

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE ÖLÇME DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 6., 7. ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI İLE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ozan EREN

**Ankara
Aralık, 2011**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE ÖLÇME DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 6., 7. ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI İLE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

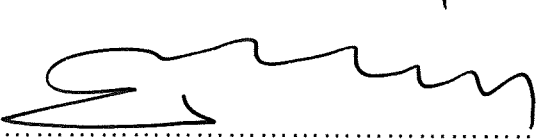
Ozan EREN

Danışman: Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

**Ankara
Aralık, 2011**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma, j¼rimiz tarafından ¼lme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: .....

Prof. Dr. Nizamettin KOÇ (Danışman)

¼ye: .....

Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan

¼ye: .....

Yrd. Doç. Dr. ¼may ÇOKLUK

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

İmza

Prof. Dr. Necla KURUL
Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Çağdaş öğrenme ve öğretme teorilerinin öğrencilere öğrenme sürecinde aktif bir rol biçmesi sonucunda öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları daha da önem kazanmaktadır. Akademik başarıya giden yolun öğrencilerin kendi özelliklerinde saklı olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları ve hatalı davranışlarını düzeltmeleri neticesinde akademik başarılarının yükselmesi beklenmektedir. Bu araştırmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmış ve ders çalışma alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Verimli ders çalışma alışkanlığına sahip olmanın, öğretmenler ve öğrenciler arasında önemli bir yere konulan Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularına dayanılarak ders çalışma alışkanlıklarına yönelik olarak öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve velilere yönelik öneriler getirilmiştir.

Bu araştırmanın yapılması için önerdiğim konular arasında seçim yapmamı sağlayan, değerli fikirleri ile beni yönlendiren danışmanım Sayın Prof. Dr. Nizamettin Koç'a, tez çalışmamı yapabilmemi sağlayan bilgiler ile donanmamı sağlayan Ankara Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'ndaki hocalarıma, araştırmanın yürütüldüğü okullardaki tüm idareci ve öğretmenlere, görüşleriyle katkı getiren sevgili eşime teşekkürlerimi sunarım.

Ozan EREN

ÖZET

İLKÖĞRETİM 6., 7. ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI İLE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

EREN, Ozan

Yüksek Lisans, Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

Aralık, 2011, xii + 108 sayfa

Bu araştırma ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Tarama niteliğinde olan araştırma 2010–2011 Eğitim Öğretim yılında iki ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 708 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçlarından ilki Uluğ tarafından geliştirilmiş “Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”dir. İkinci kullanılan araç olan “Bilgi Formu” ile öğrencilerin kişisel bilgileri toplanmıştır.

Öğrencilerin kişisel bilgileri (cinsiyet, sınıf, yaş, ders çalışırken yardım alıp almama durumu, anne ve baba öğrenim düzeyi) kullanılarak frekans ve yüzde tabloları yapılmıştır.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarısının göstergesi olarak 2010–2011 eğitim öğretim yılının birinci dönemi sonundaki karne notları kullanılmıştır. Ders çalışma alışkanlıkları envanterinden elde edilen puanların ve akademik başarı notlarının ortalamaları hesaplanıp ilgili tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca Ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, ders çalışırken yardım alıp almama durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi, anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları, ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için söz konusu değişkenlerin normallik durumları belirlenmiştir. Her bir değişkenin normal dağılım göstermemesi sonucunda aralarındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman's Rho Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının, ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanlarının ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen istatistiklerin manidarlık testinde 0,05 düzeyi esas alınmıştır.

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

İkinci amaç olarak öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları notlarının değişkenlere göre manidar farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları notlarının cinsiyet ve yardım alma durumlarına göre manidar farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları sınıf düzeyinde altıncı sınıf lehine, anne ve babanın öğrenim düzeyinde ise yüksek öğrenim düzeyinin lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Üçüncü amaç olarak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar, Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notları ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları arasındaki ilişkilerin manidarlığı incelenmiştir. Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notları ile ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları arasında orta düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur. Ders çalışma

alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar ile SBS puanları arasında ise manidar bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile SBS puanları arasında yüksek düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın son amacı olarak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ve SBS puanlarının okul türüne göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanlarının altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde manidar farklılık göstermediği ancak sekizinci sınıf düzeyinde vakıf okulundaki öğrenciler lehine manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur. Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları notlarının ve SBS puanlarının okul türüne göre sınıf düzeyinde karşılaştırılması sonucunda vakıf okulundaki öğrenciler lehine manidar farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC ACHIEVEMENT IN SCIENCE AND TECHNOLOGY LESSON AND STUDY HABITS OF SIXTH, SEVENTH AND EIGHTH GRADE STUDENTS

EREN, Ozan

Master, Measurement and Evaluation Sub Department

Master of Science, Department of Measurement and Evaluation

Supervisor: Prof.Dr. Nizamettin KOÇ

December, 2011, xii + 108 pages

This research was done to examine the relationship between academic achievement of science lesson and study habits of 6th.,7th and 8th grade students.

As a survey research, it was carried out with 708 students attending two primary schools in 2010-2011 fall semester. The first survey called 'the Survey of Study Habits' was developed by Uluğ. With the help of second survey, students' personal information was collected.

Percentages and frequency tables were acquired by using students' personal information (gender, grade, age, the situation of getting help while studying, education status of parents).

As an indicator of achievement of Science and Technology lesson, the grades of this lesson at the school report in 2010-2011 fall semester were used.

Calculating the mean of the points from the Survey of Study Habits and the mean of Science Lesson achievement points, the related tables were formed.

Whether the points of the Survey of Study Habits and Science Lesson achievement points change according to variables as gender, grade level and getting help were examined with Mann-Whitney U test. Whether the points of the Survey of Study Habits and Science Lesson achievement points changed according to variables as education status of parents were examined with Kruskal Wallis H test.

Science Lesson achievement points, points of the Survey of Study Habits and Seviye Belirleme Sınavı (SBS) normality were examined. According to result of the normality test, Spearman's Rho used. Whether the points of the Survey of Study

Habits, Science Lesson achievement points and SBS points change according to variable school type were examined with Mann-Whitney U test.

The analyses were based on 0,05 as significance level.

As the first aim of the research, whether the points of the Survey of Study Habits changed according to variables was examined. With the help of data, it was found out that there was a significant difference between the female students and male students' points of Survey of Study Habits. It was found out that the highest mean in sixth grade and the lowest mean was in eight grade. It was also found out that there were significant differences among grades. On the other hand, it was found out that there were not significant differences regarding education status of parents and getting help.

As the second aim of the research, whether the points of the achievement of Science lesson changed according to variables was examined. It was found out that there were not significant differences regarding the gender and getting help. However, it was seen that there were significant differences regarding education status of parents in favor of highest education status. It was also found out that there was a significant difference in favor of eighth grade.

As the third aim, the relation between the points of the achievement points of Science lesson, points of Survey of Study Habits and SBS points were examined. As a result, it was found that there was a significant relationship between variables science lesson achievement points and Survey Habits at average rate. According to research, there was not a significant relationship between the points of Survey of Study Habits and SBS points. On the other hand, there was a significant relationship between the points of the achievement of Science lesson and SBS points.

As the last aim, whether the points of the Survey of Study Habits, the points of the achievement of Science lesson and SBS points changed according to types of school was examined. According to the points of the Survey of Study Habits, it was found out that there was not a significant difference between the 6th and 7th grade students of two different schools. However, it was seen that there was a significant difference between the 8th grade students against state school. According to the points of the achievement of Science lesson and SBS points, it was found out that there was a significant difference in favor of state school.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1.1.1.Ders Çalışma Stratejileri.....	6
1.1.2.Temel Öğrenme Yaklaşımları.....	8
1.1.3.Bilgiyi İşleme Kuramı.....	10
1.1.4.Öğrenme Stratejileri.....	15
1.1.5.Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	17
1.1.6. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler	21
1.1.6.1.Bireysel Farklılıklar.....	22
1.1.6.2.Zamanı Etkili Kullanma.....	24
1.1.6.3.Not Alma.....	26
1.1.6.4.Çalışma Alışkanlıkları Eğitimi ve Öğretmen.....	27
1.1.6.5.Aile.....	29
1.1.6.6.Çalışma Ortamı.....	32
1.1.6.7.Ev Ödevleri.....	32
1.1.6.8.Kütüphaneden Faydalanma.....	33
1.1.6.9.Okuma, Yazma ve Dinleme.....	34
1.1.6.10.İlgi ve İstek.....	35
1.2. Amaç.....	37
1.3. Önem.....	38
1.4. Sınırlılıklar.....	40
1.5. Varsayımlar.....	41
1.6. Tanımlar.....	41

2. YÖNTEM.....	42
2.1. Araştırmanın Modeli.....	42
2.2. Araştırma Grubu.....	42
2.3. Veri Toplama Araçları.....	46
2.4. Verilerin Toplanması.....	51
2.5. Verilerin Analizi.....	52
3. BULGULAR ve YORUMLAR.....	55
3.1. Araştırma Grubuna Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden Aldıkları Puanlarının Farklılığına İlişkin Bulgular	55
3.2. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarılarının Farklılığına İlişkin Bulgular.....	61
3.3. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları, Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notları ve SBS Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	70
3.4. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları, Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notları ve SBS Puanları Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular	75
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
1. Sonuçlar	78
2. Öneriler.....	88
KAYNAKÇA	91
EKLER.....	103
EK I. Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin kullanımına dair izin.....	103
EK II. Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri.....	104

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Bellek Türleri ve Özellikleri	15
Tablo 2. Araştırma Grubuna Giren Öğrencilerin Cinsiyete, Sınıf Düzeyine ve Yardım Alma Durumlarına Göre dağılımı.....	43
Tablo 3. Araştırma Grubuna Giren Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı.....	45
Tablo 4. Çalışma Alışkanlıkları Envanterinde Yer Alan Asıl Maddeler ve Kontrol Maddeleri	47
Tablo 5. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanlarının Normallik Dağılımı.....	56
Tablo 6. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	56
Tablo 7. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	57
Tablo 8. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	59
Tablo 9. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 10. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Yardım Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 11. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Normallik Dağılımı.....	62

Tablo 12. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 13. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 14. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 15. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	66
Tablo 16. Grupların Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	66
Tablo 17. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 18. Grupların Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	69
Tablo 19. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Yardım Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 20. SBS Puanlarının Normallik Dağılımı	71
Tablo 21. Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları, SBS puanları ve Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notları Arasındaki İlişkiler ...	72
Tablo 22. Çalışma Alışkanlıkları Envanter Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	75
Tablo 23. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	76
Tablo 24. SBS Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öğrenme Süreci	13
Şekil 2. Öğrenme – Öğretme Stratejileri	20

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bütün sosyal sistemler etkinliklerini sürdürebilmeleri için kendilerini yenilemeleri, değişen koşul ve ihtiyaçlara karşılık verebilmeleri gerekmektedir. Bu anlayış içerisinde değişimini gerçekleştiremeyen kurumlar yok olma sorunu ile yüz yüze gelmektedirler. Toplumlar, öncelikle toplumun ihtiyaçları ve daha sonra bireylerin ilgi ve istekleri doğrultusunda insan yetiştirmek durumundadır (Ural, 2006). Sistemlerin amaçlarına uygun ve verimli çalışmaması onların var olma nedenlerini ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle her ülke belli zamanlarda eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere gidilmektedir. Bu değişimin nedenleri içerisinde ekonomik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlar ya da yeni oluşan beklentiler bulunmaktadır.

Bin dokuz yüz seksenli yıllardan bu güne Türkiye’de en sık kullanılan kavramlardan biri yeniden yapılanmadır. Devlet kurumları ve özel sektör kurumları değişen ihtiyaçlar sonrasında yeniden yapılanarak hayatta kalmaya ve beklentilere karşılık vermeye çalışmaktadırlar. Bu koşullar sonrasında Türkiye’deki eğitim sistemi; eğitimden ve eğitim kurumlarından beklentileri nasıl karşılayabiliriz? sorusuna cevap aramaya başlamıştır. Onbeşinci Milli Eğitim Şurasından sonra öğrenciden öğretmene, sanayiciden esnafa, muhtardan valiye her kesim bir değişimin şart olduğuna işaret etmeye başlamıştır ((Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1996), (<http://ttkb.meb.gov.tr/suralar.aspx>)).

Toplumun tüm kesimleri eğitimin kendisinden bekleneni veremediği, ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmekte yetersiz kaldığı ve bu yüzden yeniden yapılandırılmasının kaçınılmaz olduğu konusunda birleşmiştir. İki binli yıllarda etkili bir Türkiye yaratabilmek ve değişen ihtiyaçlara cevap

verebilmek adına eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir (Korkmaz ve Kaptan,1997).

Bilgi; algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin algısını değiştiren veya bir bilinmeyi açıklayan anlam parçası (veya kümesi) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin bilgiyi elde etmiş olabilmesi için gözlem, deney, okuma veya dinleme gibi yollarla verileri elde etmiş olması gerekir. Bireyin kendi hedeflerine ulaşabilmesi ve ulusal ölçekte kararlaştırılmış amaçların gerçekleştirilmesi için yeni bilgilerin özümsemesi gerekir. “Bireylerin bilgileri edinmek için etkin öğrenmeyi bilmesi zorunluluk haline gelmiştir” (Dural, 2008, 2). Sadece verilere sahip olmak, onları akılda bulundurmamak kendi başına bilgi olarak kabul edilemez. “Bu verilerin bilgi olabilmesi için verilerin o insana özgü bir şekilde biçimlendirilmesi gerekmektedir” (Özden, 1999, 2).

Bilginin sadece kitap bilgisini tekrarlama olduğu ve derinlemesine kavramanın gerçekleşmediği, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulanmadığı, çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflenmediği geleneksel eğitim anlayışında öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilme olanağı yoktur. Çağdaş eğitim, öğretmenin öğrencinin bazı yeteneklerinin geliştirmesi, öğrenciye bilgiyi nasıl kullanacağını ve bu bilgi ile yeni bilgileri nasıl üretebileceği konusunda yardımcı olması gerektiğini kabul etmektedir (Aslan, 2005).

Yirmi birinci yüzyılın bilgi çağı olarak adlandırılmasının nedeni bilginin çoğalması ve etkinliğinin artması, bilgi ve teknolojinin hızlı değişim göstermesidir. Eğitimden beklenen hedefler de bu gelişmeler doğrultusunda hızla değişmektedir. Hedeflere ulaşmada yeni bilgilerin özümsemesi önem taşımaktadır. Bireylerin bilgileri edinmek için etkin öğrenmeyi bilmesi zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle öğretim programlarında yapılan değişiklikler öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılmaları konusuna dikkat çekilmektedir. Tay (2005: 210)'a göre öğrencinin öğrenme işine katılması çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiğine ve bu alışkanlıkları ne kadar uygun kullanabildiğine bağlıdır.

Bilgi ve teknolojilerin gelişmesinde yaşanan hızlı gelişmeler bilginin geçerlilik süresi ile ilgili problemler ortaya çıkarmaktadır. İşte bu sebep başta olmak üzere toplumların çağa ayak uydurabilmeleri için önlemler alması

gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bilgi ve teknolojik gelişmeler sadece mühendislik veya fen bilimlerini değil eğitimi de etkilemektedir. Bireylerin yirmi birinci yüzyıla ayak uydurabilecek kişiler olarak yetiştirilmeleri zorunlu olmaktadır. Bu durum eğitim programlarının yeni istek ve ihtiyaçlara göre biçimlendirilmesinin yanı sıra, öğretim programları ile öğretim araç ve gereçlerinin de sürekli olarak yenilenmesini ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bilgi toplumu; her türlü bilgiyi üreten, paylaşan, hazır bilgiye erişen, bilgiyi kolaylıkla yayabilen ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanan toplum olarak tanımlanmaktadır (Yücel, 2006). Bilgi toplumunda yaşayan bireyler; bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, gerektiğinde bilgiyi kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler olması beklenmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004: 2). Başka bir deyişle, toplumlar artık, “kendini geliştiren” ve “yaşam boyu öğrenme” becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006: 202).

Koç (2003: 216–217)’a göre yaşam boyu öğrenme, *süreklilik*, *yaratıcılık* ve *kendi kendine öğrenme* kavramlarına dayalıdır. *Süreklilik* ile “öğrenmenin yaşı yoktur” atasözünde belirtildiği gibi öğrenmenin yaşam boyu sürdüğü vurgulanmaktadır. *Yaratıcılık* ile kişinin kendi becerilerinin farkına vararak yeni bir şeyler üretmesini ve yaşamdaki değişikliklere uyum sağlama yeteneği vurgulanmaktadır. *Kendi kendine öğrenme* ise; kişinin kendi sorumluluğunu alarak kendine öğrenme ortamları hazırlaması ve bunun sonucunda yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmesini açıklamaktadır.

Talu (1997: 2)’ya göre eğitim, kişiye bilgiyi nasıl sınıflayacağını, doğruluğunu nasıl kontrol edeceğini, gerektiğinde bilginin kategorilerini nasıl değerlendirebileceğini, sorunlara yeni bir doğrultuda nasıl bakabileceğini kısaca kendi kendine nasıl öğretmenlik yapabileceğini öğretmelidir. Bireyin bilgiyi hangi kaynaklardan aldığının ve elde edilen bilginin uzun süre muhafaza edilmesinin önemi kaybolurken, bilgiyi elde etmek için neler yapılması gerektiği ve bilginin doğruluğunun kontrolü önem kazanmaktadır.

Koç (2003: 215)’a göre eğitimin amacı bireylerin yaşamdaki değişik rollere hazırlanmasına yardım etmek olmalıdır. Anadilini en iyi şekilde öğrenmesi ve kullanmasının yanı sıra diğer kişilerle uyumlu çalışabilmesi,

bilgiyi nereden ve nasıl ulaşabileceğini öğrenme gibi öne çıkan beceriler bireye kazandırılması gerekli olan en önemli becerilerdir.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde eğitimciler, psikologlar, rehberlik uzmanları ve araştırmacılar öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda araştırma yapma ihtiyacı duymuşlardır. Çünkü bilimsel ilerlemeler toplumun hızla değişmesine ve gelişmesine neden olmaktadır. Pek çok alanda dev adımlarla oluşan değişimler bireyin bilgiye yetişmesini ve yararlanmasını güçleştirmektedir. Artık eğitim süreci öğrenciye “bilgi aktarmak, yeni bilgiler kazandırmak” işlevine ilaveten “öğrenmeyi öğretmek” işlevi üzerine yoğunlaşmaktadır (Yeşilyaprak, 2001: 133).

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendi kendine öğretmenin çağımızda zorunluluk olduğunun altını çizmektedirler. Bu sayede bireyler; dar çerçevede öğrenciler, yaşamlarını etkili bir şekilde devam ettirebilmeleri için sürekli artarak gelişen bilgi birikimini düzenleme, işleme ve kendilerinin bir parçası haline getirmeleri konusunda yeterli hale gelmelidir. Kişi, bu temel amaca ulaşmak için “*öğrenmeyi öğrenme*” yi tam olarak yapılabilmelidir. *Öğrenmeyi öğrenme*, öğrenme stratejilerinin öğrenilmesini gerektirir (Taşdemir ve Tay, 2007: 174).

Atik Kara ve Kürüm (2007: 1)’e göre öğrenme okul ortamlarıyla sınırlandırılmalı ve sürekliliği sağlanmalıdır. Orta ve yükseköğretimde edinilen bilgilerin, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamada tek başına yeterli olmayacağı açıktır. Bu neden okullarda öğrencilere temel bilgi ve becerilerinin yanı sıra, *öğrenmeyi öğretmek* de gerekmektedir (Talu, 1997: 2). *Öğrenmeyi öğrenme*, öğrencinin öğrenme etkinliği ile ilgili sorumluluğu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir (Güven, 2004: 3). Çolakoğlu (2002)’na göre *öğrenmeyi öğrenme* ancak çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma, bilgiyi problem çözme, karar verme ve planlama amacıyla kullanma, bilgiyi günlük yaşamda kullanma ve bilgisayarın bilgiye erişilebilecek bir araç olarak görülmesini sağlayarak gerçekleştirilmektedir.

Bilginin hatırlanabilmesi için öğrenen yeni bilgileri gerekli olduğunda kullanmalı ve bilgileri tekrar elden geçirebilmelidir. Eğer bu bilgiler öğrenenin okul hayatında ya da kendi yaşamında kullanmaya gerek duymadığı önemsiz bilgiler ise bilgiler hatırlanmayacaktır (<http://www.k12.nf.ca/fatima/whyuse.htm> 12.06.2011).

Kişiler arası ilişkilerimiz, iş hayatımız, özel hayatımız, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı ve dramatik değişiklikleri takip edebilmemiz ve uyum sağlayabilmemiz sadece okulda öğrendiklerimiz ile devam ettirilemez. Bireylerin bilgilerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Bu yenilik hareketini gerçekleştiremeyen kişilerin yaşamlarında sıkıntı yaşamamaları mümkün görünmemektedir.

Bireylerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sıkıntıları en aza indirmek adına eğitimde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Eğitimde yeniden yapılanma üzerinde yapılan tartışmalar sonucunda eğitimin çok yönlü yapısı ortaya çıkmaktadır. Eğitimi oluşturan dört ilkedен söz edilmektedir. Yeniden yapılanma projesi sistemin tıkanıklığını çözebilmesi için eğitimin dört ilkesini kapsaması gerekmektedir (Önder, 2009).

Önder'e göre dört ilke şu şekilde sıralanır:

- Okul, bireylerin daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmesi için vardır.
- Okulda öğrenmeyi gerçekleştirecek ve toplumsal beklentiler doğrultusunda insanları yetiştirecek olanlar öğretmenlerdir.
- Eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlemesi büyük oranda okul yönetiminin başarısına bağlıdır.
- Eğitim kurumlarının işleyişinin diğer toplumsal kurumların üzerinde derin etkileri vardır.

Yukarıda tartışılan çerçevede öğrenme ve öğretme etkinlikleri okulun yaptığı en önemli iş olarak öne çıkan bir yapıya sahiptir. Eğitim programları, öğretim yöntemleri, sınavlar, üst öğretim kurumlarına geçiş ve akademik çalışmanın değerlendirilmesi öne çıkan diğer bileşenlerdir. Bu noktada karşımıza eğitimin bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmış hali olan okullar çıkmaktadır. Okullardaki eğitim, önceden hazırlanmış programlara göre yürütüldüğünden dolayı formeldir (Uyar, 2008). Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi tamamen öğrenme ve öğretme sürecine bağlıdır. Eğitimde sağlıklı bir ilerlemenin oluşabilmesi, istenilen düzelmelerin görülebilmesi için bu sürecin odak alınması gerekmektedir (Özbey, 2007).

Öğrenmenin her birey için rastgele olmamasını ve istenmeyen becerilerin gelişmesini engelleyen eğitim kurumlarıdır. Eğitim faaliyetleri, eğitim programları ile düzenlenmekte ve geliştirilmektedir. Eğitim programı, "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan

öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2005: 6). Öztürk (1995) ülkemizin üzerinde durması gereken en önemli noktanın, gelişimi sağlayacak insan gücünün nitelikli olarak yetiştirilmesi olduğunu vurgulamaktadır.

Yeniden yapılanma sonrasında öğrenmenin anlamı da değişmeye başlamıştır. Öğrenme kavramının yeni tanımında öğrenci başarısının nitelik olarak zenginleştirilmesi, bireyselleştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Araştırmacı gazetecilik, müzik, resim ve drama gibi alanların geliştirilmesi, sosyal problemlerin araştırılması ve çözümler üretilmesi öğrenmenin bireyselleştirilmesinde kullanılabilecek uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Özden, 1999).

1.1.1. Ders Çalışma Stratejileri

Akademik başarı ile ilişkili görünen zihinsel olmayan çeşitli faktörler bulunur. Bunlardan ikisi ders çalışma becerileri ve akademik benliktir. Ders çalışma becerileri; zaman kullanımı, zihinsel depolama biçimleri ve bilgiyi düzenleme, motive olma ve üstlendiği görevlere yoğunlaşması gibi geniş bir davranış alanı ve tutumları içerebilir. Bireyin kendisini ve dünyayı algılaması olarak ifade edilen benlik kavramı da bireyin davranış ve tutumlarını etkilemektedir (Gadzella ve Williamson, 1984).

