



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS DIŞI
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI: BİR
ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI VE
UYGULAMASI**

Zeynep ERMEYDAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
OCAK - 2019**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS DIŞI
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI: BİR
ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI VE
UYGULAMASI**

**DANIŞMAN : Doç. Dr. Gülay BEDİR
JÜRİ : Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ
JÜRİ : Dr. Öğr. Üyesi Veda Yar YILDIRIM**

Zeynep ERMEYDAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
Ocak - 2019**

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS DIŞI ÇALIŞMA
ALİŞKANLIKLARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI VE
UYGULAMASI**

Zeynep ERMEYDAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No:

**Bu Tez / Proje 18/01/2019 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Kabul Edilmiştir.**

**Doç. Dr. Gülay BEDİR
BAŞKAN**

**Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ
ÜYE**

**Dr. Öğr. Üyesi Veda Yar
YILDIRIM
ÜYE**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

**Prof. Dr. Ahmet EYİCİL
Enstitü Müdürü**

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirimlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS DIŞI ÇALIŞMA
ALİŞKANLIKLARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI VE UYGULAMASI

Zeynep ERMEYDAN

Danışman : Doç. Dr. Gülay BEDİR

Yıl : 2019, Sayfa: 58+ XI

Jüri : Doç. Dr. Gülay BEDİR (Başkan)
: Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ (Üye)
: Dr. Veda Yar YILDIRIM (Üye)

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıklarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen ölçek ile öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıklarını belirlemektir. Çalışmada öncelikle konu ile ilgili alanyazından faydalanılmıştır. Ölçeğin madde havuzunu belirlemek amacıyla ilköğretim öğrencileri ve üniversite öğrencileri dahil olmak üzere toplam 141 öğrenciden ders dışında nasıl çalıştıklarını anlatan kompozisyonlar istenmiştir. Bu kompozisyonlar temel alınarak belirlenen 95 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler 3 Türkçe öğretmeni, 3 KPSS kurslarında görev yapan Eğitim Bilimleri öğretmeni ve 5 Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan öğretim görevlisi ile devlet okullarında görev yapmakta olan 15 öğretmenin görüşü alınarak beşli likert tipinde 39 maddeden oluşan deneme formu oluşturulmuştur. 39 maddeden oluşan ölçeğin ön denemesi 390 eğitim fakültesi öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu 17 madden oluşan 4 boyutlu nihai ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin boyutlarının isimlendirilmesi 3 Türkçe öğretmeni, 7 devlet okulunda görev yapan öğretmen ve 5 eğitim bilimleri uzmanının görüşü alınarak strateji, motivasyon, ortam ve planlama olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması sonucu Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin ilk uygulaması Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 584 Eğitim Fakültesi öğrencisine uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ölçeğin toplam puanları ve cinsiyet değişkeni, branş değişkeni, sınıf düzeyi değişkenleri açısından istatikselsel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi açısından ise istatikselsel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları incelenmiştir. İleride yapılacak olan araştırmalarda ilköğretim, ortaöğretim ve niversite ğrencilerinin ders dışı çalışma alışkanlıkları incelenerek sınıf düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir

Anahtar Kelimeler: ğrenme, Bireysel farklılıklar ve Ders alışma alışkanlıkları



DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY

ABSTRACT

MASTER THESIS

**AFTER SCHOOL STUDY HABITS OF
PROSPECTIVE TEACHER : A SCALE
DEVELOPMENT STUDY AND APPLICATION**

Zeynep ERMEYDAN

Supervisor : Doç. Dr. Gülay BEDİR

Year : 2019 , Pages: 58+ XI

**Jury : Doç. Dr. Gülay BEDİR (Chairperson)
: Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ (Member)
: Dr. Veda Yar YILDIRIM (Member)**

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale that will measure the students' after school study habits and to determine the working habits of the teacher candidates by the help of this scale. In the study, first of all, the related literature was used. In order to determine the item pool of the scale, a total of 141 students, including primary school students and university students, were asked to write a composition describing how they work outside the classroom. A pool of substances consisting of 95 items was formed based on these compositions. These items was consisted of a five-point likert -type scale with 39 items by taking opinions of 3 Turkish teachers, 3 instructors working in KPSS courses, 5 instructors working in the department of education sciences and 15 teachers working in state schools. The preliminary trial of the scale consisting of 39 items was applied to 390 education faculty students. As a result of the factor analysis, a 4-dimensional final scale consisting of 17 items was created. Naming of the dimensions of the scale was identified as strategy, motivation, environment and planning by taking the opinion of 3 Turkish teachers, 7 state schools working in the teacher and 5 educational sciences experts. As a result of the reliability study of the scale, Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient was calculated as 0.88. The first application of the developed scale was applied to 584 Faculty of Education students in Kahramanmaraş Sütçü İmam University. According to the findings obtained from the study, it was determined that there was a statistically significant difference in terms of total scores of the scale and gender, branch and class level variables. It was concluded that there was no statistically significant difference in terms of mother education level and father education level. In this study, extracurricular study habits of teacher candidates were investigated. In the future researches, the

relationship between the grade levels of primary, secondary and university students can be investigated by examining the study habits.

Key Words: Learning, Individual differences and Study habits



ÖNSÖZ

Bu araştırma öğrencilerin ders dışındaki çalışma alışkanlıklarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Büyük emek ve zaman gerektiren bu tez çalışmamda tüm bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, sadece bu çalışmama değil hayat felsefesi ile tüm hayatıma yön veren çok kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Gülay BEDİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmamda görüşlerinden faydalandığım Doç Dr. Ayşegül Şükran ÖZ ve Dr. Öğretim Üyesi Veda Yar YILDIRIM'a teşekkür ediyorum. Ayrıca yaşamım boyunca bana ve eğitimime maddi-manevi destek veren aileme sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Zeynep ERMEYDAN
OCAK - 2019



İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
EKLER LİSTESİ	X
KISALTMALAR LİSTESİ	XI
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	4
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	5
2.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	8
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	11
3.1. Bireysel Farklılıklar	11
3.1.1. Zeka	11
3.1.2. Güdülenme	11
3.1.3. Sosyal ve Kültürel Ortam	12
3.1.4. Cinsiyet	12
3.2. Öğrenme	12
3.2.1. Öğrenme Süreci	13
3.2.1.1. Öğrenme Süreci Nasıl Gerçekleşir	13
3.2.2. Bellek Türleri ve Bilgi Depoları	14
3.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	16
3.3.1. Öğrenen İle İlgili Faktörler	16
3.3.1.1. Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	16
3.3.1.2. Öğrenmede Olgunlaşma	17
3.3.1.3. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı	17
3.3.1.4. Öğrenmede Yaşantı	17
3.3.1.5. Öğrenmede Güdülenme	17
3.3.1.6. Öğrenmede Dikkat	18
3.3.2. Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler	18
3.3.2.1. Öğrenilecek Konun Yapısı	18
3.3.3. Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler	19
3.3.3.1. Öğrenmede Algısal Ayırt Edilebilirlik	19
3.3.3.2. Anlamsal Çağırışım	19
3.3.3.3. Kavramsal Gruplandırma	19
3.4. Düşünme ve Düşünme Türleri	20
3.4.1. Eleştirel Düşünme	21
3.4.2. Yaratıcı Düşünme	21
3.4.3. Analitik Düşünme	21
3.5. Ders Çalışma	21

