 4, 5) en yüksek olan ve akademik başarı puanını 4 veya 5 olarak işaretleyen öğrencilerin ayırıştırıcı öğrenme stiline toplandığını araştırma sonuçları göstermektedir. Bu bulgular ışığında ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrenciler kendilerini, özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha başarılı olarak görmektedir. Ayrıca akademik başarılarının da daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmada ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin değiştiren öğrencilere nazaran akademik açıdan daha başarılı olmalarının nedenlerinden biri, sahip oldukları öğrenme stiline ait özelliklerin tümdengelimci, mantıksal ilişkileri kullanma yetenekleri gibi hem düşünerek hem de yaparak öğrenmesidir. Bu iki unsur

öğrenmeyi doğal olarak daha kolaylaştırmakta ve öğrenmenin kalıcılığını arttırmaktadır. Ayrıca öğrenciler için oluşturulan eğitim ortamlarının ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencileri diğer öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha çok desteklemesi olabilir.

Çalışmada öğrenme stili ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olabileceği hususunun ortaya çıkarılması amaçlanmış olup, ilgili araştırmalara benzer bir sonuç elde edilmiştir. Biçer (2010), Yılmaz (2011), Altun (2011), Yurtseven (2010), Utanır (2008), Bengiç (2008), Bolat (2007), Yazıcı (2004), Şentürk (2010), Güven (2004), Çelik (2010), Çiğdem (2010), Koca (2011), Elçi (2007), Eskici (2008) araştırmalarında öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkilerin mevcut olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlardan Yanardöner (2010), Gürsoy (2008), Çömek (2009), Kaya, Bozaslan ve Durdukoca (2011), Sülün (2009), öğrenme stiline akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığına ilişkin bulgular elde etmişlerdir.

Öğrenme stilleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, günlük ders çalışma süresi, anaokuluna gitme durumu arasında anlamlı bir ilişki var iken, öğrenme stilleri ile cinsiyet, bulunduğu sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin çalışma durumu ve ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Değiştiren, ayırıştırıcı, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stiline sahip 422 öğrencinin (%46,3) annesi ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahiptir. Bu durum çalışan grubun sosyo ekonomik durumu ve sosyo kültürel yapısından ileri gelebilir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yerleştiren, ayırıştırıcı, özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip 396 öğrenci (%43,4) kendisi ile birlikte 2 kardeşe sahiptir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile günlük çalışılan ders saati süresi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yerleştiren, ayırıştırıcı, özümseyen ve değiştiren öğrenme stillerine sahip 394 öğrenci (%43,2) günde bir saat çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile anaokuluna gitme durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yerleştiren, ayırtıran, özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip 512 öğrencinin (%56,1), anaokulu eğitimi almadığı görülmüştür. Araştırma yapılan örneklem grubunun aile gelir düzeyi ile doğru orantılıdır.

Öğrenme stili ve cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kimi araştırmalarda öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki bulunsa da öğrenme stili bireyin cinsiyetlerinden bağımsız olarak öğrencinin kişilik ve öğrenme özelliklerini ortaya koyan bir durumdur. Öğrenme stilleri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinin farklılığı gelişim düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Farklı öğrenme stiline sahip olma, bulunulan gelişim düzeylerinden farklı gelişen bir durumdur. Üniversite öğrencisi de ilköğrencisi de Kolb Envanterine göre değiştiren öğrenme stiline sahip birey olarak tanımlanabilir.

Öğrenme stilleri, baba eğitim düzeyi, ailenin çalışma durumu ve ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bireyin huyu, mizacı, öğrenme özellikleri, öğrenme stilleri baba eğitim düzeyi, anne baba çalışma durumu, aile gelir durumu gibi değişkenlerden etkilense de, demografik değişkenlerden bağımsız gelişen bir durumdur.

5.1.6. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki ve Farklılıklar

Bu çalışmada ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlara rastlamaktayız. Yörük (2007), lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ile akademik başarı notları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ancak bu ilişkinin anlamlılık düzeyine ulaşamadığını ortaya çıkarmıştır. Ersoy (2003), öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında, çalışmaya başlama ve bilinçli çalışma davranışları dışındaki boyutlarda anlamlı ilişki bulmuştur. Eren (2011), akademik başarı ve çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Gazioğlu (2009), başarı ve çalışma alışkanlıkları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Avcı (2006), rehberlik etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin,

etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında artış olduğunu ve akademik başarılarında yükselme olduğunu belirlemiştir. Arslantaş (2001), öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Arslantaş (2001), verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Arslantaş (2001)'in yapmış olduğu çalışma bu araştırmayı desteklemektedir. Bu araştırmada da çalışma alışkanlıkları envanteri puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin, akademik başarı puan ortalamalarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları yükseldikçe başarı notu puanlarının da yükselme eğiliminde olduğu söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları envanterinden elde ettikleri puanları arttıkça, akademik başarıları da düşük düzeyde pozitif yönde etkilenmektedir. Bazı çalışmalarda akademik başarının en önemli belirleyicisi çalışma alışkanlıkları gibi gözükse de bazı durumlarda en önemli belirleyicisi olmayabilir. Bir öğrenci çalışma programı hazırlayıp düzenli bir şekilde çalışsa da yüzde yüz istediği başarıyı yakalayamayabilir. Çünkü akademik başarının belirleyicisi sadece sahip olunan çalışma alışkanlıkları değildir. Sosyo-ekonomik durum ve psikolojik ruh hali, beklentiler, çevre, algı ve dikkat düzeyi, çevredeki uyarıcılara verilen tepkinin derecesi, motivasyon genel uyarılmışlık durumu gibi çeşitli değişkenler hem çalışma alışkanlıklarını hem de akademik başarıyı etkilemektedir. Bununla birlikte kimi zaman, akademik başarısı düşük öğrenciler, gerçek benliğine ait fikirleri ile ideal benliğine ait düşünceleri ayırt edememektedir. Genel akademik ortalaması düşük bir öğrenci de “ben dersleri yapıyorum, programa uygun çalışıyorum, tekrarlarımı yapıyorum” diyebilmektedir. Ona göre yaptığı çalışma gayet yeterli olup, akademik puanlarının da yüksek olması gerektiğini düşünmektedir. Bu çalışmada bu şekilde işaretleme yapan öğrencilerin sayısı azımsanmayacak kadar fazladır. Özetle ifade edilecek olunursa düzenli ve verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmak sadece akademik başarıyı olumlu etkileyen etmenlerden biridir.

5.1.7. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki ve Farklıklar

2013-2014 eğitim öğretim yılında Avcılar ilçesinde öğrenim gören toplam 912 ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları ortalamalarının öğrenme stilleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,920$; $p<0.05$). Yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerin çalışma alışkanlıkları envanteri ortalama puanlarının değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin çalışma alışkanlıkları envanteri ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarı puanları ortalamalarının öğrenim stilleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,318$; $p<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda en yüksek başarı puanı, ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerden ($3,630 \pm 1,069$), daha sonra yerleştiren ($3,500 \pm 0,946$), özümseyen ($3,460 \pm 1,044$) ve değiştiren ($3,150 \pm 1,022$) öğrenme stiline sahip öğrencilerden meydana gelmektedir.

Birçok çok araştırma ve çalışmada ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları yüksektir. Kural (2009) çalışmasında, en yüksek akademik başarıya sahip bireylerin ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireyler olduğunu tespit etmiştir. Gürsoy (2008) çalışmasında, en yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğunu belirlemiştir. Değiştiren öğrenme stillerine sahip bireylerin hem akademik başarı ortalamalarının, hem de çalışma alışkanlıkları ortalamalarının diğer üç öğrenme stillerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler gözleyerek, izleyerek ve duyguları ile öğrenmeyi tercih ederler. Ancak öğrenme ortamında yaparak-yaşarak öğrenmeyi ve soyut düşünmeyi tercih eden bireylerin kavrama yeteneği ve akademik başarısı yüksek olabilir. Bu bulguyu destekleyen pek çok araştırma mevcuttur. Biçer (2010), Türkçe, Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji Dersi ortalamaları en yüksek puanların yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stillerine

sahip öğrencilerde toplandığını, en düşük notların ise değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerde toplandığını tespit etmiş, akademik başarı ortalamalarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Kural (2009) çalışmasında, en yüksek akademik başarıya sahip bireylerin ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler, yaparak ve düşünerek öğrenmeyi tercih etmekte iken, yerleştiren öğrenme stillerine sahip bireyler, hissederek, duygularına göre ve yaparak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu sebeple eğitim sistemimizin özellikle bu öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme yapılarına uygun düzenlendiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak; ilgili literatürlere benzer şekilde, öğrencilerin öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında çeşitli demografik değişkenlere göre oldukça anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Örnekleme katılan öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğu (%31) değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Özellikle ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin hem akademik başarı algısı, hem başarı durumu, hem de 1.dönem akademik başarı ortalamasının en yüksek puana sahip olduğu ve çalışma alışkanlıkları envanteri sonuçlarına göre çalışma alışkanlıkları ortalaması en yüksek ikinci baskın öğrenme stilini oluşturduğu gözlenmektedir. Bunun nedeni ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler, hem düşünerek soyut kavramlar yolu ile hem de eylem içerisinde bulunarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Şimdiki yapılandırmacı anlayışla hazırlanmış olan eğitim sistemimiz ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylere daha fazla hitap etmektedir. Bu da doğal olarak akademik başarılarına yansımaktadır. Diğer önemli bulgu ise çalışma alışkanlıkları envanteri sonuçlarına göre en yüksek ortalama, yerleştiren öğrenme stillerine sahip bireylerde görülmesidir. Yerleştiren öğrenme stillerine sahip bireyler hem duygularını katarak, hissederek hem de eylem içerisinde öğrenmeyi tercih etmektedir. Çalışma alışkanlıklarını kazanmanın hem eylemsel bir etkinlik olduğu, hem de isteğe bağlı yapıldığı göz önüne alınırsa, sonuçların beklentilerimize uygun olarak çıktığını söyleyebiliriz. Ayrıca çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Birçok çalışmada benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Çünkü akademik başarının tek belirleyicisi çalışma alışkanlıklarına sahip olmak değildir. Birçok etmen öğrencilerdeki akademik başarıyı

belirlemektedir. Öğrenci düzenli ders çalıştığı halde, duygusal, fiziksel, psikolojik etmenler ile dikkat, algı gibi değişkenler ve sosyo-kültürel durumlar akademik başarısını olumsuz etkileyebilmekte, doğal olarak başarısız olabilmektedir. Kişinin kendisini nasıl algıladığı da çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Akademik başarısı düşük öğrenciler başarısızlığının nedenlerini genellikle kendi dışındaki etmenlere yüklemektedirler. Araştırmacı tarafından bizzat uygulanan bu çalışma da başarısız öğrencilerin önemli bir kısmı çalışma alışkanlıklarına yeterince sahip olduklarını -ki düşündükleri gibi çalışma alışkanlıklarına sahip değiller- düşünmektedirler. Gerçekten başarılı öğrenciler ise çalışma alışkanlıkları envanterini doldururken çalışma alışkanlıklarının kendilerinde olup olmadığına karşı daha temkinli hatta acımasız olabilmektedirler. Başarılı öğrenciler çalışma alışkanlıkları konusunda kendilerini başarısız öğrencilerden daha gerçekçi değerlendirmektedir.