Çağın getirdiği teknolojik ilerleme sonucunda en kısa sürede kalıcı bilginin kazanılması gibi doğrudan eğitimin amacı olmayan bir durumla karşılaşmaktadır. Başarı; özelde akademik başarı, çok çalışmayla değil etkili çalışmayla elde edilebileceği göz önüne alındığında öğrencilerin ancak verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Küçükahmet, 1987). Öğrencilerin başarısızlığını sadece öğrenciyi ilgilendirmediği gibi, birçok faktörden de etkilendiği görülmektedir (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2005: 96). Öğrencinin öğrenirken karşılaştığı zorluklar, çalışma için ayırdığı zamanı uygun bir şekilde kullanamaması, duyuşsal problemler, çalışmayı ertelemesi, hedeflerinde belirsizlikler olması, çalışma ortamının uygun olmaması, başarısızlık karşısında yaşanan yılgınlık öğrenmeyi etkileyen bazı olumsuz etkilerdir. Verimli ders çalışma becerilerine sahip olmayan öğrenciler, öğrenmeye ilişkin gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamadıkları için gerek okuldaki başarı

düzeyi ve gerekse meslek yaşamlarındaki başarı düzeyi düşük olmaktadır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000: 2).

Öğrencilerin ders öncesi ve sonrası göstermeleri gereken davranışları, zaman yönetimi ile ilgili becerileri, derslere karşı motivasyonları, çalışmak için seçtikleri mekânların özellikleri ve ders çalışma yöntemleri akademik başarılarını etkileyen faktörler olarak düşünülmektedir. Genelde öğrenciler çok çalıştıkları halde başarılı olamadıklarını belirtmektedirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, ders çalışmada harcanan sürenin uzunluğunun başarıyı sağlamadığıdır. Başarılı olmanın yolu etkili ve verimli ders çalışmadır. Etkili çalışmak zamanı, amaçlara ve önceliklere göre programlı olarak kullanmak demektir (Baltaş, 1989). Önemli olan zamanı, ortamı, olanakları ve kaynakları öğrenme amacına yönelik en verimli biçimde kullanmaktır.

Öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi; öğretmenin etkili öğretim yöntemlerini uygun eğitim ve öğretim ortamları hazırlayarak kullanması ve öğrencinin etkili ders çalışma alışkanlığını kazanmasına bağlıdır. Genellikle öğrencilere Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe vb. dersleri, değişik yöntemlerle öğretilmeye çalışılmakta fakat öğrencinin bu dersleri nasıl öğrenmesi gerektiği hakkında pek az bilgi verilmektedir. Öğrencilerin hangi derse hangi çalışma alışkanlıklarını kullanarak çalışacağını bilmemesi öğrencilerin verimli ders çalışabilmesini olumsuz etkilemektedir. Bütün öğretim kademelerindeki öğrenciler için sınıf geçme durumları akademik başarılarına göre değerlendirilir (Yörük, 2007). Bu nedenle öğrenme ve verimli ders çalışma alışkanlıklarının öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve kullanılması en az dersin öğrenilmesi kadar önem kazanmaktadır.

Çok çalışmak öğrenciye her zaman başarı getirmemektedir. Öğrencilerin gerek derslerde gerekse ders dışındaki öğrenmelerinde başarısız oldukları sürekli vurgulanan bir durumdur. Bu durum genelde öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlığına sahip olmamalarına bağlanmaktadır (Avcı, 2006). Öğrenci, çok çalışmanın yanında neyi nasıl öğreneceğini de bilmelidir. Erken yaşlarda, kendi öğrenme ihtiyacını belirleme, kendini öğrenmeye motive etme, öğrenmeyi planlama ve kendi kendini değerlendirme yeteneğini kazanamamış öğrencilerin başarısızlıkları sınıf atladıkça artarak büyümektedir (Özden, 1999).

Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını öğrenmelerini sağlamak, onların dersleri anlayarak çalışmalarına ve başarılı olmalarına yardımcı olmak demektir. Verimli ders çalışma alışkanlıklarının uygulanması kişinin kendi çalışma alışkanlıklarını değerlendirmesini sağlayan kapsamlı bakış açısı kazandırmaktadır. Derslerine bilinçli bir şekilde çalışan öğrenciler yeteneklerini en iyi şekilde değerlendirerek derslerinde başarılı olmakta, yeteneklerini iyi şekilde değerlendiremeyen öğrenciler ise başarısız olmaktadır. Sonuçta bu durum öğrencilerin derslerinden ve okuldan soğumalarına ve öğrencilere yapılan eğitim harcamalarının boşa gitmesine neden olmaktadır. Öğretim yılı sonunda oluşan başarısızlık durumunda öğrenci velileri öğretmen ve eğitim yöneticilerini suçlarken, öğretmenler sistemin aksaklıklarının yanında özellikle öğrencilerin yeterince ders çalışmadıklarına dikkati çekmektedirler. Öğrenciler ise yeterince derslerine çalıştıklarını fakat başarılı olamadıklarını belirtmektedirler (Yılmaz,1997: 266).

Öğrenme sadece öğrenen tarafından gerçekleştirilebilir. Öğretilen konu ne kadar ilginç olursa olsun veya ne kadar farklı yöntemle 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; Açıköz, 1996). Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına bağlıdır.

1.1.2. Temel Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenciler kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmalı ve etkili kullanılmalıdır. Karakış ve Çelenk (2007)'e göre öğrenme sürecinde daha yüksek bir verimlilik elde edebilmek için bireyde meydana gelen öğrenmenin nasıl oluştuğunun anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenmenin hangi

koşullarda oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları açıklamaktadır. Günümüzde öğrenme olayını açıklamakta kullanılan farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar incelendiğinde bilişsel ve davranışsal olmak üzere iki temel grup oluşturulmaktadır. Bu gruptan biri olan davranışçı kuramlar, bireyde oluşan öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasında ilişki kurma işi olarak açıklamaktadır. Bu nedenle davranışçı kuramı benimseyenler davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğin nedeni olan uyarıcılarla ilgilenirler (Erden ve Akman, 2003: 129). Davranışçı yaklaşımda pekiştirme, güdüleme, tekrarlama ve yaparak öğrenme gibi yöntemler temel alınmaktadır.

Diğer öğrenme kuramı olan bilişsel kurama göre; öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşü savunulmaktadır. Bu kuramı benimseyenler daha çok, öğrenme olayının dokunamayacağımız ve doğrudan gözlemleyememeğimiz algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçler üzerinde çalışmaktadırlar. Bilişsel kuramcılar öğrencilerin kendilerine bilgiler aktarılan, edilgen alıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine aktif yollarla işledikleri görüşündedirler (Açıkgöz, 1996: 83).

Genel olarak davranışçı öğrenme kuramları öğrenme olayını, kişilerin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlarken, bilişsel öğrenme kuramları öğrenme olayını, zihnin çevrede olup bitene anlam vermesi süreci ve bireylerin zihinsel yapılarında meydana gelen değişimler olarak tanımlamaktadır. Öğrenmede bilişsel yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı başlıca yönler aşağıda özetlenmiştir (Özer, 1993).

Her iki öğrenme kuramı bireylerde meydana gelen değişmeyi farklı açılardan ele almaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre *davranış*, bilişsel yaklaşıma göre ise *bilgi* öğrenilmekte ve bireyde davranış değişikliğine neden olmaktadır. Her iki öğrenme yaklaşımında da pekiştirme öne çıkmaktadır. Pekiştirme, davranışçılara göre davranış güçlendirici özelliğe sahiptir ve gereklidir. Bilişselcilere göre ise davranışlarla ilgili dönüt verme amaçlı kullanılır ve öğrenme olayından bağımsız çalışmaktadır. Öğrenme olayının tam olarak sağlanması için her iki yaklaşımda bireyin etkin olması görüşünde birleşmektedir. Davranışçı yaklaşımda öğrenenin uyarıcılarla etkileşimde bulunması ve pekiştireç almak için etkin olması gerek denilirken, bilişsel

yaklaşımına göre öğrenme sürecinde öğrenenin dikkatini toplaması, uyarıcıları seçmesi, seçtiği uyarıcıları kullanması için etkin olması gerekmektedir.

Davranışçı yaklaşımın çıkış noktası araştırıldığında bu yaklaşımla ilgili çalışmaların genellikle hayvanlarla ve laboratuvar ortamlarında yapıldığını, bilişsel yaklaşım ile ilgili çalışmaların ise insanlarla doğal çevre içinde yapıldığı belirtilmiştir. Davranışçı yaklaşımda birey, sorunları deneme yanılma yoluyla, bilişsel yaklaşımda ise birey, sorunları kavrama yoluyla çözmeye çalışmaktadır. Davranışçı kuram öğrenme ürününün büyük ölçüde öğretmenin sunduklarına bağlı olduğu görüşünü benimserken, bilişsel yaklaşım öğrenme ürününün sunulan bilgiye ve bu bilginin öğrenen tarafından nasıl işlendiğine bağlı olduğu görüşünü benimsemektedir (Sezgin Selçuk, 2004).

1.1.3. Bilgiyi İşleme Kuramı

Öğrenme olayını bilişsel yaklaşımı ele alarak en iyi açıklayabilen kuram *bilgiyi işleme kuramı*'dir. Oldukça karışık olan öğrenme sürecinin daha iyi anlaşılabilmesine ve görevli kişilerin bu süreci daha etkili bir hale getirebilmeleri için yöntemler geliştirebilmelerine önemli yardımları bulunmaktadır. Bilgi işlem süreçleriyle öğrenme olayını açıklamak isteyenler, öğrenmenin gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi süreçlerini inceleyerek çevreden gelen uyarıcıların algılanmasını, anlamlı bilgilere dönüştürülmesini, bellekte saklanmasını ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesini ve tüm olarak öğrenme olayını açıklamaktadırlar (Subaşı, 2000).

Bilgi İşleme Kuramına göre öğrenme süreci zihinsel bir süreçtir ve bu süreç uyarıcının alınması, anlamlandırılması, depolanması, kullanılmak üzere hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi olarak öğrenme tanımlanabilir. Açıkgöz (1996)'e göre bu kuramda öğrenmenin oluşumu sırasında bireyin edilgin bir durumdan çıkıp öğrenme işine katılması ve belli bir çaba sarf etmesi gerektiğini savunulmaktadır. Bireyin çaba sarf etmesi gereken bu süreç, öğrenme stratejilerinin önemini ortaya çıkarır.

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, nasıl düşüneceğini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini öğretmeyi kapsamaktadır. Bilgiyi işleme kuramının iki

önemli noktası, öğrenmede bireyin nasıl bir rol oynadığı yani kendisinin ne yaptığı ve önbilgi ile bilişsel becerilerin öğrenmeyi etkilediği görüşleridir (Erden ve Akman, 2003). Yaşam boyu kullanılacak bilginin kalıcı bir özelliğe sahip olması içim anlamlı olması gerekmektedir. Bu durum ise bireyin çabası ve bilinçli bir şekilde kendisine sunulan bilgileri işlemesi ile mümkün olmaktadır. Bilişsel yaklaşımı öne çıkaranların temel aldıkları bazı sayıtlılar Ormrod (1990) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Bazı öğrenme süreçleri insana özel olabilir.
- Zihinsel olaylar incelemenin odağıdır.
- Bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar.
- Öğrenme mutlaka açık davranış değişmelerinde gözlenmesi gerekmeyen zihinsel çağrışım biçimini kapsar.
- Bilgi örgütlenmiş şekilde bulunur.
- Öğrenme, yeni bir bilginin önceden öğrenilmiş bilgiyle ilişkisinin kurulduğu bir süreçtir (Akt. Öztürk, 1995: 21).

Bilgi işleme kuramı üç ana bölümden oluşmaktadır. **Bilgi depoları**, bilgi işleme kuramına göre bilgilerin saklandığı ilk bileşendir. **Bilişsel süreçler**, içsel zihinsel etkinlikler sonucunda bilgilerin bir bellekten ötekine aktarılması süreçleri ile ilgilidir. **Bilişbilgisi**, ise bilişsel süreçlerle ilgili olan bilgileri ve bunların denetimini içermektedir (Özer, 1993: 161). Bilgi işleme kuramına göre öğrenmeyi açıklamakta öne çıkan önemli iki nokta bulunur. Bunlar; hem iç hem de dış süreçlerdir. Erden ve Akman (2003: 158) bu kuramın iki sayıtlısını aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

- Öğrenme sürecine öğrenci aktif olarak katılmak zorundadır. Birey dışarıdaki uyarıcıların duyu organlarına gelmesini beklemek yerine, arama eğilimdedir. Birey etkileşim kurduğu uyarıcılara kendisi anlam vermekte ve yorumlamaktadır.
- Ön bilgiler ve bilişsel beceriler öğrenmeyi etkilemektedir. Bireyin önbilgileri ve bilişsel becerileri duyularına gelen uyarıları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin oluşumu şu süreç içinde meydana gelmektedir;

- Uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınmaktadır.
- Duyusal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülmektedir.
- Kısa süreli bellekte işlenmektedir.
- Uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilmekte ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılmaktadır.
- Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanmaktadır.

Öztürk (1995: 4)'e göre zihinsel süreçte bilgi akışı aşağıdaki dört temel süreçten geçer;

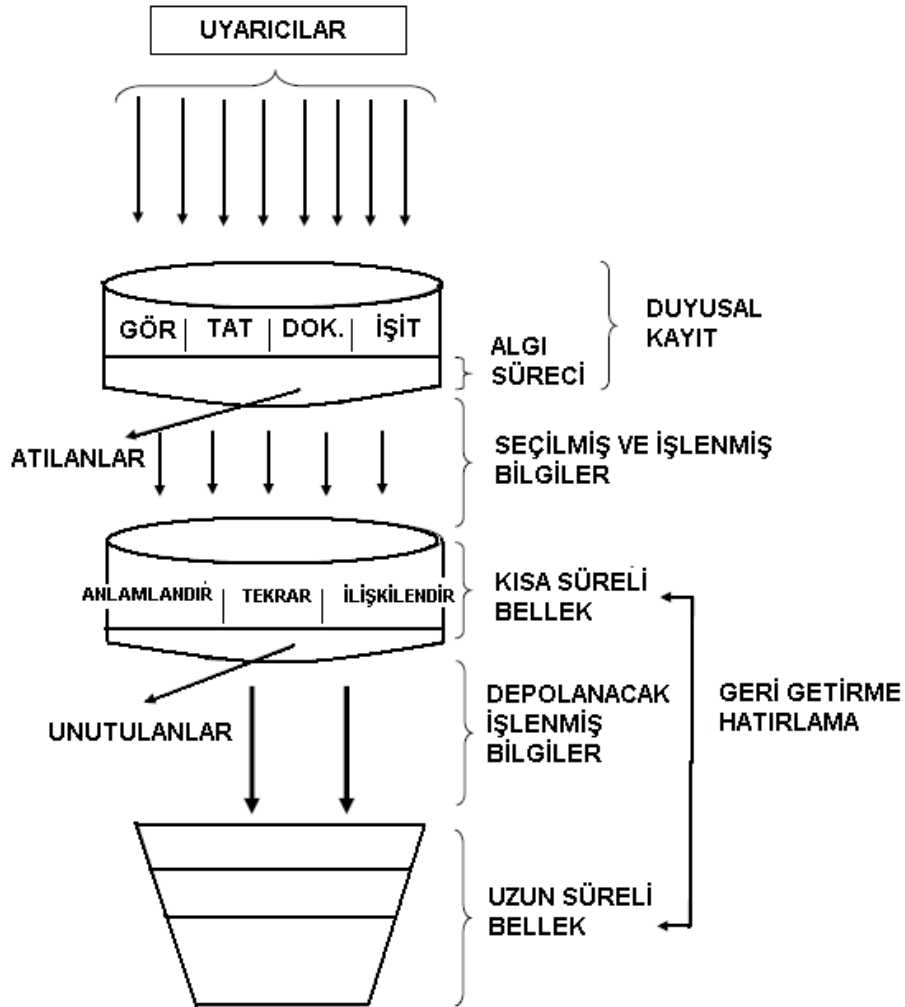
- Kazanılan bilgiyi seçme
- İşleme
- Depolama
- İhtiyaç olduğunda geri getirme

Şekil 1'de görüldüğü gibi bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmeyi etkileyen bazı temel yapılar bulunmaktadır. Bunlar; *duyusal kayıt*, *kısa süreli bellek* ve *uzun süreli bellektir*.

Bilgiyi edinmenin ilk aşaması *duyusal kayıttır*. Çevrede bulunabilen her türlü uyarıcının, kısa süreli tutulduğu bilgi deposudur. Duyusal kaydın kapasitesi oldukça geniştir; ancak duyusal kayda gelen bilgiler çok kısa sürede silinmektedir. Bu nedenle *duyusal kayıt*, *anlık bellek* olarak da adlandırılmaktadır. Duyu organlarının çalışma şekline göre alınan uyarılar da farklı bir şekilde depolanmaktadır. Örneğin işitme duyusu ile alınan uyarılar ses örüntüsü biçiminde, görme duyusu ile alınan uyarılar fotoğraf gibi imaj olarak depolanmaktadır. Duyu organına ve uyarının şiddetine göre bilginin duyusal kayıta kalma süresi farklılık göstermektedir.

Kısa süreli belleğe transfer edilecek bilgilerin seçimi *tanıma*, *dikkat* ve *algı süreçleri* belirlemektedir. *Tanıma*; bilginin önceki yaşantılardan elde

edilmiş bilgilerle eşleştirilmesidir. *Dikkat*; çevreden gelen uyarılara karşı bilinçli olarak yoğunlaşılmasıdır. *Algı*; duyuşal belleğe alınan ham bilgiye yönelik geręekleřtirilen yorumlama, anlamlı duruma getirme sũrecidir (Gũven, 2004: 16).



Şekil 1. Öğrenme Sũreci (Bilgen, 2005: 9)

Kısa sũreli belleğe "*iŐleyen bellek*" de denilmektedir. Kısa sũreli bellek, gelen bilgiyi kısa bir sũre (20–30s) canlı tutmaktadır. Bu sũreyi arttırmannın yolu zihinsel tekrardır. Eğer sũz konusu bilgi tekrarlanmaz veya kullanılmaz ise 20–30s içinde kaybolmaktadır. Bu bellek, bir kere kullanılmak ũzere bulundurulanan bilgileri saklamaktadır (Bacanlı, 2003: 184). EŐ zamanlı olarak gelen bilginin uzun sũreli hafızaya kodlanması veya davranışa dũnŐřtũrũlmesini kısa sũreli bellek sağlamaktadır. Bu bellek sınırlı bir bilgi için geğici bir depodur. İnsanların gũrdũęũ, duyduğu veya daha ũnceden

bildiği sayı, harf ve objenin 7–9 tanesi burada tutulabilir ve hatırlanabilir Duyusal kayıt esnasında işleme süresi çok kısa olduğu için bilginin farkına varılamamaktadır (Subaşı, 2000). Kısa süreli belleği çalışma şekli süreklilik göstermektedir ve bu öğrenmede sürekliliği getirmektedir. Bu işlevlerden dolayı kısa süreli hafızaya *çalışan bellek* de denir.

Eski bilgilerle bütünleştirilerek yeni gelen bilginin saklandığı yer *uzun süreli bellektir*. Uzun süreli belleğin sınırları belli değildir. Bilgilerin burada kalma süreleri uzundur. Uzun süreli belleğe bilgileri kaydetmenin farklı yolları vardır. Bunlar; *ezberleme, eski bilgilerle ilişkilendirme, organize etme* gibi işlemler yeni bilgilerin uzun süreli belleğe alınmasını sağlar. Eğer, üzerinden bir zaman geçmiş olmasına karşın hatırlanabiliyorsa, o bilgi öğrenilmiş bilgi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000: 16).

Bacanlı (2003: 186)'ya göre uzun süreli bellekte iki farklı tür bilgi kaydedilmektedir. Bunlar; *bildirimsel (declarative)* ve *işlemsel (procedural)* bilgilerdir. *Bildirimsel bilgi*, olgu ve olayların hafızasıdır. *Episodik (anısal)* ve *semantik (anlamsal)* bilgiler bildirimsel bilgi içinde bulunmaktadır.

Anısal bilgi hayatımız boyunca karşılaştığımız her türlü yaşantı, olaylardır. Anlamlı bilgiye göre daha güçlü olan anısal bilgi yaz tatilinde gittiğimiz yerler, katıldığımız toplantıda insanların giydiği kıyafetler, orada yapılan konuşmalar gibi yaşantılardır.

Anlamsal bilgi, uzun süreli bellekte yer alan konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kurallarıdır. Okulda öğrendiklerimizin çoğu bu tür bilgidir (Erden ve Akman, 2003: 163).

İşlemsel bilgi ise bir şeylerin nasıl yapıldığı ile ilgili beceriler veya bilişsel işlem bilgileridir. Bildirimsel bilgi kolayca aktarılabilirken, işlemsel bilginin başkalarına aktarılması daha zordur. Bilginin belleğe depolanma şekli bilgilerin hatırlanma sürelerini değiştirmektedir. İşlemsel belleğin oluşumu uzun zaman almaktadır ancak bir kez yapıldığında hatırlanma özelliği yüksek olan güçlü bir kalıcılığa sahiptir. Örneğin sütlacı nasıl yapacağımızı, bisiklete binerken dikkat etmemiz gereken işlemler ve kurallar bu tür bilgidir (Bacanlı, 2003: 186). Bilgi ne kadar düzenlenir ve planlanarak anlamlandırılıp depolanırsa o kadar kolay yapılandırılmakta ve hatırlanmaktadır. Bilgiyi işleme modelindeki bellek türleri ve özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Öğrenme stratejileri, bilgiyi işleme kuramında karşılaştığımız bilginin uzun süreli aktarılması ve tekrar hatırlanmasını kolaylaştırması amacıyla kullanılmaktadır.

Tablo 1. Bellek Türleri ve Özellikleri

Bellek Türleri			
Özellikler	Duyusal Kayıt	Kısa Süreli Bellek	Uzun Süreli Bellek
Bilgi Girişi	Çevredeki tüm uyarıcılar	Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçen bilgi	Kısa süreli bellekte tekrar edilen ve kodlanan bilgi
Bilginin Kalış Süresi	Yarım saniyeden dört saniyeye kadar	Tekrar edilmediği takdirde en fazla 20s	Sürekli olarak kaldığı düşünülmektedir
Kapasitesi	Sınırsızdır	Çok küçüktür (7 ± 2), sınırlıdır	Sınırsız olduğu düşünülmektedir
Bilginin Biçimi	Alınan uyarının aynı kopyası	Sözel, görsel ve muhtemelen anlamsal	Büyük ölçüde anlamsal, görsel ve sözel şemalar, önerme ağları
Geri Getirme	Mümkün değil	Tekrar etme ve otomatik geri getirme	Geriye getirme, temsil etme ve örgütlemeye dayanmaktadır.

Bilgiyi işleme modelindeki bellek türleri ve özellikleri yukarıda yer alan Tablo 1’de özetlenmiştir.

1.1.4. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejilerinin tanımını yapan kişilerden biri olan Açığöz (1996: 57)’e göre strateji genel olarak önceden belirlenen bir amaca yönelik olarak izlenen yol veya geliştirilen bir planın uygulanmasıdır. Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme stratejileri olarak da adlandırılır. Bu şekilde olmasının nedeni öğrenme stratejilerinin de zihinsel ve düşünsel olgularla

ilgileniyor olmasıdır. Birçok araştırmacı ve yazar tarafından öğrenme stratejilerine yönelik tanımlar geliştirilmiştir. Bunlar aşağıda özetlenmiştir.

- Öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşüncelerdir.
- Bilgiyi algılama, depolama, hatırd tutma ve anımsamada öğrencilere yardımcı olan karmaşık zihinsel işlemleri temsil eder.
- Öğrenme sırasında ortaya çıkan ve güdü, kodlama, kalıcılık ve transferi etkileyen öğrencilerin davranış ve düşünceleridir.
- Öğrenme hedeflerini başarmak için bir plandır.
- Belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret eder.
- Bireyin bir işe yaklaşımı olarak ele alır ve o iş üzerinde plan yapma, uygulama ve performansını değerlendirme esnasında bireyin nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığı hakkındaki bilgileri içerir.
- Öğrenme sırasında öğrencinin kullandığı ve kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir (Ellez, 2004; Sezgin Selçuk, 2004).

Öğrenme stratejileri; yukarıdaki tanımlar doğrultusunda, öğrenme sırasında kullandığımız bilişsel süreçlerle ilgili farkında olduğumuz veya fark etmeden yaptığımız öğrenmelerimizi etkileyen davranışlardır. Öğrenme stratejisine yüklenen bu farklı anlamlar, öğrenme stratejileri hakkında genel bir görüş birliğine varılamadığının göstergesidir. Weinstein ve Mayer öğrenme stratejilerinin eğitim sisteminde daha önemli bir hedef olduğunu, gelecekteki öneminin artacağını, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinin iyi olmasına yardımcı olacağını ve çevreden gelen bilgilerin organize edilmesinde etkili yollar geliştireceğini belirtmektedirler (<http://www.k12.nf.ca/fatima/whyuse.htm> - 12.06.2011).

1.1.5. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Araştırmacılar, okulda öğrenciler tarafından kullanılarak öğrenilenlerin niteliğini yükseltebilmek için, öğretmenler tarafından da öğretilebilen bazı zihinsel işlemleri içeren öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmaktadır (Babadoğan, 2003). Literatür incelendiğinde öğrenme stratejilerine ilişkin yapılmış çeşitli sınıflamalar görülmektedir. Temel olarak en genel biçimiyle öğrenme stratejileri; *Yineleme, Anlamlandırma, Örgütleme, Anlamayı İzleme ve Duyuşsal Stratejiler* şeklinde sınıflandırılabilir (Weinstein ve Mayer, 1986; Özer, 1993).

Bilişsel işleme sürecindeki her bir öğenin gücünü artıracak öğrenme stratejileri sınıflamış ve beşli bir sınıflama oluşturulmuştur (Gagne ve Driscoll, 1988: 134–138). Bu stratejiler şunlardır;

- *Dikkat Stratejileri*: Altını çizme, metin kenarına not alma gibi dikkati çekici stratejiler kullanılmaktadır.
- *Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler*: Tekrarlama, gruplama, ana hatlarını çıkarma, şekil ile gösterme, anahtar sözcükler bulma, grafik çizme gibi stratejiler kullanılmaktadır.
- *Kodlamayı Arttırma Stratejileri*: Bilenen şeylerle benzerlik kurma, sözel veya görsel ilişkiler yaratma, kendine veya başkalarına soru sorma, yorumlama, not tutma, bilgi haritası çıkartma gibi stratejiler kullanılmaktadır.
- *Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Arttırma Stratejileri*: Analojiler, zihinsel canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejiler kullanılmaktadır.
- *İzleme Yöneltilme Stratejileri*: Öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, soru sorma ve kendi kendini test etme gibi stratejiler kullanılmaktadır (Talu, 1997, 15).

Günümüzde en yaygın kullanılan öğrenme stratejileri sınıflandırması Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecini

tanımlamak için bir şema hazırlamışlardır. Bu şemada şu sorulara yanıt aramışlardır.

- Öğretmen ne biliyor? (Öğretmen özellikleri)
- Öğretmen öğretirken ne yapıyor? (Öğretim stratejileri)
- Öğrenci ne biliyor? (Öğrenci özellikleri)
- Öğrenci öğrenirken ne yapıyor? (Öğrenme stratejileri)
- Bilgiyi nasıl işliyor? (Kodlama çıktısı)
- Ne öğreniliyor? (Öğrenme çıktısı)
- Öğrenilenler nasıl değerlendiriliyor? (Ölçme araçları)

Weinstein ve Mayer (1986) yukarıdaki sorulara yanıt ararken öğrenme işlemini dört aşamada toplamışlardır.

Öğrenme işleminin aşamaları şöyledir;

- *Seçme*: Dikkatin odaklandığı bilgi aktif belleğe aktarılmaktadır.
- *Edinme*: Bilgi aktif bellekten uzun süreli belleğe aktarılmaktadır.
- *Yapılandırma*: Öğrenci edindiği bilgiyi kendi içinde ilişkilendirerek anlamlandırmaktadır.
- *Entegrasyon*: Uzun süreli bellekte daha önce yerleşik olan diğer bilgiler taranmakta ve yeni edinilen bilgi ile ilişkilendirilmektedir.

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini sekiz kategoride toplamışlardır. Ancak bunların ilk üçü “temel” ve “karmaşık” öğrenmeler için ayrı ayrı ele alınmaktadır. Bu ayırma göz ardı edildiğinde öğrenme stratejilerinin beş grup altında toplandığı kabul edilmektedir. Buna göre, öğrenme stratejileri aşağıdaki başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

Yineleme Stratejileri: Öğrencinin bilgiyi seçmesini ve edinmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejide temel etkinlik, zihinsel yinelemedir. Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde bu stratejiler etkilidir. Aynen yineleme, ezberleme, sesli okuma, değiştirmeden yazma, satır altı çizme yineleme stratejilerine örnektir.

Anlamlandırma Stratejileri: Bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya dönük stratejilerdir. Öğrenci, bu stratejilerle, öğrenmeyi amaçladığı yeni bilgiyi, daha önce öğrendiği ve uzun süreli belleğinde var olan bilgilerle birleştirerek, ona anlam yükleyerek

öğrenmektedir. Zihinsel imge oluşturma, cümlede kullanma, başka sözcüklerle anlatma, ilişkilendirme, özetleme, not alma, soru yanıtlama, anlamlandırma stratejilerinin bazılarıdır.

Örgütlenme Stratejileri: Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejilerde de anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi anlamlandırmaya önem gösterilmektedir. Kümelenendirme ya da sınıflandırma, ana hatlarını çıkarma, bilgi şeması oluşturma, çizelgeleştirme, örgütlenme stratejileri arasında yer alır.

Anlamayı İzleme Stratejileri: Öğrencilerinin kendi öğrenmeleri düzenlenmesine, denetlenmesine ve yürütmesine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme, öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Sorunu belirleme, çalışmasını planlama, kendini sorgulama, kendini değerlendirme, hata düzeltme birer anlamayı izleme stratejileridir.

Duyuşsal Stratejiler: Öğrenci, kimi zaman, öğrenmeleri sırasında dikkatini toplayamama, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi duyuşsal nitelik taşıyan sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar onun öğrenmelerinde güçlük yaratabilir, hatta öğrenmesine engel oluşturabilir. Öğrenci bu engelleri duyuşsal stratejilerden yararlanarak aşabilir. Güven arttırma, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma ile ilgili stratejilerin başında gelmektedir.

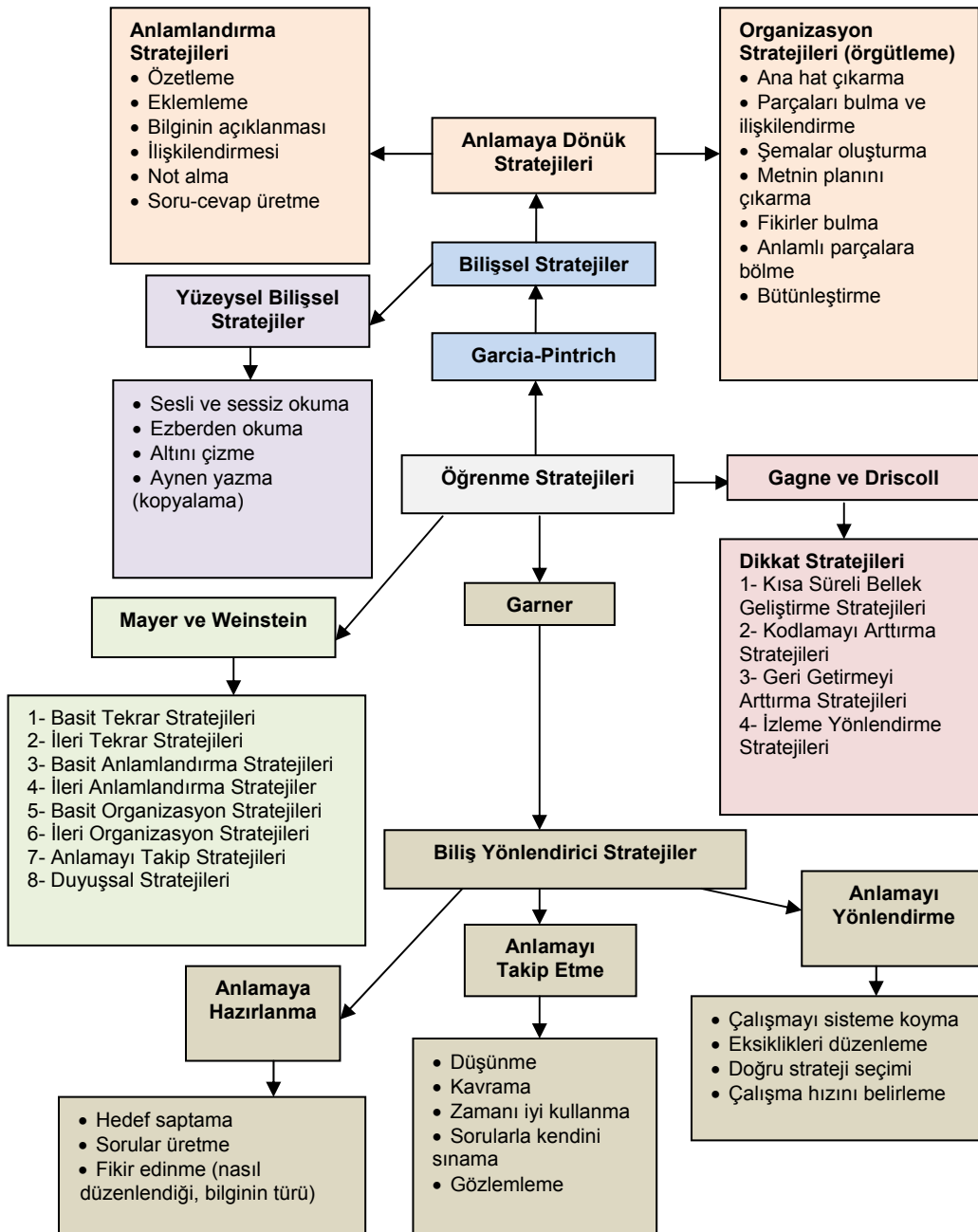
Öztürk (1995: 30) bilişsel sistemdeki bilgi akışını öne çıkartarak öğrenme stratejilerini yedi grupta incelemiştir.

- Dikkat stratejileri
- Tekrar stratejileri
- Anlamlandırma stratejileri
- Zihne yerleştirme stratejileri
- Hatırlama stratejileri
- Bilişi yönetme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Ders çalışma alışkanlıklarının öğrenci tarafından algılanma düzeyi öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu alışkanlıkları olumlu olarak algılayan öğrenciler olumsuz algılayan öğrencilere göre daha kolay

öğrenmekte ve daha başarılı olmaktadırlar. Verimli ders çalışma için gerekli ve doğru davranış, tavır ve alışkanlıklar ne kadar erken yıllarda kazanılırsa, gelecek yıllardaki eğitim ve öğretim süreci o kadar kolay ve zevkli geçer (Özcan, 2006).

Şekil 2 öğrenme stratejilerinin çeşitli sınıflandırmalarını göstermektedir.



Şekil 2. Öğrenme – Öğretme Stratejileri (Bilgen, 2005: 18)

Sadece okuldaki eğitimin değerlendirilmesi anlamında kullanabileceğimiz akademik başarı ortalamasının yanı sıra çok küçük puan

farklarının öğrencilerin geleceğini belirlediği ulusal sınav sisteminde de, ortaöğretim görmek için binlerce arkadaşını geride bırakmak zorunda olan öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını öğrenmeleri ve etkili olarak kullanmaları kendileri için avantaj sağlamaktadır (Özden, 1999). Her geçen gün Seviye Belirleme Sınavına daha fazla öğrenci müracaat etmekte ve bu durum rekabeti daha da körüklemektedir. Bu durum verimli ders çalışma alışkanlıklarının kullanılmasının önemini arttırmaktadır.

1.1.6. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler

Zamanı değerlendirme, görev anlayışı ve çalışma metotları çalışma alışkanlıklarını oluşturan temel unsurlardır. Diğer boyutlar ise çalışmayı etkileyebilecek kişisel özellikler, eğitim anlayışı ve öğretmene karşı tutum olarak ifade edilmektedir.

Özer (1993: 9), etkili öğrenme ve verimli ders çalışma yollarının şu konuları kapsadığını belirtmektedir:

- Güdüleme
- Tutum
- Kaygı
- Düzenleme ve planlama
- Zamanı kullanma
- Dikkat
- Etkili okuma ve dinleme
- Not tutma
- Yazılı ve sözlü anlatım yeterliliği geliştirme
- Kütüphaneden faydalanma
- Yazılı kaynaklardan yararlanma
- Kişilerden yararlanma
- Yardımcı çalışma öğelerinden yararlanma
- Bellek eğitimi
- Kendini sınama
- Sınavlara hazırlanma
- Sınav sorularını cevaplama

Tan (1992: 108), verimli ders çalışma becerilerinin kazanılma aşamaları olarak ders çalışmaya hazırlanma, öğrenmek için okuma, ders dinleme ve not tutma, sınava hazırlanma ve sınav, ödev hazırlama ve kütüphaneden yararlanmayı vermektedir.

Uluğ (2000: 5–6) ise verimli ders çalışma yöntemleri ile ilgili başlıca konularını plan yapma, okuma, not tutma, dinleme, yazılı kaynaklardan yararlanma, dikkati yoğunlaştırma, yazılı ve sözlü anlatım yeterliliğini geliştirme, öğrendiklerini pekiştirerek anımsayabilme ve sınavlara hazırlanma başlıkları altında toplamaktadır.

Verimli ders çalışma alışkanlıkları için uygun çalışma ortamı, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, okuma yeterliliği, not tutma ve yazma gibi becerileri gerektiği Subaşı (2000) tarafından ifade edilmektedir.

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

1.1.6.1. Bireysel Farklılıklar

Seven ve Engin (2009), başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve tüm öğrencilere öğretilmesi ile daha etkili ve verimli öğrenmelerin elde edilebileceğini ifade etmektedirler. Ancak bireylerin farklı özellikler gösterebilecekleri göz ardı edilmemelidir. Bu anlamda bireyin içten veya dıştan denetimli olup olmaması önem kazanmaktadır. İçten denetimli olan öğrenciler olayların nedenlerini kendilerinde görürken, dıştan denetimli olan öğrenciler olaylara kendi dışlarında neden aramaktadırlar. Verimli ders çalışma alışkanlığı açısından bakıldığında içten denetimli öğrenciler bir görev üstlendiklerinde çok sık denetlenmeleri gerekmekte, ancak dış denetimli öğrenciler sık sık yönlendirme ve teşvike ihtiyaç duymaktadırlar (Bacanlı, 2003: 133).

Prociuk ve Breen (1974) öğrencilerin kontrol merkezi (içten veya dışta denetimli) ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve araştırma sonucunda içten denetim ile verimli ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğu ortaya koymaktadırlar.

Dışa dönük öğrencilerin yalnız kalma güçlüğü çektikleri, hatta ders çalışırken bile sosyal etkileşime girme eğilimi gösterdikleri bilinmektedir. Oysa okul yaşamında başarılı olabilmek için kitap okuma gibi tek başına yapılan etkinlikler önemlidir. Bu nedenle, dışa dönük öğrencilerin gerektiğinde yalnız başına kalabilmeyi öğrenmeleri, çalışırken daha az gürültülü yerleri seçme konusunda bilinçlendirilmeleri ve verimli ders çalışma yöntemlerinden yararlanmaları konusunda desteklenmeleri gerekmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2009: 231).

Akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerle yapılan bireysel ve grup görüşmelerinde, dikkatleri çabuk dağılan, kişilik yapılarına göre bir çalışma yöntemi geliştirememiş öğrencilerin, kendi kişilik özelliklerini tanımaları sonucunda uygun bir çalışma yöntemi buldukları görülmektedir (Kasatura, 1991: 131).

Tan (1992: 62), çocukların yetişmeleri boyunca verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmaları için yardıma muhtaç olduklarını ortaya koymaktadır. Sınıf ortamında bulunan öğrencileri tam anlamıyla birbirlerinin aynıları değildirler. Boy, kilo gibi bedene ait değerleri aynı olsa bile öğrenciler zekâ, özel yetenek, kişilik yapısı gibi psikolojik nitelikler açısından farklıdırlar. Öğrencilerin her birinin farklı öğrenme becerisine sahip olduklarını, farklı anlama stratejileri kullanacaklarını ve farklı ders çalışma alışkanlıklarına sahip olabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Her bireyin farklı bir öğrenme şekli olduğundan dolayı akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin diğerlerine örnek gösterilmesi yerine ölçme araçları ile öğrencilerin doğru veya yanlış ders çalışma alışkanlıkları belirlenip bireysel rehberlik yapılması daha faydalı olmaktadır.

Yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik başarı notlarının daha yüksek olduğu, daha yüksek verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Brown ve Holtzman, 1984; Tinklin, 2003; Temelli ve Kurt,

2010). Messer (1972), kız öğrencilerin okuldaki başarısızlıklarını kendi hataları olarak görürken erkek öğrencilerin bu konuda başkalarını suçlamayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarında ve ders çalışmaya dair tutumlarında farklılıklar olduğu çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya konulmaktadır (Hong ve Lee, 2000; Grabill ve diğerleri, 2005; Küçükahmet, 1987). Öğrencilerin kendilerinin, öğretmenlerin ve ailelerin bu farklılıkları göz önünde bulundurarak hareket etmeleri ve kararlarını buna göre vermeleri uygun yol olarak kabul edilmektedir.

1.1.6.2. Zamanı Etkili Kullanma

Zamanın etkili kullanımı kavramı ile ders çalışma amaçlı oturulduğunda vakit kaybı olmaması ve kararlaştırılan amaçlara ulaşma kastedilmektedir. Zamanın etkili kullanımı sırasında yaşanan önemli problemler; ne çalışılacağına karar verme, gerekli malzemeyi bir araya getirme gibi çalışma öncesi sürecinde yaşanmaktadır (Telman, 1996: 40). Etkili zaman yönetimi becerilerinin eksikliği çalışma alışkanlıklarında en önemli problemlerden biri olarak görülmektedir. Cusimano (1999), iyi ve etkili zaman yönetiminin başarı için çok önemli olduğunu ifade etmektedir.

Planlı olma ve plan yapma etkili zaman yönetiminin ilk şartı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışılacak konu üzerine dikkatin toplanması için gerekli kararlar verilmelidir. Örneğin; “Hangi ders önce çalışılacaktır?”, “Çalışılacak ders için hangi yöntemler kullanılacaktır?”, “Çalışmada kullanılacak araç-gereçler nelerdir? gibi soruların yanıtları verilmeden çalışmaya başlamamak gerekir (Uluğ, 2000: 48).

Öğrencinin planlı çalışmadan anlaması gereken zamanı iyi değerlendirme olmalıdır. Planlar yapılırken kişinin kendini tanıması da çok önemlidir ve planlarını kendi biyoritmine göre yapması faydasına olacaktır. Örneğin, sabah saat 10 ve öğleden sonra saat 15 civarında zihinsel etkinliğinin yüksek olması nedeniyle, öğrenmeyle ilgili çalışmaların bu saatlere yerleştirilmesi verimin yükselmesini sağlayacaktır (Telman, 1996: 42).

Öğrenme olayı için uygun olan en erken saatler sabah saatleridir. (Uluğ, 2000: 16). Verimin yüksek olduğu sabah saatlerinde çalışmak kişi için en uygundur. Çalışma programı yapılırken sabah saatlerinin uygun olmasını, gerekli hazırlıkların ve önlemlerin alınmasını sağlamak verimi yükseltmek için gereklidir. Aşırı bir kahvaltı, çalışılacak ortamın aşırı sıcak ve havasız olması, rahatsız bir sandalyede oturuyor olmak sabah çalışmalarını olumsuz etkileyebilir (Telman, 1996: 43).

Araştırma sonuçlarına göre yapılan bireysel görüşmelerde öğrencilerden bir kısmının çalışmak için sabah erken saatleri, kimi öğleden sonralarını, kimi de gece çalışmayı tercih ettiklerini ve bunun kendileri için daha verimli bulduklarını belirtmektedirler. Öğrenciyi sıkıştırıp kendi doğrumuz yönünde ilerletmek yerine onun kendisi için en uygun saatleri bulmasına yardımcı olunmalıdır.

Vockell (1993: 200), önemli konuları çalışırken öğrencilerin kaliteli bir çalışma sürelerinin olmadığını ve bunun da onları başarısız kıldığını ifade etmekte ve başarısızlık için okulları suçlamanın doğru olmadığını söylemektedir. Kişi kendisi için belirlediği zaman ne kadarsa o zamanı en verimli bir şekilde geçirmelidir.

Öğrenciler bedensel ve zihinsel yetenekleri, duygusal yapıları ve ilgilileri bakımından birbirlerinden farklıdırlar. Bir öğrencinin isteyerek ve hemen öğrendiği bir ders başka bir öğrenci için çok zor olabilir. Başka biri ise çabuk yorulduğunu veya çalışmak istemediğini söyleyebilir. Çalışma zamanı için ayrılacak süre bir ders veya konu için öğrenciden öğrenciye değişir. Her öğrenci zamanı kendine göre ayarlamalıdır.

Ders çalışma zamanı içerisinde ara planlamak da çok önemlidir. Illinois Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ara vermeden yalnızca 15 dakika verimli çalıştığı, üçüncü ve dördüncü sınıflarda bunun 20 dakika olduğu, beşinci ve altıncı sınıflarda ise 30 dakikaya çıktığını belirtilmektedir (http://www.thinkport.org/familycommunity/interstitials/study_habits.tp- 12.06.2011). Kısa zamanlı zaman bloklarıyla çalışmak uzun zaman masa başında oturmaktan daha iyidir ve çalışılan konunun daha iyi hatırdada kalmasını sağlar (http://sks.yasar.edu.tr/wp-content/uploads/2011/06/verimli_ders_calisma.pdf 12.06.2011).

Schmidt (1983), çalışılan zaman dönem ortasında yapılan sınavlara olumlu etki ederken yıl sonu final sınavında öğrenci başarısına çalışma saatinin etki etmediğini, bunun sebebi olarak da final sınavına son gece çalışılmasını göstermektedir. O'Borg ve diğerleri (1989), çalışma zamanının yüksek becerili öğrencilere olumlu etkisi olduğunu fakat zayıf çalışma alışkanlıkları olan düşük becerili öğrencilere etkisi olmadığı belirtmiştir.

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırma sonucunda çalışma saatinin 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin akademik başarı notlarına etki etmediği ancak 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı notlarına olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir (Michaels ve Miethe, 1989).

Schultz (1989), öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile çalışma zamanı arasında manidar bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Çalışma ile elde edilen verimin, ders çalışma için harcanan sürenin uzunluğuna bağlı olmadığı, önemli olanın zamanı, ortamı, olanakları, araç-gereç ve kaynakları öğrenme amacına yönelik en verimli biçimde kullanmak olduğu belirtilmektedir.

1.1.6.3. Not Alma

Not alma, çalışma alışkanlıkları içerisinde yer alan çok önemli bir boyuttur. Öğrencilerin birçoğu arkadaşlarının notlarını almayı tercih etmektedir. Not alma ve alınan notları çalışmayı içeren uygun çalışma alışkanlıklarını kullanan öğrenciler bilgileri daha uzun süre muhafaza etmektedir (Elliot ve diğerleri, 2002).