3.5.1. Ders Çalışmada Güdülenme	22
3.5.2..Ders Çalışmada Tutum	23
3.5.3. Ders Çalışmada Dikkat	23
3.5.4. Ders Çalışmada Planlama	24
3.5.5. Ders Planı Hazırlamada Başarısızlığın Nedenleri.....	24
3.5.6. Ders Çalışmada Zamanı Kullanma	24
3.5.7. Ders Çalışmada Etkili Okuma	25
3.5.8 Ders Çalışmada Not Tutma	25
3.5.9. Ders Çalışmada Konsantrasyon	25
3.5.10. Ders Çalışmada Ortam	25
3.5.11. Kötü Çalışma Alışkanlıkları.....	26
3.5.12..Ders Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler.....	26
4. YÖNTEM	28
4.1. Araştırmanın Modeli	28
4.2. Evren ve rneklem	28
4.3. Veri Toplama Araçları	30
4.3.1.Kişisel Bilgi Formu	30
4.3.2.Ders Dış ı Çalışma Alışkanlıkları lçeği	30
4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	32
5. BULGULAR.....	34
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
5.2.Ders Dış ı Çalışma Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	40
5.3.Ders Dış ı Çalışma Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	40
5.4.Ders Dış ı Çalışma Alışkanlıklarının Branş Değişkenine İlişkin Bulguları	42
5.5.Ders Dış ı Çalışma Alışkanlıklarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları	43
5.6.Ders Dış ı Çalışma Alışkanlıklarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları	44
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	46
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	46
6.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	46
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	47
6.1.3. çnc Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	48
6.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	49
6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	49
6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	50
6.2.neriler	51
6.2.1. Uygulamaya Yönelik neriler	51
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik neriler	51
KAYNAKLAR	53
ÖZGEÇMİŞ	
EKLER	

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Dikkati Etkileyen Faktörler	23
Tablo 4.1. Ölçek Geliştirme Uygulmasına Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri	28
Tablo 4.2. Geliştirilen Ölçeğin Uygulmasına Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri	29
Tablo 5.1. KMO ve Barlett Küresellik Testi Tablosu.....	34
Tablo 5.2. Açıklanan Varyans Değerleri	35
Tablo 5.3. Ölçeğe Ait Madde ve Yüzde Dağılım Yükleri	36
Tablo 5.4. Ölçek Boyutlarının Korelasyon Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 5.5. Madde Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları	37
Tablo 5.6. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt-Üst Grup Ortalamaları t-Testi Sonucu	37
Tablo 5.7. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Güvenirlik Sonuçları	38
Tablo 5.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Sonuçları.....	38
Tablo 5.9. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	40
Tablo 5.10. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	40
Tablo 5.11. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Branş Değişkenine Göre Testi ANOVA Sonuçları.....	42
Tablo 5.12. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	43
Tablo 5.13. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	44

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Bilgi İşleme Modeli	14
Şekil 3.2. Bellek Türleri.....	14
Şekil 3.3. Çalışma Alışkanlıkları	22
Şekil 4.1. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Geliştirme Aşamaları.....	32
Şekil 5.1. AFA Sonucu Elde Edilen Çizgi Grafiği	35
Şekil 5.2. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	39



EKLER LİSTESİ

- Ek-1: Anket Uygulama İzin Onayı
- Ek-2: Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Deneme Formu
- Ek-3: Kişisel Bilgi Formu
- Ek-4: Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği
- Ek-5: Madde Havuzu Oluşturulmasında Yararlanılan Öğrenci Kompozisyonları



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
PDR	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu ve alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Günümüz teknoloji ve bilim alanında hızla ilerleme ve gelişim göstermektedir. Artık bilgiye ve başarıya ulaşmak için uzun zamanlar ve çok fazla maliyet gerekmemektedir. Fakat bilgiye ulaşma yollarının hızla artmasına rağmen öğrenciden beklenen başarı düzeyine ulaşamamaktadır (Gering, Sheppard, Adams, Renes ve Morotti, 2018). Öğrenciler aynı sınıfta ve aynı eğitimi almalarına rağmen bazıları derslerinde çok başarılı iken, bazıları da tam tersine oldukça başarısız olabilmektedir. Bu durumun genel nedeni ise bu öğrencilerin ders çalışmaya yeterince zaman ayırmamaları veya yeterince zeki olmadıkları için başarısız oldukları yönündedir (Günaydın, 2011). Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmeleri ve en iyi öğrenme yollarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Kendi öğrenmelerinin farkında olan bireyler yetiştirmek başarının artmasında büyük önem taşımaktadır. Çünkü insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünebilme yetisidir (Costa, 2016: 205-210). Bu nedenle başarının artmasında en önemli etken öğrencinin kendisi ile ilgili süreçlerin farkında olmasını kapsamaktadır. Ders çalışma alışkanlıkları öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve kendi öğrenmelerini kontrol etme olanağını tanımaktadır (Sherafat ve Murthy, 2016). Laxmi ve Kaur, 2017 ders çalışma alışkanlıklarını öğrencilerin sistematik, verimli veya verimsiz çalışma biçimi olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle çalışma alışkanlıkları her zaman için olumlu sonuçlar vermeyebilir. Verimli çalışma yollarını bilmeyen öğrenciler başarılı olamazlar. Doğru çalışma alışkanlıklarını sahip olmak için öğretmenlere ve ailelere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler sınıf ortamında öğrencinin göstermiş olduğu performansı yakından gözlemlemekte ve fiziksel koşulları, öğrencinin konuyu anlayıp anlamama durumu, sınıf yönetimi gibi birçok gerekli koşulu öğrenci için sağlamaktadır. Bu nedenle ders içinde çalışma koşulları genellikle kontrol altına alınabilir.

Öğretmenler iyi bir eğitim ve öğretim için bireysel farklılıklara karşı duyarlı olmalı ve aynı zamanda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar belirlendikten sonra neler yapılacağını planlamalıdır (Royer ve Feldman, 1984: 69-102). Bu durumda öğretmenler bireysel farklılıkları da dikkate alarak ders anlatım yöntemini değiştirme, konuya yönelik farklı yöntem ve teknikleri kullanma, etkinlikler düzenleme gibi uygulamalar ile öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayabilmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına göre önlemler alabilmektedirler (Harris ve Bell, 1994: 7-31). Bu noktada öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde nasıl çalıştıklarını belirlemek için öğretmenler ders içindeki gözlemleri ile tedbirler alabilmektedir. İyi çalışma alışkanlıklarını sahip bireyler yetiştirmek onları yakından takip etmekle mümkündür.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle öğrencilerin ders içinde nasıl çalıştıklarını kapsamaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin başarılı olabilmeleri için sağlıklı beslenmeleri gerektiği, iyi bir çalışma planlama hazırlamaları gerektiği, etkili okuma ve dinleme yapabilmeleri, etkili not alma teknikleri ile mümkün olabileceği belirtilmiştir (Özer, 1993). Fakat ulaşılabilen alanyazında öğrencilerin ders dışında nasıl çalıştıklarını belirleyebilmek amacıyla herhangi bir çalışma ve ölçme aracı bulunmamaktadır. Öğrencilerin ders dışında nasıl çalıştıkları belirlenebilirse bu alandaki eksiklerini gidermek için gerekli önlemler alınarak başarının artması sağlanabilir (Cerna ve Pavliushchenko, 2015). Yapılan bu araştırma ile öğrencilerin ders dışında nasıl çalıştıklarını belirleyecek bir ölçme aracı geliştirilerek ilk uygulaması geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarına uygulanacaktır. Böylece öğrencilere çalışma alışkanlıklarını kazandıracak olan öğretmen adaylarının kendilerinin doğru çalışma alışkanlıklarına sahip olup olmadıkları belirlenmiş olacaktır.