Çalışmamızda ortaya çıkan en önemli sonuç, ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, hem akademik başarıları hem de çalışma alışkanlıkları ortalamaları yüksektir. Ayrıca ilgili literatürler incelendiğinde 6, 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler genelde deyiştirici öğrenme stiline sahip iken, lise ve üniversite de öğrenim gören öğrencilerin ise baskın olarak özümseyici ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada ortaya konulan diğeri önemli sonuçlara göre; öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmektedir. Ders çalışma alışkanlığı aslında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından bilinen , ancak uygulama aşamasında geliştirilmesi zor bir eylemdir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak şu önerilere yer verilebilir:

1. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla deyiştirici, öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Deyiştirici öğrenme stiline sahip bireyler öğrenme aşamasında aktif yaşam deneyimlerini ve soyut kavramsallaştırma biçimlerini az tercih ettiklerinden, bu öğrenme stillerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırılabilir. Öğrencilerin en fazla aktif yaşantı öğrenme biçimini seçmiş olmaları, dinleyerek, izleyerek değil, yaparak öğrenme

eğiliminde olduklarının göstergesidir. Bu sebeple öğrenme aşamasında öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinliklerin seçilmesi daha uygun olabilir.

2. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin derslerdeki gösterdikleri akademik başarıları ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu durumda eğitim öğretim hayatında öğrenme stillerinin dikkate alınması gerekmektedir.
3. Bu bağlamda gerçekleştirilen öğretim sürecinin tüm öğrencilerin öğrenme stiline uygun olup olmadığı araştırılabilir. Ayrıca daha genel sonuçlara ulaşabilmek için bu çalışmaya benzer farklı araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sahip oldukları çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencinin öğrenme stillerini dikkate alarak plan ve programların hazırlanması gereklidir. Bu durum hem çalışma alışkanlıklarını hem de akademik başarılarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.
5. Öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişki konulu çalışma ortaokul öğrencilerine yapılmıştır. Bu araştırma, genellenebilirliğinin artırılabilmesi amacıyla daha büyük bir örneklem grubunda, lise ve üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilere de uygulanabilir.
6. Öğrencilerin, kendi öğrenme özelliklerini, öğrenme yönelimlerini kısacası öğrenmeyi öğrenebilmeleri için, 4. sınıftan itibaren tercih ettikleri öğrenme stillerini bilmelerinin ve bu stillere uygun çalışma alışkanlıkları geliştirebilmelerinin onların akademik başarılarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.
7. Ders araç gereçleri farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde düzenlenebilir.
8. Her öğrenci hem görerek, hem düşünerek, hem eylem içerisinde öğrenebilmekle birlikte bir yönü daha baskın öğrenebilmektedir. Bu çalışmalar her yıl tüm okullarda rehberlik servisleri tarafından düzenli olarak yapılabilir. Bu sayede öğrenciler hem kendi öğrenme stillerinin farkına varabilir hem de tercih ettiği öğrenme stillerinin yıldan yıla farklılık gösterip gösteremediğini tespit edebilirler.
9. Ayrıca öğrenme stilleri konulu tez çalışmalarında, birbirinden farklı fakat aynı özellikleri ortaya koyan öğrenme stilleri envanterleri uygulanıp,

öğrencilerin tercih ettikleri baskın öğrenme stili modeli diğer ölçeklerle de teyit edilebilir.

10. Araştırma sonuçları her öğrencinin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını göstermiştir. Öğrenirken farklı yolları tercih eden bu bireylere eğitim öğretim sürecinde aynı yöntemlerle yaklaşılması son derece yanlıştır. Bu nedenle öğretmenlerin de kendi öğretme ve öğrenme stillerini bilmeleri sağlanarak, bu konuda eğitim verilebilir.
11. Özellikle sınıf öğretmenlerine ve sınıflarında okuttukları öğrencilere Kolb öğrenme stilleri envanteri uygulanarak, öğretme ve öğrenme stilleri ortaya konabilir. Böylelikle öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stilleri arasındaki ilişki tespit edilebilir.
12. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları çalışma alışkanlıkları, akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrenme ortamlarında, eğitim öğretim faaliyetlerinde, öğrenme stillerinin öneminin ve dikkate alınması gerektiğinin göstergesidir.