Oğuz (1999), not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan, aldığı notları gözden geçiren öğrenciler not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrenciler arasında manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar iyi not almanın öğrencinin derslerdeki başarısını arttırdığını vurgulamaktadır (Bretzing ve diğerleri, 1987; Austin, Lee ve Carr, 2003).

Kaygı düzeyi ile not alma arasındaki ilişki incelenmiş ve yüksek düzeyde kaygının yüksek not almayı olumsuz etkilediğini, makul düzeydeki kaygının ise öğrencilerin iyi not almalarını arttırdığı belirtilmektedir (<http://www.okulpdr.net/sinavkaygi.htm> -12.06.2011).

İyi not alabilmenin temeli iyi okuma ve dinlemeden geçmektedir (<http://okulweb.meb.gov.tr/01/04/112279/REHBERL%C4%B0K/Etkili%20Dinleme-Not.htm> – 12.06.2011). Not alırken öğretmenin söylediği her kelime yazılmamalı, ana fikir veya içerik öğrencinin kendi ifadeleriyle not alınmalıdır. Bilgiler henüz taze iken tekrar yapıp ana fikrin altını çizme, bilgilerin kalıcılığını sağlar (http://www.baskent.edu.tr/aday/Etkili_Ogrenme_Yontemleri.pdf – 12.06.2011). Sunulan mesajı olduğu gibi not alan öğrencilerin tuttıkları notu tekrar gözden geçirme fırsatı buldukları ve ders sırasında verilen tüm önemli bilgileri not alabildikleri zaman başarılı olabilecekleri belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilere tekrar etme fırsatı verilen durumlarda hazır not verilen öğrencilerin, not tutan öğrencilerden daha fazla bilgi hatırladıkları ileri sürülmektedir (Erden ve Akman, 2003).

1.1.6.4. Çalışma Alışkanlıkları Eğitimi ve Öğretmen

Okulda elde edilebilecek akademik başarının yüksek olması çok çalışma ile sağlanamamaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme konusunda bazı ilkeleri, yöntemleri ve süreçleri dikkate alması gerekmektedir. Öğrencilerin çok ders çalışmalarına rağmen, ders çalışma ve öğrenme yöntemleri konusunda karşılaştıkları sıkıntılar nedeniyle derslerinde düşük akademik başarısı olan birçok öğrenci vardır.

Verimli ders çalışma ve öğrenme yöntemleri geliştiremeyen öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe kendilerini öğrenmeye motive etme, öğrenme süreçlerini planlama ve değerlendirme konularında yetersiz kalmaktadırlar. Bu durum okul başarılarını ve buna bağlı olarak okul sonrası yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Verimli ders çalışmak, yutkunmak gibi doğuştan gelen bir yetenek değil, öğrenilebilecek beceriler arasındadır. Ancak çok az kişi verimli ders çalışmanın öğrenilmesi gerekli bir şey olduğunu düşünmektedir. Bu konu kendilerine öğretilmiş olanlar ise daha da azdır (Rowntree, 2000: 5). Dikkati toplama ve konuyu yönlendirme alışkanlığı tüm alışkanlıklar gibi doğuştan değildir; bunlar, bu konuda yapılacak düzenli bir eğitimle kazanılır (Uluğ, 2000: 46). Çalışma becerileri konusunda bilinçli bir eğitim öğrencinin başarı düzeyini ve kendine olan güvenini artırır (Yıldırım ve diğerleri, 2000: 2).

Okullarımızdaki eğitim programlarında çalışma becerilerini geliştirici bir ders bulunmamaktadır. Verimli ders çalışma alışkanlıkları genellikle deneme yanılma yoluyla öğrenilmektedir (Telman, 1996: 36). Özer (1993) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin eğitim fakültesine girişlerinde sahip oldukları etkili öğrenme ve verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin fakülteyi bitirdiklerinde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Eğitim fakültesinde uygulanan öğretmen eğitimi programlarının, etkili öğrenme ve verimli ders çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesinde herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Oysa ABD’de çok sayıda farklı Eyalette verimli ders çalışma alışkanlıkları ya ilk ve orta öğretim düzeyindeki okullarda okutulan derslerden bir tanesi durumuna gelmiştir ya da seminerler halinde öğrencilere öğretilmektedir. Yüksek öğretim düzeyinde ise, çalışma ve etkili öğrenme yöntemlerinin lisans programlarında bir ders olarak okutulması 1920’lerde başlamıştır. 1960’lardan itibaren birçok üniversitede bu dersler yaygınlık kazanmış ve bazı üniversitelerde zorunlu derslerin kapsamına alınmıştır (Yıldırım ve diğerleri, 2000: 3). Bu derslerin sonuçları üzerine yapılan araştırmalar olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Telman, 1996: 51). Tan (1996: 19)’da verimli ders çalışma için gerekli olan ustalık, davranış, tavır ve alışkanlıkların, bilinçli gayret sarf ederek öğrenebileceğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları için yardıma ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin ödevlerini yaparken ya da sınavlara hazırlanırken verimli ders çalışma becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Ancak bunları onlara öğretecek olan öğretmenlerin sınıf içerisinde çok az bir zamanını bu becerilerin açıklanmasına ayırdığı ifade edilmektedir (Gettinger ve Seibert, 2002). Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için nasıl ders çalışmaları gerektiğine dair rehber olmaktan çok, ders çalışmalarını öğütlemektedirler. Bu da öğrencilerin öğrenme ve verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili gereksinimlerini karşılamaktan uzaktır (Özer, 1993: 3).

Öğretmenin ev ödevi vermesi ve öğrencilerin bu ödevleri yapmış olmaları öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını doğru edineceği anlamına gelmez. Eğitimin her basamağında çalışma alışkanlıkları

geliştirilmelidir. Öğretmenlerin konu ile ilgili en etkili stratejiyi öğretmeleri, öğrencilerin başarısını arttırmaktadır (Subaşı, 2000). Bu tür bir eğitimde öğretmen başrolü oynar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin başarısızlığının nedeni olarak verimli ders çalışma alışkanlıklarını henüz kazanmamalarına ya da disiplinli bir şekilde çalışılmamalarına işaret etmektedirler (Kasatura, 1991: 130). Hâlbuki öğretmenler kendi eksikliklerini, yapmadıkları şeyleri göz ardı etmektedirler.

Yıldırım ve diğerleri (2000) araştırmalarında akademik başarıyı öğretmen desteği değişkeninin yordadığını ifade etmektedir. Öztürk'ün (1995) araştırmasında öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin derslerde bu stratejileri vurgulamaları arasında manidar bir ilişki bulunmuş, ancak öğrencilerin çalışmalarında öğrenme stratejilerini kullanma oranları ve ilkökul, ortaokul ve lisede öğretmenlerin öğrenme stratejilerini vurgulama durumları oldukça düşük bulunmuştur. Ünal ve Ada (2000: 10) öğrencinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını ve öğrenme yollarını bilmesini öğretmene bağlamaktadır.

Verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazanma üzerine birçok araştırma yapılmış ve araştırmalar sonucunda verimli ders çalışma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik verilen eğitimin, seminerlerin ve rehberliğin verimli ders çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Phillips, 1969; Uluğ, 1981; Subaşı, 2000; Kaya, 2001).

1.1.6.5. Aile

Aileler, çalışma için uygun ortamın hazırlanması, gerekli materyallerin sağlanması ve öğrencinin moral açısından desteklenmesinde önemli bir rol oynar (http://orgm.meb.gov.tr/psikososyal/CALISTAY_ - 12.06.2011). Aile ve öğretmen desteği değişkenleri ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Yıldırım ve diğerlerinin (2000)'in araştırmalarında, yordayıcı değişkenlere ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde, aile desteği değişkeninin en yüksek regresyon katsayısına sahip olduğu belirtilmektedir.

Çocukların büyüdüğü ortam ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırmada, çocuğun yetiştiği ortam (demokratik, disiplinli, ilgisiz aile ortamı) ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında manidar bir ilişki bulunmuş, demokratik ortamda yetiştirilen çocukların verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları tespit edilmiştir (Pungah, 1994).

Ailenin çocuk büyütme tutumu ile çocukların ergenlik dönemindeki (7. ve 8. sınıf) verimli ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocuğun yetişmesinde baba tutumunun verimli ders çalışma alışkanlıkları ve çalışma tutumlarında daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda ailenin disiplin tutumları ergenlik döneminde okul performansları kadar okul tutum ve verimli ders çalışma alışkanlıklarını da etkileyen önemli bir faktör olarak verilmektedir (Straman, 1979).

Küçükahmet (1987), ailenin yanında öğrenim görme imkânı olmayan öğrencilerin aile özlemi, karnını doyurma, çamaşırlarını yıkama gibi durumlar nedeniyle verimli ders çalışma alışkanlıklarının olumsuz etkilenebildiğini ifade etmiştir. Böyle bir durumun tersi ortamda verimli ders çalışma alışkanlıklarının daha iyi olabileceğine de işaret etmektedir. Yetiştirme yurdu öğrencilerinin akademik başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin etütlerde ve derslerde dikkatlerinin dağınık olduğu ve ders dışı şeylerle ilgilendiği, bu dikkat dağınıklığının da başarısızlığa neden olduğu bilgisi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler de öğrencilerin büyük çoğunluğunun düzenli ve planlı ders çalışma alışkanlıklarından yoksun olduklarını belirtmişlerdir (Benli, 1998).

Okuldaki akademik başarısızlığın nedenleri ile ilgili bir araştırmada ailelerin değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin büyük çoğunluğu en önemli sorunun öğrencilerin ders çalışmaması olduğunu belirtmişlerdir. Ailelere yöneltilen “Niçin çalışmıyor?” sorusu üzerine ise, çocukların iyi seçilmemiş arkadaşlarının etkisinde kaldıkları için dersleri boş verdikleri cevabı alınmaktadır. Ayrıca evin çalışma koşullarına çok uygun olmayışı (kalabalık, çalışma odasının yokluğu), ekonomik güçlüklerle üzülmeye değışkenlerinin öğrenciyi çalışmaktan alıkoyduğu ailelerce gösterilen nedenler arasında bulunmaktadır. Bozuk sağlık durumları ve işlerinin çokluğu

dolayısıyla gerektiği kadar çocuklarıyla ilgilenememelerinin başarısızlığa yol açabileceğini düşünen anne babalar da olmuştur (Kasatura, 1991: 128–130).

Ailelerin öğrencilerine en fazla “ders çalışma konusunda uyarma” ve en az “uygun stratejiler önerme” şeklinde rehberlik yaptıkları belirlenmiştir (Öztürk, 1995). Öğrenciler verimli ders çalışma alışkanlıkları ile doğmadıklarından dolayı öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenci okula başlamadan önce ailenin verimli ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılması için atması gereken önemli adımlar vardır. Bunlar kısaca aşağıda belirtilmiştir:

- Çocuk okula başlamadan ailenin bir şeyler öğretmesi önerilmese de aile çocuğu okumaya meraklandırıp, okumayı sevdirecek kitaplar alıp onları çocuğa okumalı ve erkenden çocuğa okuma sevgisini aşılamalıdır. Okuma yeteneği okul başarısında çok önemlidir.
- Çocuğun sahip olduğu doğal merakını, sorularını cevaplamaları ve çocuğunu etkin dinleme ile teşvik etmelidir.
- Aile çocuğunun eğitimiyle, okul hayatıyla yakından ilgilenmelidir. Öğretmenlerle iletişim halinde olmalıdır.
- Çocuğun her gün ders çalışması çok önemlidir. Aile çocuğun kendine bir program yapmasına yardımcı olmalıdır. Küçük sınıf öğrencileri için günde 1 saat ödev yapma süresi yeterlidir. Ödevler ve sorumluluklar arttığında bu süre daha da uzayabilir. Çocuğun kendi çalışmaları hakkında karar vermeyi bilmeye ihtiyacı vardır. Eğer ödev yoksa uzun dönemli projeleri üstünde çalışmaya ya da kitap okumaya yönlendirilmelidirler.

Sonuç olarak aile çocuğun ders çalışabilmesi için gerekli ihtiyaçları gidermeli, gerekli çalışma ortamını sağlamalı, çocuğa huzurlu bir ortam içinde ödevlerini yapmasında rehber olarak yardımcı olmalıdır. Aile çocuğun ödevini ve ödevlerinin kontrolünü çocuğun kendine yaptırmalı, yol gösterici olarak çocuğun yanında bulunmalıdır (Öztürk, 1995).

1.1.6.6.Çalışma Ortamı

Öğrencinin kendine ait bir çalışma ortamının olması, çalışılacak yerin büyük ya da küçük olmasından daha önemlidir. Öğrenme stilleri farklı olduğundan çalışma köşesinin hazırlanışında çocuğun öğrenme stili göz önünde bulundurulmalıdır (<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/361/355> – 12.06.2011). Çocuğun her gün aynı yerde çalışması önemlidir. Aile çocuğa çalışması için uygun, sessiz bir ortam düzenlemelidir. Çocukların odaları çok fazla uyarana sahip olduklarından çalışmak için uygun bir ortam olmayabilir.

Uluğ (2000: 26) ise çalışma ortamı konusunda farklı bir yaklaşım sunmaktadır. Başarılı bir öğrencinin belirli bir süre ve belirli yerde düzenli olarak çalışmasının yanında; gerektiğinde otobüste, sokakta, müzik dinlerken vb. ortamlarda ders çalışmasını farklı yöntemler kullanarak sürdürebilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Çalışılacak ortamda açık olan müzik yayını ya da televizyonun öğrenciler üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. Furnham ve Bradley (1997) çeşitli bilişsel süreçlerde içedönük ve dışadönük öğrenciler üzerinde pop müziğinin dikkat dağıtıcı etkilerini incelemişlerdir. 10 içedönük, 10 dışadönük öğrenciye verilen testler (okuduğunu anlama, kısa süreli ve uzun süreli hafıza testleri) müzik olan ve olmayan ortamlarda tamamlanmıştır. İçedönük öğrenciler 6 dakikalık bir aradan sonra nesnelere pop müzik eşliğinde hatırlamışlar, fakat aynı şartlardaki dışadönük öğrenciler ve onları sessiz ortamda izleyen içedönük öğrenciler daha iyi performans sergilemektedirler. Müzik çalınırken okuma parçasını tamamlayan içedönük öğrenciler, diğer iki gruptan daha düşük performans göstermektedirler.

1.1.6.7. Ev Ödevleri

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

Küçükahmet (1987)'in araştırmasında öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%29) ev ödevlerini genellikle zamanında tamamlamadıklarını, yaklaşık üçte biri (%31) öğretmenlerinin öğrencilere okul dışında çok fazla ödev yüklediğini, dörtte biri (%25) ise ödevleri kopya etmelerinin nedeni olarak öğretmenin verdiği ödevlerin gereksiz olmasını öne sürmektedirler.

Akın (1998), ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerine yaptığı, ödevin öğrenci başarısına etkisini saptamayı amaçlayan araştırmasında; öğretmenlerin konuyu pekiştirmek, işlenecek konuya hazırlık, öğrencilerin işlenen konulardaki eksikliklerini tamamlama amacıyla ödev verdiklerini ifade etmektedir. Ödevlerin zor oluşu, ödevi yapmama nedeni olarak ifade edilirken ödevin öğrenci başarısını arttırdığı görüşü üzerinde fikir birliğine varılmaktadır. İyi düzenlenmiş ödevler, hangi yetenek düzeyinde olursa olsun öğrencilerin başarısını artırır, çünkü sınıf etkinliklerini eve taşımalarının yanı sıra sorumluluk ve özdisiplini de öğretir (Martin ve Greenwood, 2000: 203).

1.1.6.8. Kütüphaneden Faydalanma

Çalışma alışkanlıklarına sahip olan bir öğrenci kütüphanelerden faydalanabilmeli ve kendini bu konuda geliştirmelidir. Jiao ve Onwuebuozie (2001), kütüphanelerin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının önemli bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler kütüphaneyi amacına uygun bir şekilde, zaman kaybetmeden kullanabilmelidir. Oysa Dökmen (1990)'in araştırması sonucunda lise öğrencilerinin %71'i, üniversite öğrencilerinin ise %48'inin kütüphane kullanmayı birbirinden ya da kendi kendine öğrenmeye çalıştıklarını ve üniversite öğrencilerinin %15'inin kütüphane kullanmayı hiç öğrenemediklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, kütüphaneden nasıl yararlanacaklarını yeterince bilmemelerinin yanında, kütüphanedeki çeşitli kaynakları kullanmak yerine, kendi ders notlarına çalışmayı tercih etmekte, yani kütüphaneyi "okuma salonu" olarak kullanmaktadırlar.

Alar (2004), üniversite son sınıf öğrencilerinin kütüphane kullanma sıklıklarını etkileyen bazı değişkenleri incelemiş ve farklı değişkenleri değerlendirmiştir. Genel olarak değerlendirme yapıldığında öğrencilerin %43'ü sınav zamanı ders çalışmak için, %33'ü ödev yapmak için ve ders

çalışmak için, %12'i de boş zamanı değerlendirmek için kütüphaneye gitmektedir. Araştırmada öğrencilerin %30'u kütüphane kullanmayı bilmediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin kütüphaneyi kullanmama sebepleri; kütüphane kullanımı konusunda bilgisizlik, eğitim programlarındaki yanlışlık ve kütüphane-eğitim programları arasındaki kopukluk başlıkları altında toplanmıştır.

Araştırma bulguları önceden kütüphaneden faydalanma alışkanlığı geliştirmemiş öğrencilerin bu alışkanlığı üniversite öğrenimlerinde de sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere kitap okuma, kütüphaneyi kullanma gibi alışkanlıkların çok küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalı ve ilköğretimden itibaren ezberciliğin, not tutturmanın yer almadığı yeni öğretim yöntemlerine ağırlık verilmelidir.

1.1.6.9. Okuma, Yazma ve Dinleme

Sınavlarda zamanı yetiştirememek, sınavlarda soruları anlamakta güçlük çekmek, ders çalışırken ve kitap okurken okuduğunu anlamakta güçlük çekmek, mevcut zamanın ders çalışmaya yetmemesi gibi çoğu öğrencinin karşılaştığı ve öğrenciliği neredeyse çekilmez hale getiren sorunların en büyük sebebi okuma hızının düşük olmasıdır. Dökmen (1990)'in yaptığı araştırmada lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları düşük bulunmuş, kendilerine verilen bir metni hem yavaş okudukları hem de bir okuyuşta yeterince anlayamadıkları tespit edilmiş ve okuma becerisine, öğrencilerin yeterince sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yaşamında öğrenilecek bilgiler çoğunlukla yazılı metinlerden oluştuğundan okuma yeteneği düşük olan öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları çok zordur (Uluğ, 2000: 31). Çocuklar bir pasajı okuduğunda ve okuduğunu anlamadığında problemin farkında olmaz. Diğer paragrafa geçer okur ve onu da anlamaz. Onlar bu sırada çalıştıklarını düşünürler çünkü gözleri kelimelerin üzerinde dolaşmaktadır. Sınıfta başarısız olduklarında da iyi çalışmamış olduklarına inanırlar (Vockell, 1993: 201). Abas (2002), bilgilere rahat ulaşmak için okuma becerisi geliştirilmesinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını da geliştireceğini vurgulamaktadır. Cusimano (1999),

etkili okuma stratejilerinin çalışmayı çok daha verimli hale getireceğini belirtmektedir.

Öğrenci verimli ders çalışma alışkanlıklarının hayatı boyunca kendisine gerekli olacağına bilincinde olmalı ve kendisine en uygun çalışma ortamında ders çalışmalıdır. Bir konuyu iyi anlamak okurken ya da dinlerken kendi kendine sorular sormakta saklıdır. İyi dinleme becerisi hayatın önemli bir parçasıdır. Eğer dersler iyi dinlenirse konuşma, yazma ve verimli ders çalışma alışkanlıklar da gelişebilmektedir. (<http://www.opdm.selcuk.edu.tr/konularb.htm> - 12.06.2011).

1.1.6.10. İlgi ve İstek

Sınıfta öğrenme sosyal bir ortamda ve bir rehber ile olmasına rağmen ders çalışma yüksek oranda kişisel bir etkinliktir. Bu kişisel etkinlik sürecinde çalışma için istek önemli bir boyutu oluşturmaktadır. İlgi ve istek başarının ön koşullarındandır.

Öğrenmeye karşı istekli ve öğrenme için yeteneklere sahip olma, öğrenmede başarıyı etkileyen en önemli etmendir. Verimli ders çalışma alışkanlıkları öğrenmenin en temel koşuludur. İsteklilik ve kararlılık, ders çalışma davranışlarınızı olumlu olarak etkileyerek verimli ders çalışmayı ve etkin öğrenmeyi sağlar. Verimli ders çalışma yollarını öğrenmek isteyen öğrencinin, önce bu yönde olumlu alışkanlıklar kazanmaya kararlı ve istekli olması gerekmektedir (pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=64; <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038G%C3%9C%C3%9C%20ERDAMAR.pdf> - 12.06.2011). İstek, azim ve çalışma yöntemi Özakpınar (1998,10) tarafından duygu, irade ve aklın karşılığı olarak değerlendirilmiştir. Verimli ders çalışmanın ve dersleri başarmanın sırrı olarak da duygu, irade ve akıl etkinlerini bir araya getirme ifade edilmektedir.

Öğrenci önce başarısızlık önyargısını üzerinden atmalıdır. Kişi başarısızlık önyargısı taşıyorsa başarılı olması için çaba harcarsa bile başarısızlık inancını koruyacağını belirtilmektedir. Bu durumdaki kişi önce başarı beklentisini, arkasından da başarıya ulaşmak için harcanması gereken çaba ve çalışmasının düzeyini düşürür. Çaba ve çalışmanın düzeyinin düşmesi kişinin başarılı olma olasılığını daha da düşürür. Bu yüzden

başaracağına inanmak önemlidir. İstek ve azmi dışarıdan vermeye çalışmanın faydasız olacağını belirten Özakpınar (1998: 11) bunların kişiye bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu unsurlar ışığında öğrenci kendisinin farkında olmalı, kendine inanmalı, istek ve azme sahip olmalıdır.

Verimli ders çalışmada gerekli ve doğru davranış, tavır ve alışkanlıklar ne kadar erken yıllarda kazanılırsa eğitim ve öğretiminde o denli kolay ve zevkli geçeceği düşünülmektedir (Tan, 1992: 19). Fleming ve Raptis (2004) verimli ders çalışma alışkanlığının ilkököl 1.sınıfta kazanılmaya başlanıldığını ve daha sonraki dönemlerde de devam ettiğini ifade etmektedirler. 3.sınıfa kadar verimli ders çalışma alışkanlıkları edinemeyen öğrencilerin üst sınıflarda birçok sorunla karşılaşmalarının muhtemel olduğunu ifade etmektedirler.

Başaran (2000: 236), tutumun yerleşik ve örgütlü bir eğilim olduğunu, insanın ilk yaşlarından başlayarak yaşantılarıyla örüntülendiğini, yerleşikliği ve örgütlülüğü arttıkça değişmesinin zorlaşacağını ifade etmektedir. Tüm bu bilgilerin ışığında, verimli ders çalışma alışkanlık ve tutumları ne kadar erken kazanılırsa öğrenci için o kadar faydalı olacağı belirtilmektedir.

Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına yönelik sorunların çözülebilmesi için, öncelikle temel eğitimden başlayan problemler ortaya çıkarılmalı ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları incelenerek öğrencilere yardımcı olunmaya çalışılmalıdır. İlköğretimin ilk sınıflarında öğrencilerin ders çalışmaya yönelik alışkanlık ve tutumları henüz tam olarak kazanılmadığından, oluşabilecek sorunlu çalışma alışkanlıklarını düzeltmek daha kolay olacaktır. Bu nedenle müdahale ne kadar erken gelirse öğrencinin verimli ders çalışma alışkanlık ve tutumlarını geliştirmesi de o kadar çabuk ve erken olacağı belirtilmektedir.