1.1. Problem Durumu

Gelişen eğitim koşulları ile birlikte öğrencilerden beklenen başarı da artmaktadır. Başarı düzeyleri öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Öğrenci başarısındaki bu farklılık bireysel farklılıklara dayanmaktadır. Başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biride öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarıdır. Öğrencilerin nasıl ders çalıştıklarını bilmek fizyolojik ve psikolojik olarak ortam koşullarının düzenlenmesi açısından oldukça önemlidir (Atılğan, 1998). Tüm öğrenciler aynı eğitim ve öğretim programları ile eğitim görmelerine rağmen farklı başarı düzeylerine sahiptirler. Bu durumun pek çok sebebi vardır. Öğrencinin motivasyonu, hazırbulunuşluğu, güdülenmesi, dikkat düzeyi gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir (Crede ve Kuncel, 2008). Öğretmenin bu faktörlerin öğrencinin başarısı üzerindeki etkilerini belirleyebilmesi ve bu durumun etkilerini azaltabilmesi mümkündür. Fakat öğrencinin sınıf dışında yani ders dışında nasıl ders çalıştıklarını belirlemek biraz daha zorlaşmaktadır. Öğrencilerin ders dışında öğrenmelerini ve başarılarını etkileyen faktörler sınıf içindeki faktörlerden daha farklıdır. Örneğin ders esnasında öğrencinin başka şeylerle meşgul olduğunu, derse odaklanmadığını fark eden öğretmen farklı yöntemlerle öğrencinin dikkatini toplamasını sağlayabilir. Ya da sınıfının havasız kaldığını fark edince sınıfı havalandırarak öğrencilerin öğrenmelerine etki eden fiziksel faktörlerin etkilerini azaltabilecek önlemler alabilir. Fakat öğrencilerin sınıf dışındaki öğrenmelerini ve başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi biraz daha zor olabilmektedir. Sınıf dışındaki faktörlerde öğrencinin motivasyonu, öğrenme stratejileri ve güdülenmesi gibi faktörlere ek olarak öğrencinin evindeki ders çalışma koşulları, ailenin ekonomik durumu, eğitim düzeyi gibi koşullar da girebilmektedir (Wood, 1991). Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek için pek çok araştırma mevcuttur. Fakat bu araştırmalar daha çok öğrencilerin ders içinde gözlenebilecek çalışma alışkanlıkları ve bireysel farklılıklarıdır. Öğrencilerin ders dışındaki çalışmaları ailenin öğrenciye ayırabileceği zaman, ders çalışmak için sessiz ortam, öğrenciye ait çalışma odası gibi koşullara bağlıdır. Bu koşulları tespit etmek için ulaşılabilen alanyazında bir ölçme aracı bulunmamaktadır (Goodykoontz, 1964). Bu araştırma öğrencilerin ders dışındaki ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışma ile öğrencilere nasıl çalışmaları gerektiğini kazandıracak olan geleceğin öğretmen adaylarının kendilerinin ders dışında nasıl çalıştıklarını belirlemek amacıyla, geliştirilen ölçek ilk olarak öğretmen adayları üzerinde uygulanarak araştırmacılara öneriler sunması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ders dışında nasıl çalıştıklarını ölçmek için “ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeği” geliştirmek ve bu ölçekle öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıklarını ortaya koymaktır. Bu sayede öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıklarındaki eksiklikler tespit edilebilecek ve elde edilen bilgiler yardımıyla eğitimciler tarafından gerekli önlemler alınabilecektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?
Öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları
2. Cinsiyetlerine,
3. Sınıf düzeyine,
4. Branşlarına,
5. Anne eğitim düzeylerine,
6. Baba eğitim düzeylerine,

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitime verilen önemin giderek artması ile birlikte öğrencilerden beklenen başarı da hızla artmaktadır. Başarı düzeyini en üst düzeye çıkartmak için öncelikle ders başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ders başarısını etkileyen pek çok etmen vardır. Bu etmenlerin etkisini en aza indirmek, bu sorunların neler olduğunun belirlenmesi ile mümkün olacaktır. Nasıl çalışacağını bilen bireyler yetiştirmek başarı düzeyinin en üst düzeye çıkması açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin nasıl çalıştıklarının belirlenmesinin birçok yolu vardır. Bu yollardan bazıları nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi olabileceği gibi nicel araştırma yöntemleri ile de öğrencilerin nasıl ders çalıştıkları belirlenebilir. Nitel araştırmalar öğrenciler ile birebir görüşme imkânı sağlaması açısından ve açık uçlu sorular ile durum sınırlandırılmaması açısından oldukça kullanışlı, güvenilir bir yöntemdir. Fakat bu yöntemde birebir görüşmeler ile ulaşılabilecek öğrenci sayısı nicel araştırmalar ile ulaşılabilecek öğrenci sayısına göre daha az olmaktadır. Küçük örneklem grupları ile toplanan verilerin evrene genellemesi bu yöntemin sınırlılıklarındandır. Öğrenci başarının belirlenmesi ile ilgili ulaşılabilen araştırmalara bakıldığında daha çok nitel araştırmalar ve sadece ders çalışma alışkanlıklarını ölçen araştırmalardır. Ders çalışma alışkanlıkları belirlemek için geliştirilmiş ölçekler ders dışında öğrencilerin nasıl çalıştıklarını belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bu araştırma ile geliştirilecek olan “ders dışı çalışma alışkanlıkları” ölçeğinin uygulamacıya ve araştırmacılara öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde öğrenme stratejileri, motivasyon, fiziksel ortam koşulları ve planlama boyutları ile belirlenerek önemli katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu araştırmada geliştirilecek ölçek öğrencilere ders çalışma alışkanlıklarını kazandıracak olan öğretmen adayları üzerinde uygulanarak verileri analiz edilecektir. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ders dışındaki öğrenme ve çalışma koşullarının nelerden etkilendiğinin belirlenmesi ile bundan sonra yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından önem arz etmektedir. İlgili alanyazın incelediğinde ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili (Durukan, Batman ve Yiğit, 2015; Eren, 2011; George, 2014; Günaydın, 2011; Khursid, Tanveer ve Qasmi, 2012; Kurt ve Temelli, 2010; Laxmi ve Kaur, 2017; Looyeh vd, 2017; Nadeem, Puja ve Bhat, 2015; Wild, 1979). Çalışmalar mevcuttur. Ancak bu çalışmalar daha çok ders içindeki çalışma ve öğrenme üzerine odaklanmaktadır. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin ders dışında nasıl çalıştıklarını belirleyecek bir ölçek geliştirmek ve bu ölçek ile öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıklarının neler olduğunun belirlenmesi ile alanyazına katkıda bulunması hedeflenmiştir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırma için seçilen çalışma grubu evreni temsil etmektedir.
- Çalışma grubuna dahil olan öğretmen adaylarının kişisel bilgi formuna ve ölçeğe verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Araştırma sürecinde görüşlerine başvuru uzmanların değerlendirmeleri yeterlidir.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı ders dışı çalışma alışkanlıklarını ölçmek için yeterli ve uygun bir ölçektir.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışma araştırmada yer alan öğrenci cevapları ile,
- Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı ile,
- 2017-2018 Eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çalışma alışkanlığı: Ders çalışma alışkanlığı öğrencilerin sistematik, verimli veya verimsiz çalışma biçimini ifade eder (Laxmi ve Kaur, 2017).