KAYNAKÇA

- Açık, S. (2013). *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Albayrak, Y. (2008). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akdeniz, C. (2007). *Öğrenme Stili Modelleri*. Sunu Raporu, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aktaş, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Okul Başarıları, Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Demografik Özellikleriyle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Arslan, B. & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Sitillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*,(21), 35-48.
- Arslantaş, M. (2001). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Aslan, A. (2012). *Öğrenme Stillерine Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 87 (17), 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Avcı, Y. (2006). *Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aydoğdu, M. & Mutlu, M. (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13), 15–29.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul, Alfa Yayınevi.
- Aydiner, A. (2004). *13 ve 16 Yaş Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarını Algılamaları ile Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Babadoğan, C. (1990). Ev Ödevlerinin Eğitim Programı İçindeki Yeri. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 745-767.
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme Stratejileri ve Stilleri Arasındaki İlişki. *I. Ulusal Eğitim Kongresi*. Adana.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63

- Babadoğan, C. (2003). Öğrenme Stilleri Kapsamında Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları. 4. Ulusal Çocuk Kongresi: Disiplinler arası Bakışla Türkiye’de Çocuk.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi. (Gelişim ve Öğrenme). 15. Baskı*, Ankara: Pegema Yayınları.
- Bahar, H. H.& Sülün, A. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 379-386.
- Bahar, M. & Bilgin, İ. (2002). Öğrenme Stilleri İrdeleyen Bir Literatür Çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 41-70.
- Baltaş, A. (1999). *Üstün Başarı*. 17. Baskı, Ankara: Remzi.
- Baran, (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Başaran, İ. E. (1989). *Eğitime Giriş*. 7. Baskı, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Baydar, S.(2012). *Öğrenme Stillere Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bekler, İ. (2013). Verimli Çalışma Yöntemi. (15.03.2014) www.mutlucemiz.net/frm/index.php?page=Thread&threadID=17267
- Biçer, M. (2010). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Ders Grupları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Bilgin, İ. & Bahar, M. (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 53-67.
- Bilgin, İ. & Durmuş S.(2003). Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(2) 381-400.
- Boydak, A. (2008). Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bolat, K. N. (2007). *İlköğretim 6 ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Brandt, R. (1990). On Learning Styles: A Conversation With Pat Guild. *Educational Leadership*. 48 (2) ,10-13.
- Cesur, O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin, Yabancı Dil Akademik Başarısı ile Öğrenme Stili Tercihleri ve Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Curry, L. (1990) “A Critique of the Research on Learning Styles”, *Educational Leadership*, c. 56, s.6.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve Davranışı. 7. Baskı . İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, R.&Akbaş, O. (2012). Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 138 – 159.

- Çaycı, B. & Ünal, E. (2007). Sınıf Öğrenmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Üniversite ve Toplum*, 7 (3) 1-15
- Çelenk S. & Karakış Ö. (2007). Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. A.İ.B.Ü. Örneği, *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 34-52.
- Çelik, T. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Stil ve Öğrenme Stilllerinin Farklı Ölçme Formatlarından Aldıkları Puanlara Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, L. (2004). *Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, B. (2009). Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38 (183), 302-316.
- Çolak, E. & Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 197-212.
- Çögenli, A. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Deniz, S. (2012). Analysis of Study Habits and Learning Styles In University Students. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1) 287-302.
- Deryakulu, D. & Kuzgun, Y. (2006). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Dilek, N. (1993). *Askeri Lise Öğrencilerinin Ortaokul ve Lisedeki Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*, 1. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dunn, R. & Dunn, K. & Price, G.E. (1979). Learning Style Inventory. *Educational Research Journal*, 41(3), 251-265.
- Dunn, M.B. (1982). "Preferred Learning Styles of Teachers as Determined by Kolb's Learning Styles Inventory", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Vanderbilt University.
- Dunn, R. (1982). "Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Research Report", *Student Learning Styles and Brain Behavior*, National Association of Secondary School Principals, ss.142-151.
- Dunn, K. & Dunn, R. (1986). The Look of Learning Styles. *Early Years*, 16 (7), 49-53.
- Dunn, R. & Bearudry, J. S. & Klavas, A. (1989). Survey of Research on Learning Styles. *Educational Leadership*, 46 (6),50-58.
- Dural, S. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Durdukoca, Ş. & Arıbaş, S. (2010). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği. Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (1), 169-182.
- Ekici, G. (2003). Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi – Öğretmen Gözlem Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı 34: ss.254-26.
- Ekici, G & Kurt, H. & Aktaş, G. (2014). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Kişilik Tiplerinin İlişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (01), 50-59.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 48-55.
- Elçi, A.N. (2008). *Öğrenme Stillерine Uygun Olarak Seçilen Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencinin Başarısına, Matematiğe Yönelik Tutumuna ve Kaygisına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erden, M. & Akman Y. (2001). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, 10. Basım. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. & Altun S. (2006). *Öğrenme Stilleri*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergür, D.O. (1998). *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