Başarısızlık oranlarının çok yüksek olduğu günümüzde temel eğitimden başlayarak sorunların çözülmeye çalışılması üst sınıflarda öğrencilerin daha rahat etmesine imkân sağlayacağı ileri sürülebilir. Bu araştırma ilköğretim ikinci kademesinde öğrenim gören araştırma grubundaki öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi sonrasında yapılacak rehberlik çalışmasıyla verimli ders çalışma alışkanlıkları öğrenciye kazandırılabilir. Öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek

olması verimli ders çalışma yollarının öğretilmesi ile gerçekleştirilebileceği ileri sürülebilir.

Ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde akademik başarı ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında olumlu ilişki olduğu, ders çalışma alışkanlıkları geliştirmeye yönelik eğitim ve seminerlerin öğrenci açısından çok faydalı olduğu görülmektedir. Yaklaşık 50 yıl kadar önce yurtdışında verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili derslerin yapıyor olmasına rağmen günümüzde bu konu hakkında bir dersin eğitim sistemimizde olmaması önemli bir eksikliklerdir.

Son yıllarda fen öğretimi konularında yapılan araştırmaların bir kısmı öğrencilerin bireysel farklılıkları ile fen başarıları arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşmaktadır. Yukarıda tartışıldığı çerçevede, Fen ve Teknoloji dersini almakta olan ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının ne olduğu konusunda ayrıntılı durum saptamasına rastlanamamıştır. Oysa “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarına Ev Ödevi Çalışmalarının Etkisi (Gündoğan Özben, 2006)”, “Birleştirilmiş Sınıflar Fen Bilgisi Dersi Işık Ünitesinde Öğrenci Başarısına Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ve Öğretmenlerin Ders İşleme Yöntemlerinin Etkisi (Uçar, 1997)” gibi alanda yapılan çalışmalar fen alanındaki ders çalışma alışkanlıklarıyla doğrudan ilişkili değildir. Fakat benzer çalışmalar Fizik (Gazioğlu, 2009) ve İngilizce (Karabınar, 2000) alanlarında yapılmıştır. Fizik ve İngilizce gibi derslerde yapılan çalışmalar gibi, Fen ve Teknoloji dersi alan ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin de ortaya konulması gereği ortaya çıkmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları ve SBS puanları arasındaki farklılık ve ilişkileri çeşitli değişkenlere göre ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar;

- a) Cinsiyete,
- b) Sınıf düzeyine,
- c) Anne öğrenim durumu,
- d) Baba öğrenim durumu,
- e) Destek alıp almama durumlarına (Özel ders alma, dershaneye devam etme vb.) göre manidar farklılıklar göstermekte midir?

2. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları;

- a) Cinsiyete,
- b) Sınıf düzeyine,
- c) Anne öğrenim durumu,
- d) Baba öğrenim durumu,
- e) Destek alıp almama durumlarına (Özel ders alma, dershaneye devam etme vb.) göre manidar farklılıklar göstermekte midir?

3. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ve SBS puanları arasında manidar bir ilişki var mıdır?

4. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ve SBS puanları öğrenim gördükleri okul türüne göre manidar farklılıklar göstermekte midir?

1.3. Önem

Türkiye’de son otuz yılda gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak, zamanın ihtiyaçlarını karşılamak, gerekli insan gücünü yetiştirmek adına her alanda yeniden yapılanma arayışlarına girilmiştir. Toplumun her

kesiminden gelen talepler doğrultusunda eğitim alanında da yeniden yapılanma çalışmaları yürütülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda; toplumun okuldan düşünme becerilerini öğrenmiş, bilgiyi kullanabilen, problem çözme alanında ilerlemiş, bireysel çalışma alışkanlıklarına sahip, benlik kavramı gelişmiş ve iletişim becerisi üst düzeyde olan bireyler yetiştirmesine daha fazla önem verilmektedir.

Öğrencilerin bu anlamda alacağı eğitimin önemi artmış ve buna paralel olarak beklentiler de artmıştır. Öğrencilerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan ders çalışma alışkanlıkları yeni yetişen bir birey olan öğrencinin sahip olması gereken önemli bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Bu alışkanlığın küçük yaşlardan itibaren kazanılmasının gerekliliği artık bilinen bir gerçektir. Çocukların kendi ilgi ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri okullarda eğitim almaları, var olan yeteneklerinin körelmemesi için desteklenmeleri; artık ülkemiz için de geçerli olan bir durumdur. Bu amaçla rehberlik çalışmaları da önem kazanmaktadır. Bu çalışmalar ile öğrencinin yetenekleri daha ileri düzeylere taşınabilmektedir.

PISA ve TIMMS gibi sınavlarının sonuçlarına ve değişen dünyanın ihtiyaçlarına göre programında önemli değişiklikler yapılan Fen ve Teknoloji dersinin ikinci kademe sınıflarına ait ders çalışma alışkanlıklarını ortaya koyan bir araştırmanın yapılmamış olması nedeniyle programın genel amaçlarına ve toplumun okuldan beklentilerine cevap verip veremediği gibi sorulara yeterince yanıt verilememektedir.

Kendisinden beklenen özellikte çocuklar yetiştirmesi istenilen okulların yapmış olduğu çalışmalar ülkenin geleceği açısından çok önemlidir. Toplumun eğitimden beklentisinin karşılandığının göstergesi olan eğitilmiş insan sayısı ders çalışma alışkanlıkları ile daha hızlı bir şekilde artacağı ifade edilmektedir. Ayrıca ders çalışma alışkanlıkları aynı zamanda eğitim alanında büyük bir maddi kaybın da önüne geçecektir.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda öğrencilerin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde genel olarak ya da bazı dersler düzeyinde özel olarak ders çalışma alışkanlıklarının araştırıldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar içerisinde Fen ve Teknoloji dersiyle ilgili verilen ödevlerin ders çalışma alışkanlıklarına etkisi, birleştirilmiş sınıflarda ışık ünitesinin işlenmesi ve ilköğretim 7. sınıflarda fen bilgisi dersinde

kullanılan farklı ders çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin başarılarına etkisi gibi ikinci kademenin tüm sınıf düzeylerine genelleştiremeyeceğimiz çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıları ve SBS’den aldığı puanları ile ilişkilerini ortaya koyan araştırmanın yapılmamış olması nedeniyle yapılmış bu çalışmanın alan yazınına önemli katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma, araştırmacıya çalışma imkânı verdikleri, verilerin toplanmasında göstermiş oldukları kolaylık ve araştırma konusuna göstermiş oldukları ilgi nedeniyle Ankara ilinin Çankaya ilçesi sınırları içinde bulunan bir vakfa ait özel bir ilköğretim okulu ve Polatlı ilçesi sınırları içinde bulunan bir devlet okulu ile sınırlıdır.

Araştırma, Uluğ tarafından geliştirilmiş “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerden Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin uygulandığı zaman okulda bulunan öğrencilerin cevapları analizlere dâhil edilmiştir.

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarılarının tespiti için alınan notlar 2010 – 2011 eğitim-öğretim yılının güz dönemi sonunda belirtilmiş karne notlarıyla sınırlıdır.

Okul müdürlüklerinden alınan SBS puanlarının analizinde, SBS’e girmiş veya okulda SBS puanı kaydı bulunan öğrenciler dâhil edilmiştir.

Altıncı sınıf düzeyinde MEB tarafından SBS’in kaldırılmış olması nedeniyle SBS ile ilgili olan Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanları, Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notları ve SBS puanları arasındaki ilişki ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı amaçlara yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir.

1.5. Varsayımlar

Öğrenciler, gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”nde yer alan maddelere içtenlikle yanıtlamışlardır.

Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri MEB’in yayınlamış olduğu yazılı sınav, performans, proje ve derse katılım kriterlerine ait yönetmeliğe uyarak öğrencilerin 2010–2011 eğitim öğretim yılı birinci dönem karne notlarını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin akademik başarıları Fen ve Teknoloji dersine ait 2010–2011 eğitim öğretim yılı birinci dönemi sonunda Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri tarafından MEB’in düzenlediği karne notu verme ile ilgili yönetmeliğe göre verilmiş notlarıyla yansıtılmaktadır.

Ankara’nın Çankaya ilçesinde bir vakfa ait özel ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan öğrenciler yüksek sosyoekonomik gruba, Ankara’nın Polatlı ilçesinde yer alan MEB’e bağlı bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan öğrenciler düşük sosyoekonomik gruba ait oldukları kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Envanter Puanı: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar bu araştırma içerisinde envanter puanı olarak tanımlanmıştır.

Karne Notu: Öğrencilerin MEB’in düzenlemiş olduğu yönetmelik çerçevesinde Fen ve Teknoloji öğretmenleri tarafından 2010–2011 eğitim öğretim yılı birinci dönemi sonunda verilmiş Fen ve Teknoloji dersine ait akademik başarı notu bu çalışmada karne notu olarak tanımlanmıştır.

SBS Puanı: Öğrencilerin eğitim-öğretim yılı sonunda girdikleri, okudukları yıl içinde gördükleri konuları kapsayan MEB’in Türkiye çapında düzenlediği sınavdan alınan puandır. 7.ve 8.sınıf öğrencilerinin SBS’den aldıkları puanlar SBS puanı olarak değerlendirilecektir.

Akademik Başarı: Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinden aldıkları birinci dönem karne notu akademik başarı olarak tanımlanmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemlerine, toplanan bilgilerin analizi ve takdiminde takip edilen esaslar ve araştırmada uygulanan istatistiksel teknikler gibi konuların açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılır (Karasar, 2009).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, araştırmacıya bilgi edinme ve veri toplama kolaylığı sağlandığı ve okul idarelerinin çalışma konusuna göstermiş oldukları ilgi nedeniyle Ankara ilinin Çankaya ilçesi sınırları içinde bulunan bir vakfa ait özel bir ilköğretim okulu ve Polatlı ilçesi sınırları içinde bulunan MEB'e bağlı bir devlet okulunda eğitim alan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan bir vakfa ait özel ilköğretim okulunun 6.sınıfında 10 şube, 7.sınıfında 9 şube ve 8.sınıfında 8 şube bulunmaktadır. Ankara ili Polatlı ilçesinde yer alan devlet ilköğretim okulunun 6.sınıfında 3 şube, 7.sınıfında 2 şube ve 8.sınıfta 2 şube bulunmaktadır. Bu okullar Milli Eğitim Bakanlığının okullarda okutulması için yayınlamış olduğu programı takip etmekte ve karma eğitim vermektedir.

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin uygulandığı gün ve saatlerde okulda bulunan öğrenciler araştırma grubunu oluşturmuşlardır. Uygulamaların yapıldığı gün ve saatlerde; okula devamsızlık ve hastalık gibi nedenlerle sınıfta bulunmayan öğrenciler araştırma grubunun dışında bırakılmışlardır. Araştırma grubuna giren öğrenci sayısı 708 iken bunların 665'i üzerinde uygulama yapılabilmektedir.

Bu kısımda, araştırma grubuna giren 708 öğrencinin;

- a. *Cinsiyet, sınıf düzeylerine ve yardım alma durumlarına*
- b. *Anne ve baba öğrenim düzeylerine*

göre dağılımları verilmiştir.

a. *Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Yardım Alma Durumlarına Göre Dağılım*

Araştırmaya katılan 708 öğrencinin cinsiyet, sınıf düzeyleri ve yardım alma durumlarına göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Grubuna Giren Öğrencilerin Cinsiyete, Sınıf Düzeyine ve Yardım Alma Durumlarına Göre Dağılımı

			Sayı	Yüzde	Toplam	
Sınıf Düzeyi	6.Sınıf	Erkek	138	55,2	250	708
		Kız	112	44,8		
	7.Sınıf	Erkek	130	53,3	244	
		Kız	114	46,7		
	8.Sınıf	Erkek	113	52,8	214	
		Kız	101	47,8		
Yardım Alma Durumu	Yardım Alanlar	Erkek	163	52	312	708
		Kız	149	48		
	Yardım Almayanlar	Erkek	183	53	352	
		Kız	169	47		
	Cevapsız		44	6,2	44	

Tablo 2’de görüldüğü gibi altıncı sınıf düzeyinde 138 erkek, 112 kız toplam 250 öğrenci vardır. Yedinci sınıflarda 130 erkek, 114 kız, toplam 244 öğrenci ve sekizinci sınıflarda 113 erkek, 101 kız, toplam 214 öğrenci vardır. Tüm sınıf düzeyleri değerlendirildiğinde 381 erkek, 327 kız, toplam 708 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 2’de özetlendiği gibi altıncı sınıfta öğrenim gören kız öğrenciler %44,8 orana sahipken erkek öğrenciler %55,2’lik bir orana sahiptir. Yedinci

sınıflarda kız öğrencilerin oranı %46,7 iken erkek öğrencilerin oranı %53,3'tür. Sekizinci sınıflarda öğrenim gören kız öğrenciler %47,2 bir orana sahipken erkek öğrenciler %52,8'lik bir orana sahiptir.

Fen ve Teknoloji dersine çalışırken yardım alan 312 öğrencinin 163'ü erkek, 149'u kız öğrencidir. Yardım almayan 352 öğrencinin ise 183 erkek, 169'u kız öğrencidir. Bu soruya yanıt vermeyen 44 öğrenci bulunmaktadır. Fen ve Teknoloji dersine çalışırken yardım alan ve almayan öğrenci sayıları birbirine yakın değerlerdir.

b. Anne ve Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılım

Araştırma grubuna giren 708 öğrencinin anne ve babalarının öğrenim düzeylerine dair bilgi formundaki soruya verdikleri yanıtlara göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin %1,8'inin öğrenimi yok, %16,8'i ilkokul mezunu, %2,8'i ortaokul mezunu, %11,3'ü lise mezunu, %41,2'i lisans mezunu ve %18,8'i lisans sonrası mezunudur. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin %7,2'si annelerinin öğrenim durumu ile ilgili soruya cevap vermemiştir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin babalarının %1,1'inin öğrenimi yok, %13,7'si ilkokul mezunu, %3,5'i ortaokul mezunu, %8,8'i lise mezunu, %42,8'i lisans mezunu ve %22,9'u lisans sonrası mezunudur. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin %7,2'i babalarının öğrenim durumu ile ilgili soruya cevap vermemiştir.

Tablo 3. Araştırma Grubuna Giren Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

	Anne				Baba				Toplam
	Vakıf Okulu		Devlet Okulu		Vakıf Okulu		Devlet Okulu		
	Sayı	Sayı	Yüzde	Toplam	Sayı	Sayı	Yüzde	Toplam	
Öğrenimi Yok	-	13	1,8	13	-	8	1,1	8	21
İlkokul Mezunu	1	118	16,8	119	1	96	13,7	97	216
Orta Okul Mezunu	4	16	2,8	20	1	24	3,5	25	45
Lise Mezunu	72	8	11,3	80	36	26	8,8	62	142
Lisans Mezunu	291	1	41,2	292	301	2	42,8	303	595
Lisans Sonrası Mezunu	133	-	18,8	133	162	-	22,9	162	295
Cevapsız	33	18	7,2	51	33	18	7,2	51	102
Toplam	534	174	100	708	534	174	100	708	

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyleri okul türüne göre karşılaştırıldığında vakıf okulu lehine daha yüksek öğrenim düzeyi olduğu görülmektedir. Vakıf okulundaki yüksek öğrenim düzeyine sahip anne ve babalar toplamda önemli bir yüzde oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli bilgilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve yararlanılan kaynaklar şunlar olmuştur:

- a. *Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri*
- b. *Bilgi Formu*
- c. *Okul Kayıtları (SBS Puanları Çizelgesi)*

a. *Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri*

Araştırmanın amaç ve hedefleri öğrencilerin, ders çalışma alışkanlıklarını bir tek puanla ifade edebilen bir psikolojik ölçme aracının kullanılmasını gerektirmektedir.

Ülkemizde ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine doğrudan uygulanabilecek Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterleri yeterince geliştirilmemiştir. Mevcut envanterlerin çoğu ya Türkçe'ye uyarlanmış ya da geliştirilmiş olan yeni envanterler de genel olarak yaygın bir kullanım alanı bulamamıştır. Bu nedenle mevcut envanterler gözden geçirilmiş ve araştırmanın amacına en uygun olanın seçilmesi öngörülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş "Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri"nin kullanılması uygun olduğu sonucuna karar verilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilen envanter; 1981 yılında Uluğ tarafından geliştirilmiş "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri"dir. Araştırmada verimli çalışma alışkanlıklarının elde edilmesiyle ilgili veriler bu envanterle sağlanmıştır. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri toplam 60 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan ilk 50'si ölçülmek istenilen alışkanlıklarla (not tutma, bilgiyi kullanma, çalışma yöntemini belirleme, bilgiyi hatırlama, zamanı planlama, ders çalışmaya karşı tutum, ders çalışma ortamı, bilgiyi anlamlandırma) ilgilidir. Ders çalışma alışkanlıkları envanterindeki son 10 soru ise yanıtların doğruluğunu denetlemek üzere kontrol maddeleri olarak hazırlanmıştır.

Tablo 4’de Ders çalışma alışkanlıkları envanterinde yer alan asıl maddelerle bunların doğruluğunu saptamaya yarayan kontrol maddeleri belirtilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Alışkanlıkları Envanterinde Yer Alan Asıl Maddeler ve Kontrol Maddeleri

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 aynıdır.
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 olup, 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 eğer maddenin başladığı satırın sol yanındaki ayraç içine “Evet” anlamında “X” işareti, olumsuz yanıt verecekse eğer “Hayır” anlamında ayraçın içini boş bırakması istenmiştir.

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.

Uluğ tarafından geliştirilmiş olan Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri daha önce Deryakulu’nun “*Çalışma Alışkanlığı Yöneliminin Metin İçinde En Önemli Bulunan Bilgi Türü Üzerindeki Etkisi*” adlı çalışmasında, Yörük’ün “*Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*” adlı çalışmasında, Avcı’nın “*Sınıf Rehberliği Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Sınav Kaygıları Üzerindeki Etkileri*” adlı çalışmasında kullanılmıştır.

Uluğ’un geliştirmiş olduğu Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterine benzer şekilde öğrencilerin verdiği olumlu yanıtların toplamının öğrencinin çalışma alışkanlığının belirlendiği başka envanterler de bulunmaktadır. Örneğin; Yılmaz (1997) tarafından ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen ve Çetin (2007) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrenciler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” bulunmaktadır. Yurtdışında ise ortaöğretim öğrencileri için College of the Redwoods’daki rehberlik birimi tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlere önerilmiş olan Study Habits Survey (Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri), The American University in Cairo’nun rehberlik biriminin geliştirdiği ve öğretmenlere önerdiği Study Skills Assessment (Ders Çalışma Becerilerinin Değerlendirilmesi), University of Central Florida’nın geliştirdiği ve öğretmenlere önerdiği Study Skills Self Assessment (Ders Çalışma Becerilerini Kendin Değerlendir) isimli

envanterde de ders çalışma alışkanlıklarının hesaplanması Uluğ'un geliştirdiği envanterde olduğu gibi öğrencilerin verdiği olumlu yanıtların ders çalışma alışkanlıklarını belirlemesi ilkesine göre hazırlanmıştır.

Uluğ'un geliştirmiş olduğu Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden 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.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nin geçerlik-güvenirlik gibi teknik özelliklerine dair değerlendirmeler 1981 yılına dayandığından envanteri geliştiren araştırmacının izni alınıp ölçeğin teknik özellikleri yeniden hesaplanmıştır. Ders çalışma alışkanlıkları envanterinin teknik özelliklerinin araştırılacağı çalışma grubu ile araştırmanın temel amaçları doğrultusunda cevapların aranacağı çalışma grubunun aynı olmamasına dikkat edilmiştir.

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin güvenilirliği, 1981 yılında Uluğ tarafından 16 kişilik ön deneme grubuna üç hafta arayla uygulanan test-tekrar test denemesi sonucunda devamlılık katsayısı 0.79 olarak belirlenmiştir.

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, fakat ölçülecek özellikte önemli değişimler olmasına izin vermeyecek kadar kısa bir zaman aralığında iki kez uygulanması olarak tanımlanır. İki uygulamadan elde edilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları arasındaki ilişki ölçeğin güvenilirliğini verir. Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin geliştirilme tarihi göz önüne alarak güvenilirliğinin bu çalışma çevresinde tekrar kontrol edilmesi uygun görülmüştür.

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 uygulanmıştır. Envanter yaklaşık 4 hafta arayla uygulanmış ve 0,80 düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, envanterin geliştirilme tarihinden itibaren uzun bir

süre geçmiş olmasına rağmen oldukça yüksek güvenilirliğe sahip bir biçimde ölçme yaptığını göstermektedir.

Güvenirliği belirlemek için kullanılan bir başka yol ise KR20 metodudur. Kuder-Richardson 20 formülü kullanılarak elde edilen güvenilirlik katsayısının 0.90 ve üzeri, çoğu sınıf testlerinde ise 0.70 ve üzeri olması iyi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2004). Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden elde edilmiş verilere göre yapılan analiz sonucunda KR20 değeri 0,85 olarak bulunmuştur.

Ders çalışma alışkanlıkları envanterinin görünüş geçerliliğini kontrol etmek için Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinden oluşmuş dokuz kişilik bir grup uzmanın görüşü alınmış ve maddelerin uygun olduğu yönünde karar verildikten sonra araştırma grubuna uygulanmıştır.

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin uygun cevaplanmaması sonucunda verilerin değerlendirmeye alınmaması ve veri kaybı olması ihtimali göz önünde bulundurularak araştırma grubunda yer alması gereken öğrenci sayısının yüksek olmasına dikkat edilmiştir.

Öğrencilerin “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”ne vermiş oldukları yanıtlar incelenmiştir. Bilgi eksikliği ve hatalı cevaplandırmada bulunanlar değerlendirme dışında bırakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına kodlanıp SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılarak amaçlara uygun analizler yapılmıştır.

b. Bilgi Formu

Araştırmada belirlenen temel amaç ve hedefler çerçevesinde hazırlanan 6 sorudan oluşan “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Oluşturulan bilgi formu görünüş geçerliliği ve dil yönünden incelemesinden sonra araştırmada kullanılan Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin kapak bölümüne eklenmiştir.

Araştırmada kullanılan “Bilgi Formu”nda öğrencilerin;

- Ad ve soyadları,
- Cinsiyetleri,
- Öğrenim gördükleri sınıf düzeyi,
- Derslerine çalışırken yardım alıp almadıkları,

- Annelerinin öğrenim düzeyleri,
- Babaların öğrenim düzeyleri

hakkında bilgileri toplamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Elde edilen veriler öğrencilerin samimi yanıtlarına dayanılarak toplanmıştır.

c. Okul Kayıtları

Araştırmanın amaç ve hedefleri çerçevesinde öğrencilerin 2010-2011 eğitim-öğretim yılı birinci dönem sonu Fen ve Teknoloji dersine ait akademik başarı notları ve 2009-2010 eğitim-öğretim yılı sonunda yapılmış olan SBS puanlarının elde edilmesini gerekmektedir. Bunun için okullarda yetkili kişilerin ulaşabildikleri e-okul sistemi bilgi kaynağı olarak kabul edilmiştir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerden 6.sınıfta öğrenim alan öğrenciler SBS'ye girmemiş olduklarından dolayı SBS puanları bulunmamaktadır. 2010–2011 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde kayıtlı olanlardan 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin SBS puanları bulunmaktadır. Okul yöneticileri ile görüşülüp gerekli planlama yapılması sonrasında öğrencilerin SBS puanları e-okul sistemi üzerinden elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Ekim-Kasım ayları içerisinde çalışma alışkanlıkları envanterinin uygulanması, 2010–2011 eğitim öğretim yılı birinci dönem karne notunun ve SBS puanlarının Ocak ayı sonunda elde edilmesi planlanmış ve çalışmalar bu plan doğrultusunda yürütülmüştür.