Çalışma Becerisi: Öğrencinin uygun çalışma yöntem ve stratejilerini kullanarak akademik görevlerinin beklentilerini karşılamak için zaman ve diğer kaynakları yönetebilme becerisidir (Cerna ve Pavliushchenko, 2015).

Bireysel farklılıklar: Her birimizin ayrı birer yetenekler, inançlar, tutumlar, güdülenmeler, heyecanlar ve kişisel özellikler bakımından birbirinden ayrılmasıdır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2002, 422-455).

Öğrenme stratejisi: Yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasını, anlaşılmasını veya daha sonra aktarılmasını kolaylaştıran herhangi bir düşünce, davranış, inanç veya duyguyu içerir (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çolak (2016), “Fen Bilimleri Öğretmen Ayalarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi” adlı çalışmada Fen Bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olup araştırma verileri “Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ÖDYE puanlarının yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Çalışmanın diğer bir alt problemine göre, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Dördüncü sınıftaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının diğer sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ayrıca, öğrencilerin yaşları ile öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayır (2015), “Üstün Zekalı Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları İlişkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Üstün zekalı öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet, sınıf mevcudu, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, Türkçe, Matematik, Sosyal bilgiler, Fen ve Teknoloji başarı durumu değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını incelemiştir. Tarama modelinde hazırlanan araştırmada veriler, “İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği”, “Ders çalışma alışkanlıkları ölçeği” ve “Kişisel bilgi formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenme stilleri cinsiyet, sınıf mevcudu, matematik dersindeki başarı durumu değişkenlerine göre farklılaşmanın olduğunu belirlemiştir. Ders çalışma alışkanlığı cinsiyet ve Türkçe dersindeki başarı durumu değişkenlerine göre de farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2015), “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısı İle Derse Karşı Tutumu Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile sosyal bilgiler dersi akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada veriler “Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”, “Sosyal Bilimler Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının erkek öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 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 anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve öğrencilerin yardım alma durumlarına göre ise yapılan karşılaştırma sonucunda ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2014), “Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi” konulu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını cinsiyet, sınıf düzeyi, ek ders, göç durumu, kardeş sayısı ve çalışma odası değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemi basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyet, sınıf, ek ders, göç durumu ve kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; çalışma odası değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilge, Dost ve Çetin (2014) “Lise Öğrencileri Arasında Tükenmişlik ve Okul Katılımını Etkileyen Faktörler: Çalışma Aışkanlıkları, Öz Yeterlik İnançları ve Akademik Başarı” adlı çalışmalarında lise öğrencilerinin okula katılım düzeyleri ve tükenmişlik düzeylerini öz yeterlik inançları, akademik başarıları ve çalışma alışkanlıkları açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara da bulunan 6 liseden seçilen 633 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri tükenmişlik ölçeği, öz yeterlik ölçeği, çalışma alışkanlıkları ölçeği ve okula katılım ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yetersiz çalışma alışkanlıklarına sahip öğrencilerin yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eren (2011), “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Aışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının göstergesi olarak birinci dönem sonu not ortalamalarını ölçüt almıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaş, ders çalışırken yardım alıp almama durumu, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanın erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır ve bu durumun kız öğrencilerin daha disiplinli olmalarından, derse karşı tutumlarındaki farklılıklardan kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise sınıf düzeyi arttıkça ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları puanların azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Günaydın (2011), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Aışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının tercih ettikleri öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi ve çeşitli değişkenlerin öğrencilerin öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıklarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini ise rastlantısal olarak seçilen dörtyüzelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Ders Çalışma Aışkanlıkları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla ise ‘Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Ayrıca Öğrencilerin cinsiyeti, okul türleri, sınıf düzeyi, sınıf mevcutları, anne ve babalarının eğitim durumları, kardeş sayıları, ailelerinin gelir düzeyi, günlük ders çalışma süreleri, başarı algıları ve anaokuluna gitme durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının alt boyutları, tercih ettikleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır..

Gül (2011), “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir çalışma olup veriler “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve “Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirezen ve Akhan (2011), “İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Üzerine Algıları” adlı çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 6., 7 ve 8. sınıfa giden toplam 90 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan anket yardımı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışma grubundaki öğrencilerin yeni ders

çalışma yöntem ve teknikleri hakkında yeteri kadar bilgili olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erdamar (2010), “Öğretmen Adaylarının Ders çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler” konulu çalışmasında öğretmen adaylarının ders çalışmaya yönelik tutumları, kendini başarılı algılama, fakülteye ve öğretim elemanlarına yönelik olumlu algıları ile sınıf düzeyi ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerini seçmedeki amacı öğrenciler okula başlarken ve bitirirken stratejik ders çalışma alışkanlıkları açısından farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmektir. Araştırma verileri çalışma stratejileri ve çalışmaya yönelik tutum ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ders çalışmaya yönelik tutum ile ders çalışma stratejileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dural (2008), “Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki” adlı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Adnan Menderes Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 589 öğrenciden oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen 300 öğrenciye öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeğini uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik başarıları cinsiyete, sınıf düzeyine, yaşa, mezun olunan lise türüne ve düzenli ders çalışma alışkanlığına göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik başarılarının öğrenim gördükleri üniversitelere, bölüm tercih etme sıralarına, sınav öncesi ders çalışma durumu ve ders çalışılan yere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demiroğlu (2007), “Ders Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışmaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 447 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Genel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada öğrencilere ders çalışmayı sevip sevmedikleri, çalışırken hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları, ebeveynlerinin yerinde olsalardı çocuklarına dersi nasıl sevdirebilecekleri ve ders çalışmanın zevkli hale gelmesi için neler yapılabileceği gibi açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin verdikleri cevapları gruplandırmış ve genel olarak öğrencilerin ders çalışma hakkında bilinçli olduğunu belirtmiştir.

Yörük (2007), “Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli çalışmasında lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıklarını arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Kırıkkale il merkezindeki iki genel lise ve bir Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 662 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çalışma alışkanlıkları ölçeği, başarı korkusu ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akademik başarı puanları ile başarı korkusu puanları ve ders çalışma alışkanlıkları puanları ile başarı korkusu puanları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu ilişki anlamlı düzeye ulaşamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise başarı puanları açısından anlamlı fark görülmezken, verimli ders çalışma alışkanlıkları açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Başarı korkusu puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre fark gösterdiği, anne- baba tutumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005), “Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada Üniversite öğrencilerinin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerisine sahip olma durumlarının, cinsiyet, sınıf, öğretim şekli ve anabilim dalı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye

çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim fakültesi ilk ve son sınıf oluşturmuştur. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre ve kız ve erkek öğrenciler arasında ders çalışma becerileri açısından farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre son sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark bulunurken, öğretim şekli değişkenine göre ise zaman yönetimi boyutunda birinci öğretim öğrencileri lehine fark bulunmuştur. Öğrenim görülen anabilim dalları açısından farklı anabilim dalları öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yanpar (1994), “İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları İle Başarı İlişkisi” isimli çalışmasında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı ile ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini sosyoekonomik düzeyi yüksek olduğu kabul edilen Ankara’da bulunan Beytepe ilkökulu ile sosyoekonomik düzeyi düşük kabul edilen M. Müdafaa ilkökulunda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu okullardan seçilen 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma betimsel bir çalışma olup veriler ders içi öğrenme, ders dışı çalışma yolları ve akademik benlik kavramlarını ölçmek için üç tane likert tipi ölçek kullanmıştır. Araştırma sonucunda akademik benlik kavramı ile ders içi öğrenme, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda yüksek ders içi öğrenme ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişki düşük çıkarken, sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda ders dışı çalışma yolları ile başarı arasındaki ilişki yüksek bulunmuştur. Ayrıca üst düzey sosyoekonomik okullardaki öğrencilerin alt düzey sosyoekonomik okullardaki öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Lopez, Chavarin ve Ramirez (2018), “Yükseköğretim Öğrencilerinde Çalışma Alışkanlığı Geliştirmek İçin Mobil Teknoloji Bilgisayar Becerileri” çalışmalarında giderek yaygınlaşan mobil teknoloji kullanımının çalışma alışkanlıklarına etkisini araştırmışlardır. Olumlu çalışma alışkanlıkları geliştirmek için yüksek öğrenim öğrencilerine mobil cihaz uygulamaları geliştirilip uygulanmıştır. Mobil cihazlarda geliştirilen öğrenme aktiviteleri ile olumlu çalışma alışkanlıkları geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre mobil cihazda geliştirilen öğrenme aktivitelerinin akademik başarıyı ve çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sakirudeen ve Sanni (2017), “Matematikte Ortaöğretim Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Performansı: UYO Yerel Eğitim Konseyinde Seçilmiş Ortaokulların Örnek Olgusu” adlı çalışmasında Matematikte ortaokul öğrencilerinin akademik performansı ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı yürütmek ve yönlendirmek için üç araştırma sorusu ve üç hipotez ortaya koymuşlardır. Araştırmanın örneklemini 5 ortaokuldan rastgele örnekleme yöntemi ile seçtikleri 200 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çalışma alışkanlıklarını ölçmek için 15 maddeden oluşan ölçek ve 30 maddeden oluşan matematik başarı testi uygulanmıştır. Toplanan veriler Pearson Product Moment Correlation Co-efficient kullanılarak analiz edilmiş ve 0.05 düzeyinde farkın önemsiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre not alma, kütüphaneyi kullanma, çalışma için ayrılan zaman ve matematikte öğrencilerin akademik olmayan performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chilca (2017), “Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı, Akademik Performansı ve Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve çalışma alışkanlıklarının akademik performansları ile ilişkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 2016 yılında Universidad Tecnológica del Perú (UTP) Teknik Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan temel matematik dersine kayıtlı 196 öğrenciden seçilen 86 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Benlik Saygısı Envanteri” ve “Çalışma Alışkanlıkları

Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre benlik saygısının akademik performansı etkilemediği fakat çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin akademik performansını etkilediği sonucunu ortaya koymuştur.

Alva ve Manuel (2017), “Üniversite Öğrencileri Arasında Benlik Saygısı, Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Performans” adlı çalışmalarında çalışma alışkanlıkları ve benlik saygısının üniversite öğrencilerinin akademik performansları ile ilişkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2016 Universidad Tecnológica del Perú (UTP) Teknik Üniversitesi'nde temel matematik dersine kayıtlı 86 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak benlik saygısı envanteri ve çalışma alışkanlıkları envanteri kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre benlik saygısının akademik performans üzerinde etkili olmadığı fakat çalışma alışkanlıklarının akademik performansı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kamoru ve Ramon (2017), “Matematikte Ortaöğretim Öğrencilerinin Tutum ve Başarılarına Öz-kavram, Çalışma Alışkanlığı ve Toplumsal Cinsiyet Etkisi” adlı çalışmalarında benlik kavramı, öğrencilerin matematik başarıları, matematiğe karşı tutumları ve başarı ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Benlik kavramı ve toplumsal cinsiyet ile çalışma alışkanlığı öğrenci grubunun matematiğe yönelik başarı ve tutuma etkisi ayrı ayrı araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 74 erkek ve 126 kız ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak çalışma alışkanlığı ölçeği, Matematik öz değerlendirme anketi ve çoktan seçmeli Matematik başarı testi kullanılmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışma alışkanlığı ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu fakat cinsiyet ile çalışma alışkanlığı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sharma ve Vyas (2017), “Okul Öğrencileri Arasında Çalışma Alışkanlıkları” adlı çalışmalarında 6 ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Rastgele örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada 3 özel okul ve 3 devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 1116 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Bhat ve Khandai (2016), “Pulwama Üniversitesi Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Çalışma Alışkanlıkları” isimli çalışmada Hindistan'da bulunan pulwama üniversitesindeki öğrencilerin akademik başarıları ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel bir çalışma olup örneklemini rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen (193 erkek, 217 kız) 410 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Palsane ve Sharma Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve akademik başarılarını belirlemek için 1. ve 2. yıl sonu ortalamaları resmi kayıtlardan elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre kız üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, incelenen iki grupta çalışma alışkanlıkları açısından anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Olutola, Olatoye ve Olatoye (2016), “Katsina Eyaletindeki Yüksek Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımlarının ve Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi” konulu çalışmalarında yüksek öğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelindeki bu çalışma katsina eyaletindeki yüksek öğretim kurumunda öğrenim görmekte olan rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 381 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “Sosyal Medya Kullanımı Anketi” ve “Çalışma Alışkanlıkları Anketi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal medya kullanımı ile çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanarak öğrencilere başarıyı ve çalışma alışkanlıklarını artırmak için sosyal medyayı doğru şekilde kullanma konusunda bilgilendirmeler yapılması önerilmektedir.

Sherafat ve Murthy (2016), “Mysore Şehrinde Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Çalışma Aışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” konulu çalışmalarında ortaokul ve lise öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Hindistanın Mysore şehrindeki tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 625 ortaokul ve lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının lise öğrencilerinden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Siahi ve Maiyo (2015), “Çalışma Aışkanlıkları ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında Hindistanda yüksekokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarıları ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler öğrencilerin sınav notları ve çalışma alışkanlıkları envanteri yardımıyla hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre akademik başarı ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik başarıyı artırmak için çalışma alışkanlıklarının önemli olduğunu ve öğretmen ve öğrencilerin buna yeterince dikkat etmediğini vurgulamışlardır.