- Ergür, D.O. (2000). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ile Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 234-241.
- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğretim Sürecine Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 173-184.
- Erol, B. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarını İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ertekin, E. (2005). *Öğrenme ve Öğretme Stilleri Üzerine Bir Çalışma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Etkin Dinleme ve Not Alma (2013). *Atılım Üniversitesi, Hazırlık Okulu, Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi*, http://www.tarihtendersler.com/nbk.asp?mk_id=288&id=30etkindinlemevenotalma.doc'dan alınmıştır.
- Felder, M. R. (1996). Matters of Style. *American Society for Engineering Education*, 6(4), 18-23.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Fer, S. & Altun, S. (2011). *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Başkent Yayınevi.
- Gazioğlu, G. (2009). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları ile İlişkinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gencel, E. İ. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gencel, Evin İ. (2007). Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri III'ü Türkçeye Uyarlama. Dokuz Eylül Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-137.
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a Symptom: A Phenomenological Perspective. *TheoryInto Practice*, 23 (1), 51-56.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, G. A. (2009). *Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan İlköğretim Okulu İkinci Kademe Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları, Okul Türleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 75-89.
- Hasırcı Ö. (2004). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stillерine Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hasırcı, Kaf, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1),15-25.
- http://www.dersimiz.com/rehberlik/Etkili-ve-verimli-ders-calisma-yontemleri-21295.html#.Usn_qjjhwdu. 15.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- İlhan, A. (2002). *İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi , Ankara.
- İflazoğlu, A. & Karakuş M. & Türkoğlu A. (2007). *İlköğretimde Ödev*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Individual Differences: Learning and Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 2. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kaplan, E. J. & Kies A. D. (1995). Teaching Styles and Learning Styles. *Tournal of Instructional Psychology*. (22), 1.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karataş, E. (2004) *Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, H. & Akçin, E. (2002). Öğrenme Biçimleri, Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Meslek Yüksek Okulu Dergisi*. 6 (2), 31-35.
- Kaya, A. & Durdukoca, ř. & Bozaslan, H. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve Akademik Başarılarına Etkisi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, Antalya.
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeyinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaya, M. (2001). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmada Grup Rehberliğinin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Keefe, J. W. (1979). Learning Style: an Overview in Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Program. *National Association of Secondary School Principals*, Reston U.S.A.
- Keefe, J. W (1990). *Learning Style Profile Handbook: Volume II, Developing Cognitive Skills*. National Association of Secondary School Principals. Reston.
- Kılıç, E. (2002). *Web Temelli Öğrenmede Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1),s.1-15, Ankara.
- Kılıç, E. & Karadeniz, S. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 129.
- Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarı, Tutum ve Kaygılarının Öğrenme Stillerine Göre Farklılığının İncelenmesi*. Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalı, Afyon.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Tutum ve Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kolay, B. (2008). *Farklı Öğretim Stilleri ile Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory an Interpretation Booklet*. Boston, MA: McBer.
- Kolb, D.A. (1999). *Learning Style Inventory – Version 3*. Boston, MA: Hay & McBer Training Resources Group.
- Köse, A. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri ile Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (ÇOMÜ Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kural, H. (2009). *Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarılarına ve Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kuzgun, Y. (1981). *Rehberlik Ders Notu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi EFAM.
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara : Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Madi, B. (2006). *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur*. İstanbul: Morpa.
- Matthews, D. B. (1996). An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students, Clearing House, Vol:69, No:4, p.249 <http://web.ebscohost.com> (15.11.2013).
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles With Right/Left Mode Techniques*. Barrington: Excel Inc.

McCarthy, B. (1990). Using the 4Mat System to Bring Learning Styles to Schools. *Educational Leadership*, 48 (2), 31-37.

Memiş, A. (2005). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının İncelenmesi (İlköğretim Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Mirasyedioğlu, Ş. & Peker, M. & Yalın, H. İ. (2003). Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimde 4 Mat Öğretim Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 1-14.

www.mutlucemiz.net/frm/index.php?page=Thread&threadID=17267

Mutlu, M. (2005). Öğrenme Stillerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi. *Y.Y.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2.

Mutlu, M. & Aydoğdu, (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 13, 1-18

Ok, E. G. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Biçimlerinin Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Akademik Başarı ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435.

Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Öğrenme stillerine göre ders çalışma (2012). *Rehberlik/ÖSYS*. <http://www.denizliugurdershanesi.com/index.php?icerik=37&goster=54&gosterrr=63>'den alınmıştır.

- Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özbey, N. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegema.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Özer, B. (1998). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. A. Hakan (Ed.). *Öğrenmeyi Öğretme*. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Eskişehir.
- Özen, Y. (2011). Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. (Erzincan Üniversitesi Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 24, 1-20.
- Özgür, O. A. & Veznedaroğlu, L. R. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Özgür, H. & Tosun, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 24 (12). ss.113–125.
- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Özkan, Ş. & Sungur, S. & Tekkaya, C. (2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Öğrenme Stillерinin Biyoloji Başarılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 29 (134) 75-79.
- Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztekin, Z. (2011). *Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Payne, E. B. (2000). Teaching Styles of Faculty and Learning Styles of Their Studentscongruent Versus İncongruent Teaching Styles With Regards to Academic Disciplines and Gender. <http://phdtree.org/pdf/25286111-teaching-styles-of-faculty-and-learning-styles-of-their-students-congruent-versus-іncongruent-teaching-styles-with-regards-to-academic-discip/> (15.03.2014).
- Peker, M. & Mirasyedioğlu, S. & Yalın, H. (2003). Öğrenme stillerine dayalı öğretimde 4Mat öğretim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 1-14.
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 157. Ankara.
- Peker, M. (2003). Öğrenme Stillерine Dayalı Öğretimde 4 Mat Öğretim Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 1-14.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Peker, M. & Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:14, ss.167-172. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>. 20.11.2012
- Peker, M. (2005). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, sayı: 21, ss.200-210.
- Putintseva, T. (2006). The Importance of Learning Styles in ESL/EFL, The Internet Tesl Journal, Vol:12, No:3, <http://iteslj.org/Articles/Putintseva-Learning-Styles.html> (15.03.2014).
- Riding, R. (1998). *Cognitive Style Analysis*. Birmingham: Learning and Training Technology.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, E. (2008). *Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6. - 8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Subaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50-60.
- Süral, S. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şener, K. (2001). *İlköğretim Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Matematikteki Başarılarına Etkileri*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Şentürk, F. (2010). *7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Öğretmenlerinin Öğrenme Stillерinin Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şimşek, A. (2006). *Öğrenme Biçimi*. Kuzgun, Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s. 97-138). İstanbul: Nobel.
- Şimşek, N. (2002). *Öğrenme Biçimleri Envanteri*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama 1(1):33-47.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tan, Hasan. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tan, Hasan. (1996). *Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlama*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Temelli, Aysel & Kurt, M. (2010). Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (2), 27–36.
- Tepehan, T. (2004). *Deniz Harp Okulu 1. Sınıf Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise ve Lisans Ders Grupları ile Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ugur, B. (2007). *Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, A. & Güngör, A. & Akyol, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Uluğ, F. (2012). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Usta, A. (2006). *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişimi Ve Tutumlara Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Usta, İ. (2008). *Öğrenme Stillere Göre Düzenlenene Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Utandır, S. (2008). *İlköğretim I.Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Tercihleri ile Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Alkım Kitabevi.