Araştırma kapsamına giren okul ve sınıflarda “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”nin uygulanabilmesi, 2010–2011 eğitim-öğretim yılı birinci dönem karne notunun ve SBS puanlarının alınabilmesi için okul müdürlüklerine dilekçe ile kişisel başvuru yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma ile ilgili bilgilerin toplanmasında öğrencilerle doğrudan ilişki kurmayı gerektiren Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin uygulanması ve bilgi formunun cevaplanmasına öncelik verilmiştir. Okul yöneticileri ile tespit edilen

gün ve saatlerde araştırma grubuna giren sınıf ve şubelere Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin ve Bilgi Formunun uygulaması yapılmıştır.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Bilgi Formu öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmanın amacı, sonuçlarının hangi amaçlarla kullanılacağı, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri sonuçlarının ders öğretmeni ve okul yöneticileriyle paylaşılmayacağı açıklamaları yapıp öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterine içtenlikle cevap vermeleri istenmiştir. Uygulamalarda Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin yönergesine aynen bağlı kalınmasına özen gösterilmiştir. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Bilgi Formunun uygulama tarihi olarak birinci yazılı sınav ile ikinci yazılı sınav tarihleri arasında yapılmasının araştırmacı ve öğrenciler açısından uygun olacağı düşünülmüştür. Bu işlemler Ekim ayı sonu ile Kasım ayı sonu arasında tamamlanmıştır. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri bizzat ders öğretmeni tarafından uygulanmış ve toplanmıştır.

Araştırma grubuna giren sınıf ve öğrencilerin 2010–2011 eğitim-öğretim yılı birinci dönem sonu karne notunun elde edilmesi işlemleri 2011 Ocak ayının sonunda tamamlanmıştır. Öğrencilerin akademik başarısının bir göstergesi olan karne notlarından sadece Fen ve Teknoloji Dersine ait notlar okul müdürlüğünün izniyle bilgisayar ortamında e-okul aracılığıyla Excell dosyasına kayıt edilmiştir.

Araştırma grubunda yer alan öğrenciler içerisinde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin SBS puanı okul müdürlüğünün izniyle bilgisayar ortamında e-okul aracılığıyla Excell dosyasına kayıt edilmiştir. 6.sınıfta öğrenim gören 250 öğrencinin SBS'a girmemiş olduklarından, nakil ile gelen ve sınava girmemiş 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinden 29 öğrencinin SBS puanlarının bulunamaması nedeniyle SBS puanı elde edilen öğrenci sayısı 429'dür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan bilgiler araştırmanın amaç ve hedeflerine uygun olarak analiz edilmiştir. Toplanan bilgilerin analizinde izlenen aşamalar ve yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilerin bilgi formuna vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak ad ve soyadları, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri sınıf, ders çalışmalarında

başkalarından yardım alıp almadıkları, anne ve babalarının öğrenim düzeyleri ilgili tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”ne her öğrencinin vermiş olduğu cevaplar ayrı ayrı puanlanmış ve toplam puanları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarılarının göstergesi olarak 2010–2011 eğitim öğretim yılı birinci döneminde almış oldukları karne notu esas alınmıştır.

Hesaplanan ilişkiler / farklar 0,05 düzeyinde manidarlık gösteriyorsa bulunan ilişkiler / farklar manidar olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterine vermiş oldukları yanıtlar değerlendirilmiş ve hatalı cevaplandırmada bulunanlar değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci amacında Çalışma Alışkanlıkları Envanter puanlarının ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yardım alma durumları, anne ve baba öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırılmıştır. Çalışma Alışkanlıkları Envanter puanlarının ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının her ikisinde de cinsiyet ve ders çalışırken yardım alıp almama değişkenleri için Mann-Whitney U testi, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkeni, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri için Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H Testi yapılan araştırmanın alt amaçları için farklılığın hangi düzeyler arasında gerçekleştiğini belirlemek için gruplar ikili olarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacında öğrencilerin akademik başarı notları, ders çalışma alışkanlıkları envanterinden elde ettikleri puanları ve SBS puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu tür sürekli değişkenler arasındaki ilişkinin saptanmasına en uygun “Korelasyon Analizi Tekniği” araştırmada kullanılan temel istatistiklerden birisi olmuştur.

Sürekli değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Normal dağılım göstermediği görülen sürekli değişkenler için Spearman's Rho Katsayısı kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın son amacında ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanları, Fen ve Teknoloji dersine ait akademik başarı notları ve SBS puanları farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile sorgulanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde önce, araştırma grubuna giren öğrencilerin genel özelliklerine dair bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunulduğunda, araştırmanın genel amaçları çerçevesinde cevap aranan soruların ele alınış sırası izlenmiştir.

3.1. Araştırma Grubuna Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden Aldıkları Puanlarının Farklılığına İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın genel amaçları çerçevesinde cevaplandırılmaya çalışılan birinci soruya yani; “Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanlar;

- a. Cinsiyete,
- b. Sınıf düzeyine,
- c. Anne öğrenim durumu,
- d. Baba öğrenim durumu,
- e. Destek alıp almama durumlarına (Özel ders alma, dershaneye devam etme vb.) göre,

öğrenciler arasında manidar farklılıklar göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanlar öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının göstergesi olarak kullanılmıştır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarının normallik dağılımına ait bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanlarının Normallik Dağılımı

N	\bar{X}	Medyan	Mod	S.S.	Basıklık	Çarpıklık	Maksimum	Minimum	Kolmogorov-Smirnov Z	p
664	26,54	27,5	29	9,23	0,059	-0,499	46	-3	1,825	0,003

Tablo 5’de gösterildiği üzere Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin uygulandığı 664 öğrencinin ortalama puanı 26,54 ve standart sapması 9,23’tür. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının dağılımının basıklık ve çarpıklık değeri incelendiğinde dağılımın basık ve soldan çarpık olduğu görülmektedir. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov Z testi sonucu da dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının normal dağılım göstermemesi neticesinde yapılan analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

a. Cinsiyete Göre

Çalışma alışkanlıkları puanları için seçilmiş değişkenlerden biri olan cinsiyet değişkenine ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre çalışma alışkanlıkları puanlarının farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	p
Erkek	353	301,03	43784,0	0,00
Kız	311	368,22		

Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi ile analizi yapıldığında kız ve erkek öğrencilerin

envanterden aldıkları puanlar arasında manidar farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahiptir.

Kız öğrencilerin yetiştiriliş şeklinin erkek öğrencilere göre daha disiplinli olması, erkek öğrencilerin daha serbest yetiştirilmeleri, kız öğrencilerin gerek sınıf ortamında gerek ev ortamında daha düzenli olma isteklerinin çalışma alışkanlıklarını olumlu etkilediği ileri sürülebilir (Gadzella, Fournet,1976)

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ergenlik dönemlerine giriş zamanları arasındaki farkın da ders çalışmaya dair tutumları ve ders çalışma alışkanlıklarını etkilediği düşünülebilir. Bu çerçevede yapılan benzer araştırmalarda da (Gadzella, Fournet,1976) görüldüğü gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre verimli ders çalışma alışkanlıklarının daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

b. Sınıf Düzeyine Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ders çalışma alışkanlıklarının manidar bir farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden alınan puanların sınıf düzeyine göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P	Manidar Fark
Altıncı Sınıf	235	396,42				Altıncı Sınıf-Yedinci Sınıf, Altıncı Sınıf –Sekizinci Sınıf, Yedinci Sınıf-Sekizinci Sınıf
Yedinci Sınıf	230	340,16	2	65,01	0,0	
Sekizinci Sınıf	199	248,16				

Tablo 7’de yer alan sonuçlara göre, farklı sınıf düzeyinde bulunan (altıncı sınıf, yedinci sınıf ve sekizinci sınıf) öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları arasında manidar farklılıklar olduğu görülmektedir.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanlarının aritmetik ortalaması en yüksek altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere ait iken en düşük aritmetik ortalama sekizinci sınıf öğrencilerine aittir. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanlarında bulunan farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını tespit etmek için gruplar ikili olarak Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, altıncı sınıf-yedinci sınıf, altıncı sınıf-sekizinci sınıf, yedinci sınıf-sekizinci sınıf grupları arasında manidar farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının aritmetik ortalaması düşmektedir. Buna göre, en yüksek Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanı aritmetik ortalaması altıncı sınıftaki öğrencilere ait olup, en düşük aritmetik ortalama sekizinci sınıf öğrencilerine aittir.

Sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte Çalışma Alışkanlıkları Envanter puanlarının aritmetik ortalamasının düşmesi şu şekilde yorumlanabilir. Altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının diğer sınıf düzeylerine göre yüksek olması ilköğretimin ilk beş yılında bu öğrencilerin uzun bir süre sınıf öğretmeni gözetiminde olmaları farklılığın temel kaynağı olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı olumlu tutum içinde olmaları ve ergenliğin henüz başlangıcında olmaları, dikkatlerinin başka konulara dağılma durumlarının olmamasının da farklılığa neden olduğu ileri sürülebilir.

c. Anne Öğrenim Durumuna Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının anne öğrenim durumuna göre manidar farklılıklar gösterip göstermediği incelemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Öğrenimi Yok	13	344,23			
İlkokul Mezunu	119	333,84			
Ortaokul Mezunu	20	392,75			
Lise Mezunu	78	324,82	5	6,095	0,297
Lisans Mezunu	279	310,10			
Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu	126	301,75			

Tablo 8'e göre en yüksek Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanı aritmetik ortalaması anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerde görülmektedir. Aritmetik ortalaması en düşük olan grup ise anneleri yüksek lisans ve sonrası mezunu olan öğrencilere aittir.

Tablo 8'de yer alan bulgulara göre, anne öğrenim durumları farklı olan öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları arasında manidar farklılık olmadığı görülmektedir.

d. Baba Öğrenim Durumlarına Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının baba öğrenim durumlarına göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'daki bulgulara göre en yüksek Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanı aritmetik ortalaması lise mezunu babaların çocuklarına ait iken en düşük aritmetik ortalama öğrenimi olmayan babaların çocuklarına aittir.

Tablo 9'da yer alan test sonuçlarına göre, baba öğrenim durumları farklı olan öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterden aldıkları puanlar arasında manidar farklılıklar olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Öğrenimi Yok	8	240,69			
İlkokul Mezunu	97	334,46			
Ortaokul Mezunu	25	342,64			
Lise Mezunu	62	347,32	5	5,289	0,382
Lisans Mezunu	289	307,03			
Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu	154	316,44			

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

e. Yardım Alma Durumlarına Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının yardım alıp almama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Yardım Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Yardım Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	p
Yardım Alanlar	312	335,81		
Yardım Almayanlar	352	329,57	53879,0	0,675

Tablo 10'da verilen bilgilere göre yardım alan öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları yardım almayan öğrencilerininki ile yakın değerdedir.

Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanların yardım alma durumlarına değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre puanlar arasında manidar farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrenciler dışarıdan ücretli veya ücretsiz dershaneye (dernek desteği, belediye kursu vb.) devam etseler, özel ders alsalar veya bir yakınlarından Fen ve Teknoloji dersine sürekli yardım alsalar bile bu yardım ders çalışma alışkanlıklarına olumlu bir katkıda bulunmamaktadır. Yardım veren kuruluş veya kişilerin öğrencilere ders çalışma alışkanlıkları konusunda yönlendirme yapmadıkları ifade edilebilir.

Bu sonucu dershanelerin, özel ders veren kişilerin veya ücretsiz yardım verenlerin öğrencilerin akademik hayatlarında sürekli kullanacakları bir yol olan ders çalışma alışkanlıklarını öğretmek, bu konuda öğrencileri yönlendirmek yerine sadece o günkü konuların öğretilmesine zaman ayırdıkları ileri sürülebilir.

Öğrenci derslerine yardım alabilir ancak bu yardım ona geleceğini yönlendirecek bir katkıda bulunuyorsa manidardır. Aksi halde öğrenci bir süre yardım alır ve kendi başına ne yapması gerektiğini öğrenmezse, bu yardım alma durumu sürekli bir bağımlılık haline dönecektir. Bir süre sonra okulda öğretilen konular zorlaştıkça nasıl baş edeceğini bilmeyen öğrenci, ailesini yardım alma konusunda zorlayacaktır.

Yardım alan ve almayan öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olması, öğrencilerin kendi başlarına ya da dersane, özel ders gibi yollarla bu konuda bir beceri geliştiremediklerinin göstergesidir.

Öğrencilere ders çalışma alışkanlıklarını öğretecek olan, çoğunlukla ekonomik nedenlerle öğrenci ile ilgilenen kişi ya da kurumlar yerine okul ve aile olmalıdır. Ders çalışma alışkanlıklarını öğrencilerine öğretmeye gayret eden bir okul ve aile hem öğrencinin kendisine ayıracak daha fazla zamanı olmasını hem de ekonomik olarak ailenin bir yükten kurtulmasını sağlayacaktır.

3.2. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarılarının Farklılığına İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın genel amaçları çerçevesinde cevaplandırılmaya çalışılan ikinci soruya yani; "Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları;

- Cinsiyete,
- Sınıf düzeyine,
- Anne öğrenim durumuna,
- Baba öğrenim durumuna,
- Destek alıp almama durumlarına (Özel ders alma, dershaneye devam etme vb.)

göre manidar farklılıklar göstermekte midir?" sorusuna ait bulgular sunulmuştur.

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarısının göstergesi olarak 2010–2011 eğitim öğretim yılı birinci dönem sonu karne notları esas alınmış ve kullanılmıştır.

Bu kabul ve esaslar çerçevesinde cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve baba öğrenim durumlarına, destek alıp almama durumlarına göre Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının manidar farklılıklar gösterip göstermediğine ait bulgular bu bölümde tablolarda verilmiştir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının normallik dağılımına bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Normallik Dağılımı

N	\bar{X}	Medyan	Mod	S.S.	Basıklık	Çarpıklık	Maksimum	Minimum	Kolmogorov-Smirnov Z	p
708	71,13	75,28	84,5	20,23	0,616	-1,086	99	11	2,001	0,00

Araştırma grubunda yer alan 708 öğrencinin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının aritmetik ortalaması 71,13 ve standart sapması 20,23’tür. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde dağılımın basık ve soldan çarpık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov Z testi sonucu da dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Fen ve Teknoloji

dersi akademik başarı notlarının normal dağılım göstermemesi neticesinde yapılan analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

a. Cinsiyete Göre

Fen ve teknoloji dersi karne notlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ile Tablo 12 oluşturulmuştur.

Tablo 12. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	p
Erkek	381	350,96	60946,00	0,619
Kız	327	358,62		

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi ile analiz edildiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında manidar farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12’de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ortalaması kız öğrencilerinkinden daha düşüktür.

Fen ve Teknoloji dersinde öğrenciler, MEB’in yayınlamış olduğu yönergelerle göre bir dönem boyunca oldukları yazılılar, performans görevleri ve sınıf içi etkinliklerinin değerlendirilmesi ile oluşan Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında cinsiyete göre manidar farklılık bulunmamıştır.

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları arasında bir farkın olmamasının nedeni olarak tüm öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinin değerlendirme aşamalarına özenle hazırlandıkları ve aynı düzeyde başarı gösterdikleri ileri sürülebilir.

b. Sınıf Düzeyine Göre

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesine ait bulgular bu bölümde verilmiştir. Fen ve Teknoloji dersi başarı notlarının sınıf düzeyine göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Manidar Fark
Altıncı Sınıf	250	397,49				Altıncı Sınıf-
Yedinci Sınıf	244	377,74	2	44,3	0,0	Sekizinci Sınıf, Yedinci Sınıf-
Sekizinci Sınıf	214	277,79				Sekizinci Sınıf

Tablo 13'deki bilgilere göre en yüksek Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ortalaması altıncı sınıf, en düşük ortalama ise sekizinci sınıf öğrencilerine aittir.

Tablo 13'de yer alan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, farklı sınıf düzeyinde bulunan (altıncı sınıf, yedinci sınıf ve sekizinci sınıf) öğrencilerin Fen ve Teknoloji akademik başarı notları arasında manidar farklılıklar olduğu görülmektedir.

Fen ve Teknoloji akademik başarı notları arasında bulunan farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını tespit etmek için gruplar ikili olarak Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 13 incelendiğinde altıncı sınıf-sekizinci sınıf ve yedinci sınıf-sekizinci sınıf grupları arasında manidar farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 14'de araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının hem sınıf düzeyi hem de cinsiyete göre öğrenci sayıları, akademik başarı aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 14. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	N	(\bar{X})	S.S.
6.sınıf	Erkek	138	73,42	19,85
	Kız	112	76,47	17,49
7.sınıf	Erkek	130	72,26	21,79
	Kız	114	73,59	18,80
8.sınıf	Erkek	113	67,94	21,73
	Kız	101	65,48	18,44

Öğrencilerin hem cinsiyeti hem de sınıf düzeyine göre Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu görülmektedir.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının sınıf düzeyine göre farklılığın nedeni olarak öğrencilerin ergenlik dönemi içinde olmaları ve ders çalışma alışkanlıkları hakkında düzenli olarak rehberlik almama durumları ileri sürülebilir.

c. Anne Öğrenim Durumuna Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının anne öğrenim durumlarına göre Kruskal-Wallis H testi ile incelenmesi sonuçları Tablo 15 verilmiştir.

Araştırma grubu içindeki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları anne öğrenim durumlarına göre incelendiğinde en yüksek ortalamanın lisans mezunu olan annelerin çocuklarına, en düşük ortalamanın ise öğrenimi olmayan annelerin çocuklarında olduğu görülmektedir.

Tablo 15'de yer alan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, anne öğrenim durumları farklı olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında manidar farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Öğrenimi Yok	13	143,96			
İlkokul Mezunu	119	171,24			
Ortaokul Mezunu	20	229,80			
Lise Mezunu	80	310,15	5	140,69	0,00
Lisans Mezunu	292	389,29			
Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu	133	382,12			

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının anne öğrenim düzeyine göre bulunan farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla gruplar ikili olarak Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Çoklu karşılaştırma sonuçları aşağıdaki Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Grupların Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

	Öğrenimi Yok	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Lisans Mezunu	Lisans Sonrası Mezunu
Öğrenimi Yok	-					
İlkokul Mezunu	*	-				
Ortaokul Mezunu	*	-	-			
Lise Mezunu	*	*	-	-		
Lisans Mezunu	*	*	*	*	-	
Lisans Sonrası Mezunu	*	*	*	*	-	-

Tablo 16 incelendiğinde öğrenimi olmayan, ilkokul mezunu, ortaokul mezunlarının kendi arasında ve lisans mezunu ile lisans sonrası

mezunlarının kendi arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Yüksek öğrenimi olan annelerin çocuklarının akademik başarı notlarının birbirine benzediği, düşük öğrenimli annelerin çocuklarının akademik başarı notlarının birbirine benzediği ileri sürülebilir.

Öğrenimi olmayan –lise mezunu, öğrenimi olmayan –lisans mezunu, öğrenimi olmayan –lisans sonrası mezunu, ilkokul mezunu-lise mezunu, ilkokul mezunu-lisans mezunu, ilkokul mezunu- lisans sonrası mezunu, ortaokul mezunu-lise mezunu, ortaokul mezunu-lisans mezunu, ortaokul mezunu- lisans sonrası mezunu, lise mezunu-lisans mezunlarının arasında manidar fark vardır.

Öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının Fen ve Teknoloji dersinin akademik başarı not ortalamalarının yüksek olmasını sınav öncesinde öğrencilerin ders ile ilgili sorabilecekleri sorulara annelerin yanıt verebiliyor olmalarına bağlanabilir.

Anne öğrenim durumu düştükçe öğrencilerin Fen ve teknoloji dersi akademik başarı not ortalamaları da düşmektedir. Düşük akademik başarı notlarına sahip öğrencilerin durumu sınav öncesinde annelerinden ders konuları hakkında yardım ve bilgi alamamalarına bağlanabilir.

Annelerin kendi öğrenim hayatlarında yaşadıkları deneyimlerini çocuklarına aktarmaları çocukların akademik bilgilerinin gelişmesine neden olabilir. Yüksek öğrenimi olan annelerin çocukları ile kurdukları iletişime kendi meslekleri ile ilgili konuların dâhil edilmesi, ev ortamında akademik dilin kullanılması, anne-çocuk ilişkisine akademik bilgilerin dâhil edilmesi çocukların motivasyonunu ve akademik başarıya dair tutumlarının yüksek ve olumlu olmasını sağladığı ileri sürülebilir.

d. Baba Öğrenim Durumlarına Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının baba öğrenim durumlarına göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Öğrenimi Yok	8	58,50			
İlkokul Mezunu	97	177,32			
Ortaokul Mezunu	25	169,34			
Lise Mezunu	62	263,90	5	140,29	0,0
Lisans Mezunu	303	384,58			
Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu	162	378,77			

Tablo 17'deki bilgilere göre baba öğrenim durumları farklı olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ortalamaları en yüksek olan grup lisans mezunu olan babaların çocuklarına, en düşük ortalama ise öğrenimi olmayan babaların çocuklarına aittir.

Tablo 17'de yer alan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, baba öğrenim durumları farklı olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında manidar farklılık olduğu görülmektedir.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının baba öğrenim düzeyine göre bulunan farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla gruplar ikili olarak Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Çoklu karşılaştırma sonuçları aşağıdaki Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18'e göre sadece lisans mezunu-lisans sonrası mezunu arasında manidar fark olmadığı ancak diğer tüm gruplar arasında manidar fark olduğu görülmüştür.

Baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarı notlarının aritmetik ortalamaları da yükselmektedir. Tablo 18'de Düşük akademik başarı not ortalaması olan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Grupların Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

	Öğrenimi Yok	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Lisans Mezunu	Lisans Sonrası Mezunu
Öğrenimi Yok	-					
İlkokul Mezunu	*	-				
Ortaokul Mezunu	*	*	-			
Lise Mezunu	*	*	*	-		
Lisans Mezunu	*	*	*	*	-	
Lisans Sonrası Mezunu	*	*	*	*	-	-

Yüksek öğrenim düzeyine sahip babaların önceden benzer konulara çalıştıkları ve bu konularda deneyim sahibi oldukları için çocuklarının Fen ve Teknoloji dersi için yardım isteklerine karşılık verebilmekte ve çocuklarının eksikliklerini tamamladıkları ancak öğrenim düzeyi düşük olan babaların bu anlamda çocuklarının isteklerini karşılayamadıkları ileri sürülebilir. Ayrıca manidar farkın nedeni olarak ev ortamında babaların meslekleri ile ilgili konuşması, kişisel bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, baba-çocuk arasında kurulan iletişime akademik bilgilerin dâhil edilmesi sonrasında bu öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının yüksek olması desteklediği ileri sürülebilir. Öğrenim düzeyi yüksek babaların kendi öğrenim hayatlarında yaşadıkları deneyimlerini çocuklarına aktarmaları çocuklarının akademik bilgilerinin artmasına neden olduğunu ifade edilebilir.

Öğrenim düzeyi düşük babaların çocuklarını bu anlamda motive edemedikleri ve öğrencilerin hem motivasyon hem de bilgi alabilme açısından diğer öğrencilere göre şanssız olmaları neticesinde akademik başarı notlarının düşük olduğu ileri sürülebilir.

e. Yardım Alma Durumuna Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının yardım alıp almama durumlarına göre manidar farklılık olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 19'de verilmiştir.

Tablo 19. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Yardım Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Yardım Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	p
Yardım Alanlar	312	337,97	52985,00	0,485
Yardım Almayanlar	352	326,32		

Fen ve Teknoloji dersine çalışırken düzenli olarak yardım alan öğrencilerin başarı notlarının ortalaması ile yardım almayan öğrencilerin ortalamaları birbirine yakın düzeydedir.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının yardım alma durumlarına göre Mann-Whitney U testi ile analizi yapıldığında akademik başarı notları arasında manidar farklılık olmadığı görülmektedir.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarına katkıda bulunup bulunmadığı incelenen dershaneye devam etme, özel ders alma, ücretsiz kursa gitme, düzenli olarak bir yakınından yardım alma durumları ne olursa olsun öğrencinin akademik başarı notları farklılaşmamaktadır. Öğrencinin yardım alması onun Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının yükselmesine katkıda bulunmamaktadır.