Chowdhury ve Ghose (2014), “Ebeveynlik Modellerinin Ergenlerin Çalışma Aışkanlıkları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmalarında öğrencinin eğitiminin başlangıcının ev yani aile olduğunu belirtmişlerdir. Anne babanın aşırı oteriter tutumu, ihmal edici tutumu ya da isteksiz olması öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerdendir. Bu nedenle araştırmalarında öğrencilerin çalışma alışkanlıkları üzerinde ebeveynlerin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma 7. sınıftan lise 2. sınıf öğrencilerine kadar olan toplam 620 öğrenci ile yürütülmüştür. Ebeveynlik ölçeği ve çalışma alışkanlıkları ölçeğinin kullanıldığı araştırmada ebeveynlik modelleri ile çalışma alışkanlıkları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekeke ve Oputu (2013), “Ev Ortamının Bayelsa'daki Kolo-Creek Gelişim Merkezindeki Orta Okul Öğrencilerinin Çalışma Aışkanlıklarına Etkisi” adlı çalışmasında ev ortamının ortaokul öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Rastgele örnekleme yöntemi ile belirledikleri 200 ortaokul öğrencisinin evde çalışma alışkanlıklarını belirlemek için çalışma alışkanlıkları anketini kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ev ortamının öğrencilerin öğrenmelerini motive edici olarak düzenlenmeleri gerektiğini ve ebeveynlerin öğrencilerin çalışmalarını desteklemek için rol model olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler her akşam çocuklarının eğitimleri için zaman ayırmalarını ve onlar için planlı çalışma ortamları oluşturmalarını önermektedirler.

Ehiozuwa ve Anosa (2013), “Nijerya'nın Kuzey Batı Bölgesindeki Ortaokul Fen Bilgisi Öğrencilerinin Çalışma Aışkanlıklarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi başarıları ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 1796 öğrenci oluşturmaktadır. Fen bilgisi akademik başarılarını ölçmek için dönem sonu not ortalamaları esas alınmıştır. Çalışma alışkanlıklarını belirlemek için çalışma alışkanlıkları envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışma alışkanlıkları ile akademik performans arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lammers, Onweugbuzie ve Slate (2001), “Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet, Sınıf, Yaş, Çalışma Aışkanlıkları ve İstihdam İşlevi Olarak Akademik Başarısı” adlı çalışmalarında üniversite öğrencilerinin baskın olan çalışma alışkanlıklarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları cinsiyet, yaş, akademik başarı ve çalışma süresi açısından incelenmiştir. Araştırma Eğitim Fakültesinde dokuz farklı bölümde öğrenim görmekte olan 19 ile 49 yaş arasında 366 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler not tutma, okuma becerileri ve zaman yönetimi becerileri açısından zayıf oldukları ve çalışma becerilerini ölçen ifadelerin %53'üne olumlu yanıt verdikleri saptanmıştır. Ayrıca çalışma becerileri ile akademik başarı arasında yaş değişkeni açısından negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

3.1. Bireysel Farklılıklar

İyi bir eğitimin en önemli özelliklerinden biri öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmesidir. Öğrencilere aynı anda eğitim ve öğretim yapılması istenmekte fakat öğrencilerin sahip oldukları özellikler ve hazırbulunuşlukları birbirinden farklılık gösterdiğinden dolayı bu pek mümkün olmamaktadır. Piaget bireyselliği her öğrenci için en iyi ve en doğrunun yapılması eğilimi olarak belirlemiştir (Charles, 1992: 26-32). Kaliteli eğitim ve öğretim bireysel farklılıklara duyarlı olmayı aynı zamanda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar belirlendikten sonra neler yapılacağıının bilinmesini gerektirmektedir.

Genel olarak eğitimciler öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara iki şekilde cevap verirler. Bunlardan ilki belirli özelliklere (yetenek, öğrenme hızı, ilgi, hazırbulunuşluk) sahip olan öğrencileri biraraya getirerek bu farkı en aza indirmeye çalışmaktır. Örneğin hızlı öğrenen öğrenciler ile hızlı öğrenen öğrencileri, yavaş öğrenen öğrencilerle yavaş öğrenen öğrencileri bir grupta toplayarak öğrenme hız farklılığından, öğrencilerin en az düzeyde etkilenmeleri sağlanabilir. Teorik anlamda bu durum öğretmenin herhangi bir materyali ya da eğitim programında yer alan konu alanlarının tüm öğrencilere aynı anda ve eşit şekilde sunmasına imkan tanımaktadır. Bireysel farklılıklara verilen ikinci cevap ise, bireysel farklılıklara uyum sağlamak için yönergelerin niteliğini ya da içeriğini ya da her ikisini birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değiştirmektir. Bu şekilde bireysel farklılıkları dikkate almak öğretmenin öğretimini ve öğrencilerin derse ve okula karşı motivasyonunu olumlu şekilde etkiler (Royer ve Feldman, 1984: 69-102).

Öğretimin ve öğrenmenin etkili olması ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretim programlarının öğrencilerin ortak özelliklerini dikkate almanın yanı sıra, öğrencilerin kendilerine özgü özelliklerini de dikkate almaları gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına katılım, öğrenme ve sosyal çevre ile ilgili faktörler neden olmaktadır. Bu faktörleri birbirinden ayırmak oldukça zordur. Genel olarak bu faktörler bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini etkilemekte ve bireyin öğrenme ortamlarında farklı şekillerde davranmalarına, düşüncelerine ve başarıları arasındaki farklılıklara neden olmaktadır. Öğrencilerin aynı öğrenme ortamlarındaki davranış farklılıkları ve başarıları arasındaki farklılıklara neden olan etmenler zeka, güdülenme düzeyi, sosyokültürel ortam ve cinsiyet olarak sıralanmıştır (Erden ve Akman, 2005).

3.1.2. Zeka

Zeka düzeyinin belirlenmesi, öğrenme yeteneğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilir. Zeki insanların öğrenme yeteneğinin diğer insanlardan oldukça yüksek olduğunu varsayılır. Zeka ile ilgili yapılmış bazı tanımlar bu durumu açıkça ifade etmektedir. Fakat, zeka düzeyi ölçümleri ile öğrenme düzeyi ölçümleri arasındaki ilişki oldukça düşüktür. Bireyin zeka ölçümleri puanlarını bilmek, öğrenme yeteneğine dair geçerli tahminler yapabilmek için yeterli değildir. Bunun pek çok nedeni vardır. Örneğin bir alanda çok başarılı olan birey diğer alanda daha az başarılı olabilir. Bir alanda başarılı olmak diğer alanda başarılı olmayı gerektirmez (Howe, 2001). Bu durum bireylerin farklı zeka alanlarının baskın olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

3.1.3. Güdülenme

Ders çalışırken, yeni bir konuyu öğrenirken ya da herhangi bir öğrenme süreci karşısında bazı öğrenciler istekli iken bazı öğrenciler yeni bir şeyler öğrenmede oldukça isteksizdirler. Öğrenciler arasındaki bu farklılık güdülenme düzeylerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Güdü, bireyi amaçları doğrultusunda harekete geçirmek için hissettiği enerji ve isteklilik halidir. Bu nedenle öğrenmede öğrencilerin güdülenmiş olmaları büyük önem taşımaktadır. Bireyler farklı düzeylerde farklı şekillerde

güdülenirler. Güdülenme, içsel güdülenme ve dışsal güdülenme olmak üzere iki türdür. İçsel güdülenmede birey ilgi, merak gibi duygulardan ya da herhangi bir eylemi yapmaktan zevk aldığı için gerçekleştirilmektedir. Dışsal güdülenmede ise birey yaptığı davranışların karşılığında ödül almak, başkalarını memnun etmek ya da cezadan kaçmak için eylemlerde bulunur (Erden ve Akman, 2005: 225-258). Örneğin bir öğrenci öğretmeninin takdirini kazanmak için ders çalışırken, bir başka öğrenci öğrenmeye karşı ilgisi ve merakı olduğu için ders çalışıyor olabilir. Güdülenme etkili öğrenme için gerekli ön koşullardan biridir. Yeterince güdülenmiş bir öğrenci öğrenmeye hazır bir duruma gelmiş demektir (Akbaba, 2006).