Ültandır, G. (1997). *Öğrenme Kuramları*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Varış, F. (1986). *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

Verimli ders çalışma yolları (2010). *Hacı Sani Konukoğlu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrenciler İçin Rehberlik*. <http://www.konukoglu.k12.tr/index.php/rehberlik/ogrenciler-icin-rehberlik/verimli-ders-calisma-yollari>.

Veznedaroğlu, R. L. & Özgür. O. A. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-online*, 4(2), 1-16. <http://ilkogretim-online.org.tr>. 17.10.2013

Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme Stilleri ile İlköğretimde Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Yenice, N & Saraçoğlu, S.(2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: I (6) 162-173
- Yeşilyaprak, B. (2002) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, (Ed.), 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yoon, S. H. (2000). *Using Learning Style and Goal Accomplishment Style to Predict Academic Achievement in Middle School Geography Students in Korea. Unpublished Doctoral Thesis, University of Pittsburg. <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/2693401>*. 15.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Yörük, D. (2007). *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, Z. (2014). *Meslek Liselerinin Büro Yönetimi Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarılarına Etkisi (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme Stilleri ile İlköğretimde Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yurtseven, (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Yüksel, A. (1997). *Ders Çalışma Tekniklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Zengin, H. (2008). *Endüstri Meslek Liselerinde Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri, Sınav Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

OKUL	SINIF	ÖĞRENCİ NO
0 0	0 A	0 0 0 0 0
1 1	1 B	1 1 1 1 1
2 2	2 C	2 2 2 2 2
3 3	3 D	3 3 3 3 3
4 4	4 E	4 4 4 4 4
5 5	5 F	5 5 5 5 5
6 6	6 G	6 6 6 6 6
7 7	7 H	7 7 7 7 7
8 8	8 I	8 8 8 8 8
9 9	9 J	9 9 9 9 9

4- Cinsiyet: Kız Erkek

5- Annenin eğitim düzeyi nedir?
A Okur - Yazar Değil
B Okur - Yazar
C İlkokul mezunu
D Ortaokul mezunu
E Lise mezunu
F Üniversite Mezunu
G Yüksek Lisans
H Doktora

6- Babanın eğitim düzeyi nedir?
A Okur - Yazar Değil
B Okur - Yazar
C İlkokul mezunu
D Ortaokul mezunu
E Lise mezunu
F Üniversite Mezunu
G Yüksek Lisans
H Doktora

7- Anne Babanız Çalışıyor mu? (Anne Babanız emekli olmuş ise de çalışıyor ibaresini işaretleyebilirsiniz.)
A Sadece Annem Çalışıyor
B Sadece babam çalışıyor
C Her ikisi de çalışıyor
D Hiçbirisi çalışmıyor.

8- Kendinizle birlikte kaç kardeşiniz?
A 1 B 2 C 3 D 4 ve Üstü

9- Günde Kaç Saat Ders Çalışıyorsunuz?
A 1 saatten az B 1 saat C 2 saat D 3 saat ve üstü

10- Ailenizin toplam aylık geliri nedir?
A 0 - 750 TL'den az B 750 - 1.500 TL arası C 1.500 - 3.000 TL arası D 3.000 TL'den yukarı

11- Genel Olarak Okul Başarınızı Nasıl Algılıyorsunuz?
A Çok Başarılıyım B Başarılıyım C Biraz Başarılıyım D Başarısızım

12- Anaokuluna Gittiniz mi?
E Evet H Hayır

13- Ayrı Bir Odanız Var mı?
E Evet H Hayır

14- 2013-2014 eğitim öğretim yılı 1. Dönemine ait başarı durumunuz
A Takdir Aldım B Teşekkür aldım C Zayıfım yoktu D Bir zayıfım vardı E İki zayıfım vardı F Üç ve daha fazla zayıfım vardı

15- 2013-2014 eğitim öğretim yılı 1. Dönemine ait not ortalamanız nedir?
A 0 - 45 B 45 - 59 C 59 - 69 D 70 - 84 E 85 ve üstü

KOLB ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

KOLB ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ – III

Sevgili arkadaşlar

Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Bu yarım ifadeleri size en çok uygun olana 4, ikinci en uygun olana 3, üçüncü en uygun olana 2, en az uygun olana 1 puan vererek puanlayınız. Cümleleri dikkatlice okuyunuz ve her durum için size en uygun olan puanı örnekte de verildiği gibi cümlenin başındaki boşluğa yazınız. Lütfen her rakamı sadece bir kez kullanınız. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır.