3.3. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları, Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notları ve SBS Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu kısımda araştırmanın genel amaçları çerçevesinde cevaplandırılmaya çalışılan üçüncü soruya yani; "Araştırma grubunda yer

alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ve SBS puanları arasında manidar bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular sunulmuştur.

Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanlar her bir öğrencinin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puan o öğrencinin çalışma alışkanlıklarının göstergesi olarak kullanılmıştır. Akademik başarının göstergesi Fen ve Teknoloji dersinin 2010–2011 eğitim öğretim yılı 1.dönemi sonunda verilen karne notu esas alınmıştır.

Önceki kısımlarda belirtildiği gibi Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları ile Fen ve Teknoloji dersinin akademik başarı notları normallik testi ile kontrol edilmiş ve her iki değişkenin de normal dağılım göstermediği bulunmuştur.

Araştırmanın amaçları dâhilinde incelenen SBS puanları, araştırma grubu içindeki öğrencilerin 2009–2010 eğitim öğretim yılı sonunda MEB tarafından ülke çapında yapılan sınavdan elde ettikleri puanlardır. Araştırma grubunda yer alan öğrenciler içinde altıncı sınıfta öğrenim görenler SBS'nin bu düzeyde kaldırılmış olması nedeniyle analizlere dahil edilmemiştir. Yedinci sınıfta ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler için 2009–2010 eğitim öğretim yılı sonunda yapılmış olan Seviye Belirleme Sınavı puanları kullanılmıştır. Yedinci sınıf düzeyinde 227, sekizinci sınıf düzeyinde 202 öğrenci toplam 429 öğrencinin SBS puanları bulunmaktadır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanlarının normallik dağılımına ait bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. SBS Puanlarının Normallik Dağılımı

N	\bar{X}	Medyan	Mod	S.S.	Basıklık	Çarpıklık	Maksimum	Minimum	Kolmogorov-Smirnov Z	p
429	339,2	404,2	423,5	150,3	-0,32	0,12	494,3	206,9	2,41	0,00

Tablo 20’de görüldüğü üzere SBS puanları bulunan 429 öğrencinin aritmetik ortalaması 339,2 ve standart sapması 150,33’tür. Dağılıma ait basıklık ve çarpıklık değeri incelendiğinde dağılımın basık ve sağdan çarpık olduğu görülmektedir. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov Z testi sonucu da dağılımın normal olmadığını göstermektedir.

Değişken olarak seçilmiş Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları, SBS puanları ve Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının normal dağılım göstermemesi sonucu bu değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için seçilen yöntem Spearman’s Rho Katsayısıdır.

Tablo 21’de araştırma grubu içinde yer alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları, SBS puanları ve Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasındaki ilişkiler verilmiştir.

Tablo 21. Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları, SBS puanları ve Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notları Arasındaki İlişkiler

Spearman’s Rho	Envanter Puanları	SBS Puanları	Akademik Başarı Notları
Ders Çalışma Envanteri Puanları	-	0,02	0,20*
SBS Puanları	-	-	0,86*

* $p < 0,05$

Yapılan hesaplamalar sonunda araştırma grubu içinde yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ile aynı öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında 0,20 düzeyinde manidar bir ilişki bulunmuştur.

Ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasındaki ilişkilerin hesaplanmasındaki temel amaç, hesaplanan ilişkiye dayanarak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında bazı yordamalarda bulunmaktır. Ancak hesaplanan ilişkinin düşük olması öğrencilerin genel olarak akademik başarılarının, ölçülen ders çalışma alışkanlıklarıyla aynı doğrultuda olmadığı şeklinde yorum yapmaya izin vermektedir.

Öğrencilerin ilkokula başladıkları andan itibaren onlardan beklenen ilk gelişme, verilen bilgileri öğrenmeleri ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarıdır. Bu süreç ilkokulun devam eden basamaklarında da sürmekte, fakat sınıf düzeyi arttıkça öğrenmenin yanında dikkatin ve ilginin başka konulara yöneltilmesi ve verimli ders çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi-pekiştirilmesine dair rehberlik etkinliklerin düzenli olarak yapılmaması öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını engelleyebilmektedir.

Öğretmenlerin klasik yazılı, sınıf içi değerlendirme notu, performans görevi puanlarına dayanarak öğrencilere dersteki akademik başarısı için verdikleri notlar ise öğretmenlerin sübjektif yargılamalarını içeren ölçütler olarak ele alınabilmektedir.

Araştırmada hesaplanmış olan ilişki ve diğer istatistikî analiz sonuçları öğrenci akademik başarısının değerlendirilmesinde geniş bir davranış örneklemini almaya olanak veren ölçme araçlarının kullanıldığı ülkelerde yapılan benzer araştırmalarda hesaplanan ilişkilere ve diğer istatistikî analiz sonuçları kıyaslandığında öğrencilere derslerindeki akademik başarıları için verilen notların, onların gerçek akademik başarılarını belirleyemediği şeklinde yorumlanabilir. Şüphesiz bu yorum bu araştırmanın sınırlılıkları içerisinde değerlendirilmelidir. Ancak şunu da eklemek gerekir ki akademik başarının geçerli ve güvenilir olgulara dayanılarak tam bir değerlendirme yapılması durumunda öğrencilerin akademik başarılarına göre dağılımı ders çalışma alışkanlıklarına benzer bir dağılım göstereceği ileri sürülebilir.

Ders çalışma alışkanlıkları açısından üstün olan bir öğrencinin akademik başarısının da aynı üstünlüğü göstermesi, orta düzeyde çalışma alışkanlığı bulunan öğrencinin de akademik başarı düzeyi olarak orta düzeyde bulunması olasılığı yüksektir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında hesaplanan ilişki okullarımızda durumun bu merkezde olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu durum isterse öğretmenlerimizin öğrenci akademik başarısını ölçmekte kullandıkları yöntem tekniklerin sübjektif yargılamalara açık olduğu şeklinde düşünölsün, isterse öğrencilerin akademik başarılarının sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları düzeyinde olmadığı şeklinde düşünölsün

üzerinde durulması ve çözümlenmesi gereken bir sorunu ortaya koymaktadır. Temel eğitimden başlanılmak üzere öğrencilere sınıf öğretmeni veya rehberlik hizmetleri ile ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma uygulamalarına gidilmesi ve bu hizmetlerin aksatılmadan sürekli hale getirilmesi sorunun çözümünde alınabilecek ilk adım olarak önerilebilir.

Tablo 21'de yer alan sonuçlara göre araştırma grubunda bulunan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları ile SBS puanları arasında 0,02 düzeyinde istatistiksel olarak manidar olmayan bir ilişki bulunmaktadır.

Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları ile SBS puanları arasında hesaplanan ilişkinin düşük olması genel olarak öğrencilerin SBS puanlarının, ölçülen ders çalışma alışkanlıklarıyla aynı doğrultuda olmadığı şeklinde yorum yapmaya izin vermektedir.

SBS'in içeriği incelendiğinde Fen ve Teknoloji dersinin yanı sıra Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce derslerinden de sorular sorulmaktadır. Öğrencilerin sınav esnasında belli bir sıra takip etmeden istedikleri bölümden başlamaları neticesinde bazı derslere ait soruların sona kalması mümkün olabilmektedir. Verimli ders çalışma yollarını bilen bir öğrenci için de bu durum geçerlidir. Verimli ders çalışma alışkanlıkları gelişmiş öğrenciler okul başarılarının yükselmesini sağlayabilirler ancak belli bir zaman içerisinde yetiştirilmesi gereken önemli bir ulusal sınav için hızlı okuma-anlama, seçenekleri değerlendirme gibi başka becerilerin de geliştirilmesi gereklidir.

Tablo 21'de yer alan bilgilere göre araştırma grubunda bulunan öğrencilerin SBS puanları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında 0,86 düzeyinde manidar ilişki bulunmuştur.

SBS'in genel varoluş nedeni öğrencilerin her öğretim yılı sonunda girecekleri Seviye Belirleme Sınavlarından elde edecekleri puanlar kullanılarak orta öğretim kurumlarına yerleştirilmeleridir. Öğrencinin bir sonraki öğrenim kurumuna yerleştirilmesi için SBS puanları ölçüt olarak kullanılmaktadır.

Öğrencinin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile SBS puanlarının yüksek düzeyde ilişkiye sahip olması sonucunda, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının SBS gibi ölçüt olarak

kullanılabileceği ileri sürülebilir. Ancak tek bir dersin akademik başarı notlarını ölçüt olarak kullanmak geçerlik tartışmalarına neden olacaktır.

Bu nedenle Fen ve Teknoloji dersinin yanı sıra diğer derslerde de öğretmenlerin geçerli ve güvenilir ölçme araçları kullanarak yapacakları değerlendirme sonucunda verecekleri akademik başarı notları, öğrencinin bir üst öğrenim kurumuna geçişinde ölçüt olarak kullanılabilir. Bu sonuçlara göre SBS'nin tüm sınıf düzeylerinde kaldırılmasının uygun olacağı ileri sürülebilir.

3.4. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları, Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notları ve SBS Puanları Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırma grubunda bulunan Ankara Çankaya ilçesindeki bir vakıf okulu ile Polatlı ilçesindeki MEB'e bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri farklıdır. Araştırma grubunda olan öğrenciler bu ölçüte göre gruplandırılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri okul türüne göre manidar farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Çalışma Alışkanlıkları Envanter Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	U	p	
6.Sınıf	Vakıf Okulu	175	119,11	5056,50	0,670
	Devlet Okulu	60	114,78		
7.Sınıf	Vakıf Okulu	190	121,13	3575,00	0,556
	Devlet Okulu	40	114,32		
8.Sınıf	Vakıf Okulu	144	125,52	2631,00	0,000
	Devlet Okulu	55	90,77		

Tablo 22'deki analiz sonuçlarına göre devlet okulu ve vakıf okulunda altıncı sınıf düzeyinde ve yedinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanter puanları arasında manidar fark bulunmamıştır. Ancak sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden elde ettikleri puanlar arasında okul türüne göre manidar fark bulunmaktadır. Vakıf okulunda öğrenim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanlarının ortalaması, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerininkine göre daha yüksektir.

Sekizinci sınıf düzeyinde okul türüne göre ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanlarının farklılık göstermesinin nedeni olarak öğrencilerin eşit imkânlara sahip olmamaları, bu konuda rehberlik hizmeti almamaları gösterilebilir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre manidar farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Notlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	U	p	
6.Sınıf	Vakıf Okulu	183	146,45	2297,00	0,00
	Devlet Okulu	67	68,28		
7.Sınıf	Vakıf Okulu	195	140,98	1173,00	0,00
	Devlet Okulu	49	65,72		
8.Sınıf	Vakıf Okulu	156	123,03	2101,00	0,00
	Devlet Okulu	58	48,94		

Devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerle vakıf okulunda öğrenim gören öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının ortalamaları Tablo 23'de görülmektedir. En yüksek akademik başarı notu ortalaması altıncı sınıf düzeyinde, en düşük ortalama ise sekizinci sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 23'deki analiz sonuçlarına göre devlet okulu ve vakıf okulunda öğrenim gören öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları her sınıf düzeyi göre incelendiğinde öğrenciler arasında manidar farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin okul türüne göre akademik başarı notları arasındaki manidar farklılıkların öğrencilerin öğrenim hayatlarında eşit koşullara sahip olmadığı, okulların öğrencilere eşit öğrenme şansı vermediği nedeniyle olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin SBS puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre manidar farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'de verilmiştir. Araştırma grubunda yer alan ve altıncı sınıfta öğrenim gören öğrenciler için MEB'nin kararı ile SBS yapılmamıştır. Bu sınırlılık nedeniyle analizinden altıncı sınıf öğrencileri çıkarılmıştır.

Tablo 24. SBS Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	U	p	
7.Sınıf	Vakıf Okulu	194	125,77	791,00	0,00
	Devlet Okulu	33	40,47		
8.Sınıf	Vakıf Okulu	158	121,31	1329,00	0,00
	Devlet Okulu	44	52,08		

Vakıf okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin devlet okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksek SBS puan ortalaması olduğu Tablo 24'de görülmektedir.

Tablo 24'deki analiz sonuçlarına göre devlet okulu ve vakıf okulunda öğrenim gören öğrencilerin SBS puanları iki sınıf düzeyinde de manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin okul türüne göre SBS puanları arasındaki manidar farklılıkların öğrencilerin öğrenim hayatlarında eşit koşullara sahip olmadığı, okulların öğrencilere eşit öğrenme şansı vermediği nedeniyle olduğu ileri sürülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

I- SONUÇLAR

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevaplandırılmak üzere ele alınan sorular, bu sorularla ilgili bulgular ve ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar;

- a. Cinsiyete,
- b. Sınıf düzeyine,
- c. Anne öğrenim durumu,
- d. Baba öğrenim durumu,
- e. Destek alıp almama durumlarına (Özel ders alma, dershaneye devam etme vb.) göre manidar farklılıklar göstermekte midir?

a. Cinsiyete Göre

Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden elde ettikleri puanlar cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi hesaplanmıştır. Analiz sonucuna göre kız ve erkek öğrenciler arasında manidar farklılık bulunmuştur.

Araştırma grubunda bulunan 311 kız öğrencinin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanı ortalaması, 353 erkek öğrencininkine göre daha yüksektir. Bu farklılığın nedeni olarak kız çocukların erkek çocuklara göre daha disiplinli yetiştirilmeleri, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derslere karşı tutumları ve iç denetimli olmaları nedeniyle ders çalışma motivasyonlarının daha yüksek olması ileri sürülebilir.

b. Sınıf Düzeyine Göre

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının sınıf düzeyine göre manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının ortalaması en yüksek altıncı sınıfta, en düşük sekizinci sınıf düzeyinde bulunmuştur.

Sınıf düzeyine göre yapılan analiz sonucunda bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için gruplar ikili olarak Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre altıncı sınıf-yedinci sınıf, altıncı sınıf-sekizinci sınıf, yedinci sınıf-sekizinci sınıf grupları arasında manidar bir farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Sınıf düzeyine göre bulunan manidar farklılıkların nedeni olarak öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi, ergenlik döneminin başlamış olması nedeniyle öğrencilerin ilgilerinin başka konulara kaydığı, düzenli olarak verimli ders çalışma alışkanlıkları hakkında bilgilendirme ve rehberlik almamaları neticesinde Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının düştüğü ileri sürülebilir.

c. Anne Öğrenim Durumuna Göre

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucuna göre anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanların arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

d. Baba Öğrenim Durumuna Göre

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanlarının babaların öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucuna göre baba öğrenim düzeyi ile öğrencilerin

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanların arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

e. Yardım Alma Durumlarına Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının yardım alıp almama durumlarına göre incelenmesi Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Analiz sonucuna göre yardım alma durumlarına göre öğrencilerin Ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları arasında manidar farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları;

- a. Cinsiyete,**
- b. Sınıf düzeyine,**
- c. Anne öğrenim durumu,**
- d. Baba öğrenim durumu,**
- e. Destek alıp almama durumlarına (Özel ders alma, dershaneye devam etme vb.) göre manidar farklılıklar göstermekte midir?**

a. Cinsiyete Göre

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

b. Sınıf Düzeyinde Göre

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının sınıf düzeyine göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre farklı sınıf düzeyinde bulunan (altıncı

sınıf, yedinci sınıf ve sekizinci sınıf) öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının arasında manidar farklılık olduğu görülmektedir. En yüksek Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ortalaması altıncı sınıftaki öğrencilere ait olup, en düşük ortalama sekizinci sınıf öğrencilerine aittir.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının sınıf düzeyine göre bulunan farkın hangi ikili gruptan kaynaklandığını bulmak için gruplar ikili olarak Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre altıncı sınıf-sekizinci sınıf ve yedinci sınıf-sekizinci grupları arasında manidar fark olduğu görülmektedir. Altıncı sınıf ile yedinci sınıf grupları arasında manidar fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin akademik başarı notları ortalamalarının sınıf düzeyine göre manidar farklılık göstermesinin nedeni olarak öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi, ergenliğe girmiş olmaları, ilgilerinin başka konulara kaymış olması ve düzenli olarak verimli ders çalışma alışkanlıkları hakkında rehberlik almamaları ileri sürülebilir.

c. Anne Öğrenim Düzeyine Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının anne öğrenim düzeylerine göre incelenmesi Kruskal-Wallis H testi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyleri farklı olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında manidar farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anneleri lisans mezunu olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir. Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ortalamaları en düşük olan grup ise öğrenimi olmayan annelerin çocuklarına aittir. Diğer gruplar da incelendiğinde yüksek öğrenimi olan annelerin çocuklarının Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının birbirine yakın değerinde olduğu, daha düşük öğrenimi olan annelerin çocuklarının Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları birbirine yakındır.

Anne öğrenim düzeyine göre Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarında bulunan farklılığın hangi ikili gruptan kaynaklandığını bulmak

için gruplar ikili olarak Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrenimi olmayan, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunlarının çocukları aralarında manidar farklılıklar bulunmamıştır. Ayrıca lisans mezunları ve yüksek lisans-sonrası mezunlarının çocukları arasında manidar farklılıklar bulunmamıştır. Öğrenimi olmayan-lise, öğrenimi olmayan-lisans, öğrenimi olmayan-lisans sonrası, ilkokul-lise, ilkokul-lisans, ilkokul-lisans sonrası, ortaokul-lise, ortaokul-lisans, ortaokul-lisans sonrası, lise-lisans mezunlarının çocukları arasında manidar farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anne öğrenim düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarılarını olumlu etkilemektedir. Annelerin kendi deneyimlerini ve bilgilerini çocuklarına aktarabilmeleri, öğrencilerin sorularına yanıt verebilmeleri ortaya çıkan farklılığın nedeni olarak ileri sürülebilir.

d. Baba Öğrenim Düzeyine Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının baba öğrenim düzeylerine göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre baba öğrenim düzeyleri farklı olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının arasında manidar bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları da yükselmektedir. Düşük akademik başarı ortalaması olan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyinin düşük olduğu bulgulardan elde edilmiştir. En yüksek Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları babaları lisans mezunu olan öğrencilerde olup babaları lisans sonrası mezunu, lise mezunu, ortaokul mezunu, ilkokul mezunu ve öğrenimi olmayan babalara sahip öğrencilerin akademik başarı ortalamalarından daha yüksektir.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarındaki farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını bulmak için gruplar ikili olarak Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre lisans mezunu ve lisans sonrası mezunlarının çocukları arasında manidar fark olmadığı, baba

öğrenim düzeyi düşük diğer grupların birbirleri arasında manidar farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Baba öğrenim düzeyi yükseldikçe, babaların çocuklarına akademik bilgi çerçevesinde yardımcı olabildikleri ileri sürülebilir. Babaların öğrenim düzeyleri ile beraber artmakta olan akademik bilgileri ve deneyimleri kendi çocuklarının akademik ihtiyaçlarına yardımcı olabildiklerini ve farklılıkların bu nedenle oluştuğu ileri sürülebilir.

e. Yardım Alma Durumlarına Göre

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının öğrencilerin yardım alıp almama durumlarına göre manidar farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında yardım alıp almama durumlarına göre manidar bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarına dershaneye devam etme, özel ders alma, ücretsiz kursa gitme, düzenli olarak bir yakınlarından yardım alma durumları akademik başarıya olumlu bir katkı yapmamaktadır. Yardım alan öğrenciler ile yardım almayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

Öğrencilerin aldıkları yardımın Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarına katkıda bulunmamasının nedeni olarak söz konusu yardımın kısa zaman içinde ders konularının işlenmesi, deney-gözlem gibi öğrencilerin dâhil olabilecekleri ders ortamlarının olmaması, performans görevi ve ders içi etkinliklere katılım gibi diğer değerlendirme yollarına katkı sağlamaması ve rehberlik etkinliklerinin olmaması gösterilebilir.

3. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ve SBS puanları arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Araştırma grubu Ankara'nın Çankaya ilçe sınırları içinde bulunan bir Vakfa ait özel ilköğretim okulu ile Ankara'nın Polatlı ilçe sınırları içinde

bulunan MEB'e bağlı bir ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma grubu içerisinde toplam 708 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılmak üzere elde edilen veriler "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" aracılığıyla toplanmıştır. Ders çalışma alışkanlıkları envanterinin uygulanabildiği öğrenci sayısı 665'tir.

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notu olarak 2010–2011 eğitim öğretim yılı birinci dönemi sonunda verilen karne notları kullanılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerden altıncı sınıfta öğrenim görenler SBS'nin bu düzeyde kaldırılmış olması nedeniyle analizlere dahil edilmemiştir. Yedinci sınıfta ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı puanları kullanılmıştır.

Değişken olarak seçilmiş Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanlar, SBS puanları ve Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının normal dağılımı incelenmiş ve normal dağılım göstermemesi sonucu bu değişkenlerin arasındaki ilişkiyi bulmak için seçilen yöntem Spearman's Rho Katsayısıdır.

Araştırma grubu içinde bulunan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ve Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasındaki ilişkinin manidarlığı incelenmiş ve analiz sonucunda öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanter puanları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında 0,20 değerinde manidar ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim hayatlarının başlangıcından itibaren onlardan beklenen verilen bilgileri öğrenmeleri ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarıdır. Elde edilen sonuçlara göre bu süreç ilköğretimin devam eden basamaklarında aksayarak sürdüğü ileri sürülebilir. Öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi, ergenlik döneminin başlaması, ders çalışma alışkanlıklarını geliştirici-pekiştirici etkinliklerin okul tarafından düzenli olarak yapılmaması sonucu öğrencilerin bu becerilerinin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile beraber gelişmediği ifade edilebilir.

Akademik başarısı yüksek olan bir öğrencinin çalışma alışkanlıklarının da yüksek olması, düşük düzeyde akademik başarısı olan bir

öğrencinin çalışma alışkanlıklarının düşük düzeyde olması olasılığı yüksektir. İlişkinin düşük olması öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasındaki durumun tam anlamıyla bu merkezde olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerimizin öğrencilerin akademik başarısını ölçmekte kullandıkları yöntem ve tekniklerin subjektif yargılamalara açık olması bu durumun nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırma grubunun genişletilmesi ve evreni temsil edebilecek bir örneklem üzerinde diğer dersleri de kapsayacak başka bir araştırmada öğrencilerin akademik başarı notlarının çalışma alışkanlıkları puanları ile ilişkisi daha detaylı olarak ortaya konulabilir. Öğretmenlerin tam anlamıyla geçerliliği ve güvenilirliği yüksek objektif değerlendirmeler yapması durumunda öğrencilerin akademik başarılarının dağılımı ders çalışma alışkanlıklarına benzer bir dağılım göstereceği ileri sürülebilir.

Söz konusu ilişkinin daha yüksek olabilmesi için önerilebilecek ilk adım öğrencilerin okul hayatına başladığı ilk günden itibaren okul ortamında sınıf öğretmeni ve rehberlik biriminin etkinlikleriyle çalışma alışkanlıkları kazandırılmaya başlanması ve bu etkinliklerin devamlılığıdır.

Analiz sonucuna göre araştırma grubunda bulunan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ile SBS puanları arasında 0,022 düzeyinde istatistiksel olarak manidar olmayan bir ilişki bulunmuştur. Ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ile SBS puanları hesaplanan ilişkinin düşük olması öğrencilerin genel olarak SBS puanlarının, ölçülen ders çalışma alışkanlıklarıyla aynı doğrultuda olmadığı şeklinde yorum yapmaya izin vermektedir.

SBS’de Fen ve Teknoloji dersinin yanı sıra Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce derslerinden de sorular sorulmaktadır. Sınav sırasında öğrencinin SBS’de izlemesi gereken belli bir sıra olmaması neticesinde bazı derslere ait soruların sona kalması mümkün olabilmektedir. Bu durum verimli ders çalışma yollarını bilen bir öğrenci için de geçerlidir. Ders çalışma alışkanlıkları gelişmiş öğrenciler okul başarılarının yükselmesini sağlayabilirler ancak belli bir zaman içerisinde yetiştirilmesi gereken önemli bir ulusal sınav için başka becerilerin de geliştirilmesi gereklidir. Ders çalışma alışkanlıkları becerilerinin yüksek düzeyde olması SBS gibi sınavlarda yüksek puan alabilmeyi garanti etmemektedir.