3.1.4. Sosyal ve Kültürel Ortam

Öğrenci başarısını etkileyen en önemli bireysel farklılıklardan biri de sosyokültürel yapılarındaki farklılıklardır. Bu durum ailelerin gelirlerinin, mesleklerinin ve eğitim düzeylerinin birleşmesi ile oluşan bir toplumdaki aile içi konumun göreceli ölçüsü olarak düşünülebilir (Eggen ve Kauchak, 1994: 253-300).

3.1.5. Cinsiyet

Cinsiyet değişkeninin meydana getirdiği farklılıklar, sadece biyolojik farklılıklara değinmez. Bu farklılık daha çok toplumda kadın ve erkek arasındaki ilişkileri düzenleyen sosyal yapılar, uygulamalar ve sosyal normlardaki kültürel unsurları kapsamaktadır (Odegbesan, 2013). Bireysel farklılığın en açık şekilde görüldüğü kadın ve erkeğin görevlerinin ve konumlarının farklı algılandığı bir toplum ile yaşamaktayız. Dolayısıyla bu durum kız ve erkek öğrenciler için farklı beklentiler ve başarılar oluşturmaktadır (Eggen ve Kauchak, 1994: 145-162).

3.2. Öğrenme

İnsanın yüzyıllar önceki bilişsel, duyuşsal, psikomotor yapısı ve işleyişini günümüz ile karşılaştırdığımızda değişiklik olmadığını görmekteyiz. İnsanın bu fiziksel ve duyuşsal özelliklerinin aynı olmasına rağmen yüzyıllar öncesi ile günümüzdeki yaşam şartları ve ortaya koydukları arasındaki fark oldukça fazladır. Bu fark insanı diğer canlılardan ayıran özelliği olan öğrenme yeteneğinin bir sonucudur (Çırak, 2017).

Öğrenme ile ilgili çeşitli tanımlar olmakla birlikte Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde "Tepki ve davranışlarda her zaman ya da kimi durumlarda yaşantıların oluşturduğu değişme" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Demirel'e (2011: 5-22) göre öğrenme bireyin yaşantı ürünü ve çok az kalıcı davranış değişikliğidir. Çeşitli tanımlar mevcut olmakla birlikte eğitim bilimciler ortak payda da öğrenmeyi gözlenebilir, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamıştır. Tanımlardan elde edilen bilgilere göre bir davranışın öğrenme olabilmesi için şu üç özelliğe de sahip olması gerekmektedir.

- Davranışta meydana gelen değişikliğin kalıcı izli olması
- Davranışta değişiklik meydana gelmesi
- Davranış değişikliğinin yaşantı sonucu kazanılması

Bu özelliklerden birine sahip olmayan davranış öğrenme değildir (Onur, 2016). Öğrenme, davranış ile ilgili olan her türlü olay ve olguları içerir. Davranış ise, organizmanın gerçekleştirdiği tüm hareketi kapsamaktadır. Kısaca öğrenme organizmanın doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen davranışlarıdır. Bireyin şarkı söylemesi, yürümesi, bir konu hakkında düşünmesi, arabasını tamir etmesi ve ağlaması birer davranış örneğidir. Bunlardan şarkı söylemesi ve ağlaması işitilebilir, yürümesi, arabasını tamir etmesi gözlenebilir fakat organizma tarafından fark edilebilen düşünme davranışı dolaylı olarak başkaları tarafından dolaylı bir şekilde görülebilir. Bu durumlarda göstermektedir ki, davranışlar gözlenebilir hareketlerdir veya birçok hareketin neticesinde ortaya çıkan üründür. Genellikle eğitim sistemiz davranışı kazandırma açısından izlediği yol öğrenciye daha önceden yapmadığı yeni bir davranışı

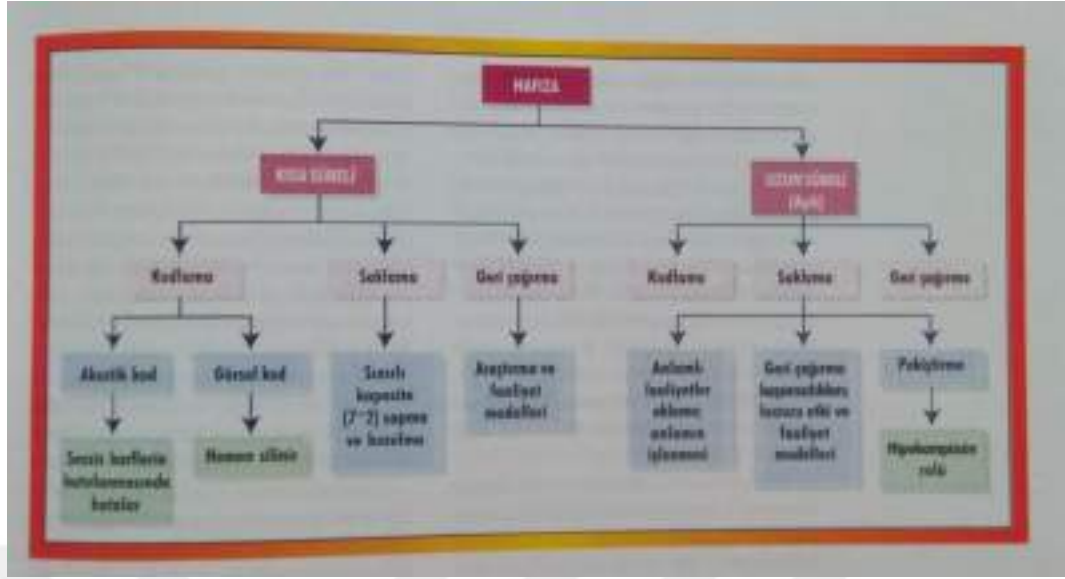
kazandırma ve daha önceden sahip olduğu bir bilgiyi yeni bir içerik içinde kazandırma şeklindedir (Seven ve Engin, 2008).

Eğitim ile ilgili yapılmış birçok araştırmada, öğrenmenin öğrenciler arasında farklılık gösterdiği ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesinin ancak bireyin en iyi hangi şekilde öğreneceğinin belirlenmesi ve öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesi ile gerçekleşeceğini ortaya koymaktadır (Tuna, 2008). Öğrenmede kullanılan yöntemler öğrenciden öğrenciye farklılık gösterse de sonuç olarak her öğrenci gerekli şartlar oluşturulduğunda etkili öğrenme gerçekleştirilebilir. Ancak bu öğrenmeler gerçekleşirken bazı öğrenciler hızlı, bazıları yavaş, bazıları kolayca, bazıları zorlanarak öğrenir. Bu durumun nedenleri arasında öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklar gösterilebilir (Çaycı ve Ünal, 2007). Bireysel farklılıklar öğrenciler arasındaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farklılıkları kapsamaktadır. Bu farklılıklar öğrencinin etkin katılımın yanı sıra onların çevre ile olan etkileşiminin sonucu olarak meydana gelen fiziksel veya kültürel değişimlerdir. Öğrencilerin bazılarının fen bilimlerinden veya matematikten hoşlanırken, bazılarının dil veya sanat eğitiminden hoşlanırlar. (Demirel, 2011). Bazı öğrenciler kendilerine sunulan bilgilerin belirli bir sistematik dahilinde adım adım verilmesi ile öğrenmeyi tercih ederlerken, bazı öğrenciler bütünü gördüklerinde daha kolay öğrenirler ve farklı parçaları birleştirerek kendilerine göre anlamlı desen oluştururlar (Harris ve Bell, 1994: 7-31). Bu nedenle öğrenmedeki bireysel farklılıkları belirlemek öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi ile mümkün olabilir.