Katkılarınız ve samimi cevaplarınız için Teşekkür Ederim.

Örnek: Öğrenirken,
3 Mutlu olurum,
1 Dikkatli olurum,
4 Hızlı davranırım,
2 Kendi fikrimi oluştururum

Cinsiyet: Kız Erkek

OKUL	SINIF	ÖĞRENCİ NO
0 0	0 A	0 0 0 0 0 0
1 1	1 B	1 1 1 1 1 1
2 2	2 C	2 2 2 2 2 2
3 3	3 D	3 3 3 3 3 3
4 4	4 E	4 4 4 4 4 4
5 5	5 F	5 5 5 5 5 5
6 6	6 G	6 6 6 6 6 6
7 7	7 H	7 7 7 7 7 7
8 8	8 I	8 8 8 8 8 8
9 9	9 J	9 9 9 9 9 9

1- Öğrenirken.....	
Duyularımı da öğrenmeye katarım	1 2 3 4
Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim	1 2 3 4
Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım	1 2 3 4
İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım	1 2 3 4

2- En iyi öğrenme yolum.....	
Dikkatle dinlemek ve izlemektir	1 2 3 4
Kendi mantığım ile yorumlamaktır	1 2 3 4
Duyularım ve sezgilerime güvenmektir	1 2 3 4
Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır	1 2 3 4

3- Öğrenirken.....	
Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım	1 2 3 4
Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim	1 2 3 4
Derse katılmadan sessizce izlerim	1 2 3 4
Derse yoğun bir şekilde katılırım	1 2 3 4

4- En iyi	
Duyularım ile öğrenirim	1 2 3 4
Yaparak öğrenirim	1 2 3 4
İzleyerek öğrenirim	1 2 3 4
Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim	1 2 3 4

5- Öğrenirken.....	
Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlerle açığım	1 2 3 4
Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım	1 2 3 4
Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım	1 2 3 4
Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan /uygulamaktan hoşlanırım	1 2 3 4

6- Öğrenirken.....	
Gözlem yapan biriyim	1 2 3 4
Öğrenmeye katılan biriyim	1 2 3 4
Duyularıyla hareket eden biriyim	1 2 3 4
Mantıklı davranan biriyim	1 2 3 4

7- En iyi öğrenme yolum.....	
Konuyla ilgili gözlem yapmaktır	1 2 3 4
İnsanlarla konu ile ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır	1 2 3 4
Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir	1 2 3 4
Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır	1 2 3 4

8- Öğrenirken.....	
Çalışmanın sonuçlarını görmekten hoşlanırım	1 2 3 4
Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim	1 2 3 4
Acele etmektan hoşlanmam	1 2 3 4
Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde Hissederim	1 2 3 4

9- En iyi öğrenme yolum.....	
İzlemektir	1 2 3 4
Hissettiklerimi dikkate almaktır	1 2 3 4
Öğrendiklerimi uygulamaktır	1 2 3 4
Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.	1 2 3 4

10- Öğrenirken.....	
Çekingen biri olurum	1 2 3 4
Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim	1 2 3 4
Sorumluluklarını bilen biriyim	1 2 3 4
Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim	1 2 3 4

11- Öğrenirken.....	
Derse katılırım	1 2 3 4
Derse katılmadan izlerim	1 2 3 4
Öğrendiklerimi değerlendiririm	1 2 3 4
Aktif olmaktan hoşlanırım	1 2 3 4

12- En iyi öğrenme yolum.....	
Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır	1 2 3 4
Yeni fikirleri öğrenmeye açık olma	1 2 3 4
Dikkatli olma	1 2 3 4
Anlatılanları uygulamaktır.	1 2 3 4

EK-3

ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ

EK 3 ÇALIŞMA ALIŞKANLARI ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler aşağıda yer alan cümlelerde size uygun olanları ● şeklinde işaretleyiniz.

Cinsiyet: Kız (♀) Erkek (♂) ●

OKUL	SINIF	ÖĞRENCİ NO
0 0	0 A	0 0 0 0
1 1	1 B	1 1 1 1
2 2	2 C	2 2 2 2
3 3	3 D	3 3 3 3
4 4	4 E	4 4 4 4
5 5	5 F	5 5 5 5
6 6	6 G	6 6 6 6
7 7	7 H	7 7 7 7
8 8	8 İ	8 8 8 8
9 9	9 J	9 9 9 9