SBS puanları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları arasında 0,864 düzeyinde manidar ilişki vardır. Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile SBS puanları hesaplanan ilişkinin yüksek ve manidar olması öğrencilerin genel olarak SBS puanlarının, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile aynı doğrultuda olduğu şeklinde yorum yapmaya izin vermektedir.

SBS'nin varoluş nedeni öğrencileri her öğretim yılı sonunda girecekleri seviye belirleme sınavlarından elde edecekleri puanları ölçüt olarak kullanılıp öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmiştir. SBS'larından yüksek puan alan bir öğrencinin, yüksek puanlarla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmeleri sınav sisteminin temelidir. Öğrencinin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının yanı sıra diğer derslerinin de SBS puanları ile ilişkisi belirlenmelidir. Fen ve Teknoloji dersinin yanı sıra diğer derslerinde de öğretilmelerin objektif değerlendirme sonucunda verecekleri akademik başarı notları öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna geçişlerinde ölçüt olarak kullanılabilenleri sürülebilir.

4. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ve SBS puanları arasında öğrenim gördükleri okul türüne göre manidar farklılıklar göstermekte midir?

Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler Ankara Çankaya ilçesinde bulunan bir vakfa ait özel ilköğretim okulu ve Polatlı ilçesinde bulunan MEB'e bağlı devlet okulunda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanlarının, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının ve SBS puanlarının ortalamaları, bulunmuştur.

Ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Altıncı sınıf ve yedinci sınıf düzeyinde farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında birbirlerine çok yakın değerde oldukları ve aralarında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur.

Sekizinci sınıf düzeyinde ise ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanlarının okul türüne göre manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur. Vakıf okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin devlet okulundaki öğrencilere göre yüksek puan ortalaması olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıf düzeyindeki farklılığın nedeni olarak eğitim imkânları ve ders çalışma alışkanlıkları hakkında daha bilgili olmaları, konu ile ilgili okulda rehberlik hizmeti almaları gösterilebilir.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve analiz sonucunda öğrencilerin akademik başarı not ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür. Vakıf okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarı notları devlet okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerinkinden daha yüksektir. Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarında bulunan manidar farklılığın öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün öğrencilere verdiği öğrenme ortamlarının ve imkânlarının farklı olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

SBS puanları ile ilgili analize altıncı sınıf öğrencileri SBS'e girmedikleri için dâhil edilmemiştir. SBS puanlarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve analiz sonucunda öğrencilerin SBS puanları arasında manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde vakıf okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin devlet okulundaki öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. SBS puanlarında bulunan manidar farklılığın öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün öğrencilere verdiği öğrenme ortamlarının ve imkânlarının farklı olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

II- ÖNERİLER

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

1. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını etkili kullanma düzeyleri her eğitim öğretim yılında rehber öğretmenler tarafından ölçekler aracılığıyla belirlenmeli ve sonuçlar okul başarısı ile ilişkilendirilerek değerlendirilmelidir.

2. Branş öğretmenlerinin öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları konusunda müfettiş, rehber öğretmen, yöneticiler ve akademisyenler tarafından eğitimden geçirilmeleri gereklidir.

3. Öğrencilerin rahat olmaları ve verimli bir şekilde ders çalışabilmeleri için, ders çalışma ortamı aile tarafından, sade bir şekilde donatılmış, yeterince aydınlatılmış ve öğrencinin fiziksel gelişimine uygun bir şekilde hazırlanmış olmalıdır.

4. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını arttırabilmek için okullar öğrenciler için ders saatleri dışında kalan zamanlarını ders çalışmakla geçirebilecekleri ortamlar yaratmalıdır. Okul kütüphanesinde öğle aralarında, teneffüslerde, okul sonrasında öğrencilere ders öğretmenleri ve rehber öğretmenleri tarafından ders çalışma alışkanlıkları hakkında danışmanlık hizmeti verilmelidir.

5. Ders çalışma alışkanlıklarının ortaöğretimde kazandırılmaya çalışılması geç kalınmış bir çabadır. Ders çalışma alışkanlıkları ilköğretimin ilk basamaklarından itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır.

6. Öğrencilere ders çalışma alışkanlığının kazandırılması konusunda velilerin bilinçlendirilmesi için okul yönetimi akademisyenleri okula davet ederek bu konuda, öğretmen ve velilere konferans vermelerini sağlamalıdır.

7. Çocuklarda kitap okuma alışkanlığının daha erken yaşlarda kazandırılması aileler tarafından özendirilmelidir.

8. Öğrencilerin günlük ders çalışma planı öğretmen, öğrenci ve velinin katılımı ile her öğrencinin özelliklerine göre planlanmalıdır.

9. Branş öğretmenlerinin eğitim öğretim yılının ilk haftasından itibaren ders konularının yanında, derslere nasıl çalışılması gerektiği konusunda öğrencilere daha fazla ve yeterli düzeyde bilgi vermeleri sağlanmalıdır.

10. Branş öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin lisans düzeyindeki eğitimleri sırasında gördükleri konular içerisinde Ders Çalışma Alışkanlıkları ile ilgili bilgiler daha fazla ve yeterli düzeyde dâhil edilmeli ve Lisans programlarına Ders Çalışma Alışkanlıkları ile ilgili ders konulmalıdır.

11. Elde edilen sonuçlara göre Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile SBS puanları arasında yüksek ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. SBS'nin bir sonraki öğrenim kurumuna öğrenci seçmek için bir ölçüt olma işini tüm derslerden elde edilecek akademik başarı notlarının da yapabileceği görüşü ileri sürülebilir. Evreni temsil edebilecek bir örneklem üzerinde yapılacak bir araştırma ile öğrencilerin tüm derslerinden elde edilen akademik başarı notlarının SBS yerine kullanılabilip kullanılamayacağı tespit edilip Milli Eğitim Bakanlığına tavsiye edilmelidir.

12. SBS'nin kaldırılması akademik başarı notlarının kullanılacağı sınavsız geçiş sistemine neden olacaktır. Bu nedenle ölçüt olacak olan akademik başarı notlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmak için Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi bünyesinde bulunan Soru Hazırlama ve Geliştirme Dairesi görev alabilir. Bu daire, SBS'de soru sorulan dersler başta olmak üzere genişletilerek diğer dersleri de kapsayan farklı tekniklerle sorular hazırlamalıdır. Soru Hazırlama ve Geliştirme Dairesi söz konusu derslerin öğretmenlerinin kullanabilmesi için geçerlilik ve güvenilirlik değerleri belirlenmiş standart testler sağlayabilir. Öğretmenler Soru Hazırlama ve

Geliştirme Dairesi'nden sınav yapmak istediği kazanımları kapsayan bir sınav hazırlamalarını isteyebilir veya Soru Hazırlama ve Geliştirme Dairesi öğretmenlerin ulaşabileceği güvenli bir soru havuzundan sınav oluşturmaya imkân sağlayabilir. Yukarıda belirtildiği gibi çalışacak Soru Hazırlama ve Geliştirme Dairesi akademik başarı notlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmış olacaktır. Bu şekilde elde edilebilmiş akademik başarı notları öğrencilerin bir sonraki öğrenim kurumuna geçişlerinde ölçüt olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abas, Z. W. (2002). *Developing Skills To Be Better Learner*. Computimes Malaysia.
- Açıkgöz, Kamile. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akın, Zengiye. (1998). Ödevin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Alar, Halis. (2004). Atatürk Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kütüphane Kullanım Sıklıklarını Etkileyen Değişkenler Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 26, 305–322.
- Aslan, Serpil Azazi. (2005). *Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atik Kara, Derya.; Kürüm, D. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına Yükledikleri Anlam: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5–7
- Austin, Jenifer L.; Lee, Melissa ve Carr, Jeffrey P. (2003). The Effects of Guided Notes on Undergraduate Students' Recording of Lecture Content. *Journal of Instructional Psychology*, 31 (4), 314–320.
- Avcı, Yağmur. (2006). *Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Babadoğan, Cem. (2003). Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*,15. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/babadogan.htm> adresinden 25 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Baltaş, Acar. (1989). *Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi kitapevi.
- Bacanlı, Hasan. (2003). *Gelişim Ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İbrahim Ethem. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bay, Erdal, Tuğluk, M. Nur ve Gençdoğan, Başaran (2005).Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 94- 105.
- Benli, Tayfur. (1998). *Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bilgen Güzin. (2005). *Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerine Göre Değiştirmesi Gereken Tutum ve Davranışlar*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bretzing, Burke H., Kulhavy, Raymond W. ve Caterino, Linda C. (1987). Notetaking By Junior High Students. *Journal of Educational Research*, 80(6),359–362.
- Brown, William F.; Holtzman, Wayne H. (1984). Survey of Study Habits and Attitudes Manual Supplement. *Journal of Consulting Psychology*, 18(2), 153–154.
- Büyüköztürk, şener. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (4.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cusimano, Judy T. (1999). *Study Skills For A Successful Semester*. Web: <http://www.black-collegian.com/issues/1stsem99/studyskills1999-1st.shtml> adresinden 29 Mayıs 2011'de alınmıştır.

Çolakoğlu, Jale. (2002). Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/colakoglu.htm> adresinden 25 Mayıs 2011'de alınmıştır.

Demirel, Özcan. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme* (10. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Deryakulu, Deniz. (1998). Çalışma Alışkanlığı Yöneliminin Metin İçinde En Önemli Bulunan Bilgi Türü Üzerindeki Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 31 (1), 107-123.

Dökmen, Üstün. (1990). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395–418.

Dural, Songül. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Ellez, Murat (2004) *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Elliot, Lisa; Foster, Suzan, Stinson, Michael. (2002). Student Study Habits Using Notes From a Speech-to-Text Support Service. *Exceptional Children*, 69(1), 211–223.

Erden, Münire, Akman, Yasemin (2003). *Gelişim ve Öğrenme* (12. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Fleming, Thomas; Raptis, Helen. (2004). *School Improvement in Action: Case Studies From British Columbia*. Society For The Advancement Of Excellence In Education, Research Series.

Furnham ve Bradley (1997). Music While You Work: The Differential Distraction of Background Music on the Cognitive Test Performance of Introverts and Extraverts. Department of Psychology, University College London, UK.

Gadzella, B.M., Fournet, G.P. (1976). Sex Differences In Self Perceptions As Students Of Excellence And Academic Performance. *Perceptual and Motor Skills*, 43,1092–1094

Gadzella, B. M., Williamson, D. W. (1984). Study Skills, Self-Concept, and Academic Achievement. *Psychological Reports*, 54, 923–929.

Gagne ve Driscoll,1988.Essentials of Learning for Instruction (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gazioğlu, Gözde. (2009). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları İle İlişkisinin Belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gettinger, Maribeth, Seibert, Jill K. (2002). Contributions Of Study Skills To Academic Competence. *The School Psychology Review*, 31(3), 350–365.

Grabill, Kristen M.; Lasane, Terell P.; Povitsky, Wendy T.; Saxe, Patrick; Munro, Geoffrey D.; Phelps, Lori M. Ve Straub, Jason. (2005). Gender and Study Behavior: How Social Perception, Social Norm Adherence, and Structured Academic Behavior are Predicted by Gender, *North American Journal of Psychology*, 7(1).

Gündoğan Özben, Burcu. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarına Ev Ödevi Çalışmalarının Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, Şemseddin ve Odabaşı, Ferhan (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 3(1), 67–75.

Güven, Meral (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Hong, Eunsook; Lee, Kit Hung. (2000). Preferred Homework Style And Homework Environment In High-Versus Low-Achievement Chinese Student. *Educational Psychology*, 20(2), 125–137.

<http://www.k12.nf.ca/fatima/whyuse.htm> -12.06.2011

http://www.thinkport.org/familycommunity/interstitials/study_habits.tp -
12.06.2011

http://sks.yasar.edu.tr/wp-content/uploads/2011/06/verimli_ders_calisma.pdf
12.06.2011

<http://www.okulpdr.net/sinavkaygi.htm> -12.06.2011

<http://okulweb.meb.gov.tr/01/04/112279/REHBERL%C4%B0K/Etkili%20Dinleme-Not.htm> – 12.06.2011

http://www.baskent.edu.tr/aday/Etkili_Ogrenme_Yontemleri.pdf – 12.06.2011

http://orgm.meb.gov.tr/psikososyal/CALISTAY_RAPORU.pdf - 12.06.2011

<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/361/355> –
12.06.2011

<http://www.opdm.selcuk.edu.tr/konularb.htm> - 12.06.2011

<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=64;>

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038G%C3%9CRC%C3%9C%20ERDAMAR.pdf> - 12.06.2011

Jiao, Qun G. ve Onwuegbuzie, Anthony J. (2001). Library Anxiety and Characteristic Strengths and Weaknesses of Graduate Students' Study Habits. *Library Review*, 50(2), 73–80.

Karabınar, Selma. (2000). *Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Benlik Kavramı, Ders Çalışma Becerileri Ve Başarı Arasındaki İlişkiler Üzerine Üniversite Düzeyinde Bir Çalışma*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakış, Özlem; Çelenk, Süleyman.(2007). Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri "A.İ.B.Ü. Örneği". *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26–46.

Karasar, Niyazi. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (20.baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi

Kasatura, İlkay. (1991). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kaya, Mesude. (2001). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmada Grup Rehberliğinin Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Koç, Nazmiye. (2003). *Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Korkmaz, Hünkar; Kaptan, Fitnat. (1997). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımlarının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91–97
- Kuzgun, Yıldız; Deryakulu, Deniz. (2009). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 316–321.
- Küçükahmet, L. (1987). Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ve Tutumları, Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Martin, Michael ve Greenwood, Cynthia W. (2000). *Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz*, (Çeviri: Fatma Zengin Dağıdır), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Messer, Stanley B. (1972). The Relation Of Internal-External Control To Academic Performance. *Child Development*, 43(4), 1456–1462.
- Michaels, James W.; Miethe, Terance D. (1989). Academic Effort And College Grades. *Social Forces*, 68(1), 309–319.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/suralar.aspx>= adresinden 1 Temmuz 2011'de alınmıştır.
- O'Borg, Mary; Mason, P.M.; Shapiro, S.L. (1989). The Case Of Effort Variable İn Student Performance. *Journal Of Economic Education*, 20(3), 308–313.

- Oğuz, Aytunga. (1999). *Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Önder, Savaş. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri: Bursa İli Orhangazi İlçesi Örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özakpınar, Yılmaz. (1998). *Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları (1. Baskı)*. Ankara: Epsilon Yayıncılık:
- Özbey, Nüket. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, Gülay. (2006). *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ve Ortamlarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Yüksel. (1999). *Öğrenme ve Öğretme (3.baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özer, Bekir. (1993). *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yeterliği*. Web: http://www.tarihportali.net/tarih/ogretmenlerin_yeni_goreviogrenmeyi_ogretme-t8293.0.html;wap2= adresinden 29 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Öztürk, Bülent (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Phillips, George O. (1969). Study Habits And Attitudes Of Disadvantaged Students In A College Reading and Study Skills Program. *Nineteenth National Reading Conference Yearbook. Atlanta, Paper Presented at the National Reading Conference*, 155–164.
- Prociuk, Terry J.; Breen, Lawrence J. (1974). Locus Of Control, Study Habits And Attitudes, And College Academic Performance. *The Journal of Education*, 88(1), 91–95.
- Pungah, Panada. (1994). The relationships Between Child-rearing Practice, Study Habits And Cognitive Styles Of Prathomsuksa VI Students. Web:
<http://library.kku.ac.th/abstract/thesis/medu/edp/2537/edp370019e.html>. html adresinden 29 Mayıs 2011’de alınmıştır.
- Rowntree, Derek. (2000). *Nasıl Ders Çalışılacağını Öğren (Çeviri: Selim Yeniçeri)*. İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Schultz, Robert A. (1989). *Differences Between Academically Successful and Unsuccessful Students in an Intrusive Academic Advising Program*. The Degree of Doctor of Philosophy, The Graduate College of the Oklahoma State University, Oklahoma.
- Schmidt, Robert M. (1983). Who Maximizes What? A Study In Student Time Allocation. *American Economic Review*, 73(2), 23-28.
- Seven, Mehmet Ali; Engin, Ali Osman. (2009). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi e-Dergi*, 189–212.
- Sezgin Selçuk, Gamze (2004). *Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Soran, Haluk; Akkoyunlu, Buket; Kavak, Yüksel (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201–210.

Straman, Minerva Constantine. (1979). *Expressed Parental Attitudes Toward Child Rearing In Relation To Study Habits, Study Attitudes And Study Skills Achievement In Early Adolescence*. The Degree Of Doctor Of Education, Andrews University School Of Graduate Studies.

Subaşı, Güzin. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/subasi.htm> adresinden 29 Mayıs 2011'de alınmıştır.

Talu, Nilay (1997) *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tan, Hasan. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Taşdemir, Adem; Tay, Bayram. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi XX (1), 2007, 173–187*

Tay, Bayram (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209- 225.

Telman, Nursel. (1996). *Etkin Öğrenme Yöntemleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Temelli, Aysel; Kurt, Murat. (2010).Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*,3(2), 27–36.
- Tinklin, Teresa. (2003). Gender Differences and High Attainment. *British Educational Research Journal*, 29 (3), 307–325.
- Uçar, Gülten. (1997). *Birleştirilmiş Sınıflar Fen Bilgisi Dersi Işık Ünitesinde Öğrenci Başarısına Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ve Öğretmenlerin Ders İşleme Yöntemlerinin Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ural, Mustafa. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri (Nevşehir ili örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uyar, Miray. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışmada Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının Ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Uluğ, Fevzi. (1981). *Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluğ, Fevzi. (2000). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ünal, Semra; Ada, Sefer. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletme Matbaa Birimi.

- Vockell, Edward (1993). Why Schools Fail And What We Ca Do About It. *The Clearing House, Academic Research Library*, 66(4), 200–205.
- Weinstein, C. E.; R.E. Mayer. (1986). The Teaching of Learning Strategies. *Andbook of Research on Teaching. New York: MacMillan*, 315–327.
- Yeşilyaprak, Binnur. (2001). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Yıldırım, Ali; Doğanay, Ahmet; Türkoğlu, Adil. (2000). *Ders Çalışma Ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Müge. (1997). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yörük, Dilek. (2007). *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları Ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, İsmail Hakkı (2006). *Bilim ve Teknoloji Politikaları ve 21. Yüzyılın Toplumu*. Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Araştırma Dairesi Başkanlığı, Ankara, <http://ekutup.dpt.gov.tr/bilim/yucelih/biltek.html> adresinden 4 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.

EKLER**EK I**

Sn. Ozan EREN,

1981 yılında Ankara Üniversitesi'nde hazırlamış olduğum ***Verimli Çalışma Alışkanlıkları Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi*** başlıklı tez çalışması kapsamında geliştirdiğim çalışma alışkanlıklarına ilişkin ölçekten yürüttüğünüz tez çalışması kapsamında referans göstermek kaydıyla yararlanabilirsiniz.

Başarı dileklerimle.

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü

Öğretim Üyesi

EK II

Adı-Soyadı: _____		Cinsiyeti: Kız () Erkek ()	
Sınıfı ve Numarası: _____ / _____		Yaşı: _____	
Yardım Alıyor Musunuz? (Özel ders, dershaneye devam etme, bir yakınınızdan yardım alma, Kursu devam etme....vb.) Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>			
Anne Öğrenim Düzeyi		Baba Öğrenim Düzeyi	
<input type="checkbox"/> Öğrenimi Yok	<input type="checkbox"/> İlkokul Mezunu	<input type="checkbox"/> İlkokul Mezunu	<input type="checkbox"/> Ortaokul Mezunu
<input type="checkbox"/> Ortaokul Mezunu	<input type="checkbox"/> Lise Mezunu	<input type="checkbox"/> Lise Mezunu	<input type="checkbox"/> Lisans Mezunu
<input type="checkbox"/> Lisans Mezunu	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu	
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ			
<p>Değerli öğrencimiz,</p> <p>Bu envanter verimli çalışma alışkanlıklarınızı bilip bilmediğinizi saptamak amacıyla düzenlenmiştir. Envanterde yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı size uyacak şekilde vermeye çalışınız.</p> <p>Aşağıda çalışma alışkanlıklarıyla ilgili 60 madde vardır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra, kendi durumunuzun maddeye uyup uymadığına karar vermeniz istenmektedir. Bunun için şu örneğe bakınız.</p> <p>() A. Kitap okurken önemli yerlerin altını çizerim.</p> <p>Eğer bu ifade belirtilen davranışı yapıyorsanız, yani kitap okurken önemli bulduğunuz yerlerin altını çiziyorsanız, sol yandaki parantez için (X) işareti koyunuz. Bu ifadede belirtilen davranışı yapmıyorsanız, yani önemli bulsanız bile okuduğunuz yerin altını çizmiyorsanız, parantez içine () hiçbir işaret koymayınız. Bu durumda, yani parantez içine hiçbir işaret koymadığınızda, bu ifade ile belirtilen davranışı yapmadığınız anlaşılacaktır.</p>			

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

- () 17. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam.
- () 18. Derslerime, başkalarının yardımına fazla bir gereksinme duymadan yalnız başıma çalışırım.
- () 19. Bir konuyu çalışmadan önce, bir öncekini gözden geçiririm.
- () 20. Çalışma sürelerim her zaman günün belirli saatleri arasındadır.
- () 21. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, tanım ve kuralları boş anlarımda örneğin, otobüste giderken, sokakta yürürken ya da bulaşık yıkarken ezberlemeye çalışırım.
- () 22. Okuduğum parça ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim.
- () 23. Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım.
- () 24. Ödevlerimi titizlikle yapmaya ve yaparken de bir şeyler öğrenmeye çalışırım.
- () 25. Sürekli çalışmam gerektiğinde zaman zaman on – on beş dakikalık aralarla kendimi dinlendiririm.
- () 26. Elden geldiğince gürültüsüz yerde çalışırım.
- () 27. Okurken dudaklarım kıpırdamaz.
- () 28. Okuduğum her parçada ana düşünceyi bulmaya çalışırım.
- () 29. Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.
- () 30. Bence sınavlara hazırlanmanın en iyi yolu günü gününe etkili çalışarak hazırlanmaktır.
- () 31. Okulda öğrendiklerimi günlük yaşamda da yeri geldikçe uygulamaya çalışırım.
- () 32. Bir konuyu öğretmen anlatırken sınıfta öğrenmeye çalışırım.

- () 33. Yedi gün birer saat çalışmayı, bir günde yedi saat çalışmaya yeğlerim.
- () 34. Yazılı sınavlarda önce kolay soruları yanıtlar, böylece diğerlerini düşünmeye zaman kazanırım.
- () 35. Bence, düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
- () 36. Ansiklopedi, sözlük, harita vb. 'den kolayca yararlanabiliyorum.
- () 37. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım.
- () 38. Okulda başarılı olmak için her şeyden önce ana dilimi iyi bilmek gerektiğini düşünüyorum ve Türkçeye çok çalışıyorum.
- () 39. Benden ne istendiğini çok açık olarak bilmeden bir ödevi yapmaya girişmem.
- () 40. İmla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ederim.
- () 41. Ders çalışmayı keseceğim zaman konunun hafif olan yerinden çalışmayı bırakırım.
- () 42. Bir konuyu daha iyi öğrenmek için öğretmenin ya da kitabın verdiği örneklerden başka örnekler bulmaya çalışırım.
- () 43. Yazılı sınavlar için daha çok "yazarak-anlatarak" hazırlanmaya çalışırım.
- () 44. Sınavda önce soruyu dikkatle okur ve benden "ne" istendiğini öğrenmeye çalışırım.
- () 45. Bir şey okurken ya da derste bir konuyu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not alırım.
- () 46. Konuları ezberleyerek değil, kavrayarak öğrenirim.

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