<input type="radio"/>	1. Derslerime günlük, haftalık, aylık planlar yaparak çalışırım.
<input type="radio"/>	2. Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.
<input type="radio"/>	3. Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum.
<input type="radio"/>	4. Çalışma masamın üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler buldurmam.
<input type="radio"/>	5. Öğrenmenin, "kolay bir iş" olmadığını bilerek çalışırım.
<input type="radio"/>	6. Sınav için çalışırken, işlenen konuların önemli yerlerini anımsayabilmek için kısa not, özet vb. çıkarırım.
<input type="radio"/>	7. Çalışma yöntemimi her dersin özelliğine göre düzenlerim.
<input type="radio"/>	8. Konuları kendi yaşamımdan örneklerle pekiştirerek öğrenirim.
<input type="radio"/>	9. Okurken sözcükleri yutmadan, doğru olarak okurum.
<input type="radio"/>	10. Ders çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl ve ne kadar çalışacağımı kesin olarak saptarım.
<input type="radio"/>	11. Masaya oturunca, hemen hedef olarak seçtiğim işi yapmaya başlarım yani çalışmaya geçerken oyalanmam.
<input type="radio"/>	12. Gece yatarken ve sabah kalkınca öğrendiklerime bir göz atar, gerekli tekrarları yaparım.
<input type="radio"/>	13. Ders çalışma ve bir şeyler öğrenme, oyun eğlence gibi insana zevk veren bir uğraştır.
<input type="radio"/>	14. Her konu için tuttuğum notları düzenli bir şekilde saklarım.
<input type="radio"/>	15. Sınavlarda soruları yanıtladıktan sonra, yazdıklarımı mutlaka yeniden okur, bir hata yapıp yapmadığımı gözden geçiririm.
<input type="radio"/>	16. Ders çalışmam bittikten sonra öğrendiklerimi anımsamaya çalışırım.
<input type="radio"/>	17. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam.
<input type="radio"/>	18. Derslerime, başkalarının yardımına fazla bir gereksinme duymadan yalnız başıma çalışırım.
<input type="radio"/>	19. Bir konuyu çalışmadan önce, bir öncekini gözden geçiririm.
<input type="radio"/>	20. Çalışma sürelerim her zaman günün belirli saatleri arasındadır.
<input type="radio"/>	21. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, tanım ve kuralları boş anlarımda örneğin, otobüste giderken, sokakta yürürken ya da bulaşık yıkarken ezberlemeye çalışırım.
<input type="radio"/>	22. Okuduğum parça ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim.
<input type="radio"/>	23. Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım.
<input type="radio"/>	24. Ödevlerimi titizlikle yapmaya ve yaparken de bir şeyler öğrenmeye çalışırım.
<input type="radio"/>	25. Sürekli çalışmam gerektiğinde zaman zaman on – on beş dakikalık aralarla kendimi dinlendiririm.
<input type="radio"/>	26. Elden geldiğince gürültüsüz yerde çalışırım.
<input type="radio"/>	27. Okurken dudaklarım kıpırdamaz.
<input type="radio"/>	28. Okuduğum her parçada ana düşünceyi bulmaya çalışırım.
<input type="radio"/>	29. Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.
<input type="radio"/>	30. Bence sınavlara hazırlanmanın en iyi yolu günü gününe etkili çalışarak hazırlanmaktır.
<input type="radio"/>	31. Okulda öğrendiklerimi günlük yaşamda da yeri geldikçe uygulamaya çalışırım.
<input type="radio"/>	32. Bir konuyu öğretmen anlatırken sınıfta öğrenmeye çalışırım.
<input type="radio"/>	33. Yedi gün birer saat çalışmayı, bir günde yedi saat çalışmaya yeğlerim.
<input type="radio"/>	34. Yazılı sınavlarda önce kolay soruları yanıtlar, böylece diğerlerini düşünmeye zaman kazanırım.
<input type="radio"/>	35. Bence, düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
<input type="radio"/>	36. Ansiklopedi, sözlük, harita vb. 'den kolayca yararlanabiliyorum.
<input type="radio"/>	37. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım.
<input type="radio"/>	38. Okulda başarılı olmak için her şeyden önce ana dilimi iyi bilmek gerektiğini düşünüyorum ve Türkçeye çok çalışıyorum.
<input type="radio"/>	39. Benden ne istendiğini çok açık olarak bilmeden bir ödevi yapmaya girişmem.
<input type="radio"/>	40. İmla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ederim.
<input type="radio"/>	41. Ders çalışmayı keseceğim zaman konunun hafif olan yerinden çalışmayı bırakırım.
<input type="radio"/>	42. Bir konuyu daha iyi öğrenmek için öğretmenin ya da kitabın verdiği örneklerden başka örnekler bulmaya çalışırım.
<input type="radio"/>	43. Yazılı sınavlar için daha çok "yazarak-anlatarak" hazırlanmaya çalışırım.
<input type="radio"/>	44. Sınavda önce soruyu dikkatle okur ve benden "ne" istendiğini öğrenmeye çalışırım.
<input type="radio"/>	45. Bir şey okurken ya da derste bir konuyu anlatırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not alırım.
<input type="radio"/>	46. Konuları ezberleyerek değil, kavrayarak öğrenirim.
<input type="radio"/>	47. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir, tanım vb.yi gürültülü ortamlarda yüksek sesle söyleyerek de öğrenmeye çalışırım.
<input type="radio"/>	48. En zor konuları, "en iyi anlayabildiğim" saatlerde çalışırım.
<input type="radio"/>	49. Konuları günlük çalışırım ve üst üste biriktirmem.
<input type="radio"/>	50. Çalıştığım konuyu anlamadan asla özet çıkarmam.
<input type="radio"/>	51. Düzenli çalışma ancak kolay öğrenemeyen çocuklar için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
<input type="radio"/>	52. Yazılı sınavlara daha çok "okuyarak" hazırlanırım.
<input type="radio"/>	53. Not tutma alışkanlığına sahip değilim.
<input type="radio"/>	54. İmla kurallarına uygun biçimde okuyamam.
<input type="radio"/>	55. Bir konuyu öğrenirken ezberle fazla yer veriyorum.
<input type="radio"/>	56. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur.
<input type="radio"/>	57. Çalışmak için yaptığım planlara bir türlü uyamıyorum.
<input type="radio"/>	58. Sınav hazırlığım her ders için ayrıdır.
<input type="radio"/>	59. Sözlükten nasıl yararlanacağımı bilmiyorum.
<input type="radio"/>	60. Konunun zorlaştığı yerde çalışmayı keserim.