3.2.1.Öğrenme Süreci

3.2.1.1.Öğrenme Süreci Nasıl Gerçekleşir?

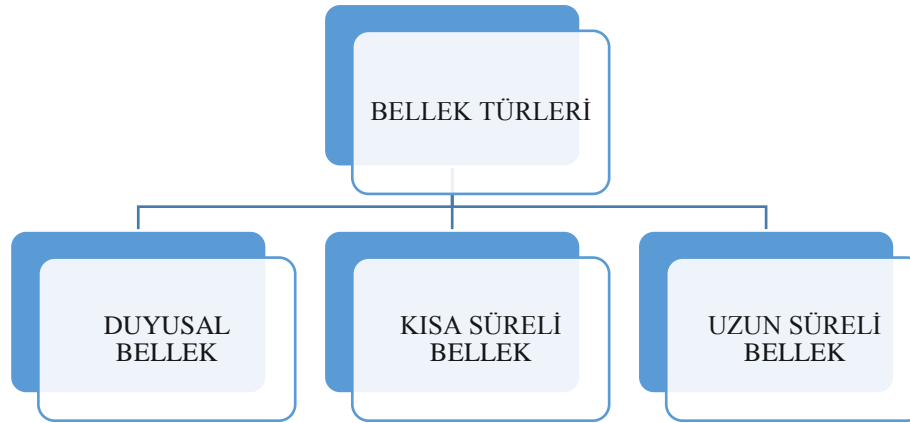
Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi öğrenme algılama, kodlama, hatırd tutma ve kullanma süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenme aktif bir süreçtir. Bu nedenle öğrenmenin büyük bir bölümünü bireyin aktif çabası oluşturmaktadır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000). Bireylerin nasıl öğrendiği ve öğrenmeyi etkili kılma çabaları ile ilgili uzun yılladır çeşitli çalışmalar yapılmaktadır ve bu konuda çeşitli kuram ve modeller geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları belirli dönemlerde geniş bir kabul kitlesine sahip olmuştur. Bugün öğrenmeyi kendisinden önceki modellerin de eksikliklerini tamamlayarak açıklayan en kapsamlı model Bilgiyi işleme modelidir. Bu model günümüzde psikologlar tarafından yaygın şekilde kabul görmüş ve üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu model insan zihninin çalışma işlemini, bilgisayarın işleme şekline benzeterek açıklamıştır. Bu modele göre insanlar ve bilgisayarlar bilgiyi alıp, depolarlar, geri getirirler ve bu bilgilere dayanarak karar verirler. Bilgisayarlar girdi olarak sembolleri algırlar, onlara işlemleri uygularlar ve çıktı meydana getirirler. İnsanlar da aynı şeyi yaparlar. Örneğin, öğrenci bir matematik problemi ile karşılaştığında öncelikle sayı ve şekil sembollerini kullanırlar (girdi), problem üzerinde çalışırlar (işlem uygulama) ve bir çözüm oluşturulur (çıktı). Bu noktadan hareketle insan zihni ile bilgisayar çalışma prensibi arasında ilişki kurularak bilgiyi işleme modeli oluşturulmuştur (Öztürk ve Kısaç, 2006).



Şekil. 3.1. Bilgi İşleme Modeli (Atkinson, 2002: 295)

3.2.2. Bellek Türleri ve Bilgi Depoları

Bilgi işlem sürecinin ilk aşaması bilgi depolarıdır. Bu bilgi depoları bilgileri alma, koruma ve kullanma ile ilgili süreçleri kapsamaktadır (Goldstein, 2011: 116). Bilgi depoları duyuşal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır. Yüksel (2011), bilgi depolarını aşağıdaki gibi açıklamıştır.



Şekil. 3.2. Bellek Türleri

Duyusal Bellek

Bilgi işlem modeline göre çevreden gelen uyarıcılar duyu organları aracılığıyla duyuşal bellek alanına girerler. Bilginin ilk olarak tanımlandığı yerdir (Sprenger, 2008: 49-68). Duyu organına gelen uyarıcılar zihinsel işlemin ilk basamağını oluşturmaktadır. Duyum uyarının ilk olarak saptanması, algı ise zihinsel işlemler neticesinde verilen bir cevaptır. İnsanın, fiziksel ve sosyal çevre ile ilişkisi algı yoluyla gerçekleşmektedir. Görme, işitme dokunma, tat, koku duyularından gelen saf duyuşal verilere duyum

(sensation) adı verilir. Duyum, duyuşsal bellek sürecini başlatmaktadır. Duyuşsal bellek, bilginin hafızaya girdiği kısa süreli bekletildiği yer olarak ifade edilebilir (Yüksel, 2011). Herhangi bir nesneye baktıktan sonra, gözümüzü o nesneden ayırdığımızda o nesnelere çok kısa süreliğine görmeye devam ederiz. Bir başka örnekte parmağımızı bir süre gözümüzün önüne tutup çektiğimizde gölgesini bir süreliğine hissederiz. Bu durum bilginin işlenmeden önce duyuşsal bellekte kısa süreliğine tutulmasının sonucudur. Duyuşsal belleğin kapasitesi sınırsızdır ve duyuş organlarının ulaşabildiği tüm uyarıcıları alıp kısa süre depolayabilir. Duyuşsal bellek depolama şekli açısından bilgi çevrenin ilk izdir ve duyuş organlarının aldığı şekilde depolanır. Görsel uyarıcılar görsel olarak, işitsel uyarıcılar işitsel olarak depolanır. Bu aşamada bilgi anlaşılmaz ve yorumlanamaz sadece kısa bir süreliğine depolanabilir. Anlamalı hale getirilmek istenen bilgi, bilgi işleme sistemi olan kısa süreli belleğe aktarılır. Bu aktarma işlemini sağlayan “dikkat” mekanizmasıdır. Depolama süresi açısından duyuşsal belleğe alınan bilgiler kısa bir süre içerisinde işleme alınmazsa kaybolur. Duyuşsal belleğin bilgiyi ne kadar süre tutabildiği hakkında kesin bir bilgi vermek oldukça zordur. Bilginin depolanma süresi alındığı duyuş organına göre değişmektedir. Örneğin görsel bilginin tutulabilme kapasitesi ile işitsel bilginin tutulabilme kapasitesi birbirlerinden farklıdır (Öztürk ve Kısaç, 2006).

Kısa Süreli Bellek

Kısa süreli bellek sistemin etkin çalışma işlevinin yapıldığı yerdir. Kısa süreli bellek bilinç ve farkındalık kavramıyla ilişkili olunan bölümdür. Kısa süreli bellek şimdiki anda kaydettiğimiz bilgileri içerir (Goldstein, 2011: 123). Kısa süreli bellek, duyuşsal kayıttan hangi bilgilerin alınacağına karar verir. Ayrıca uzun süreli bellekte üzerinde çalışılacak bilgileri alarak işlenmesini sağlar. Uzun süreli bellekten çağrılan bilgiler kısa süreli belleğin çevreden yeni aldığı bilgileri yorumlamada yardımcı olur. Kısa süreli belleğin kapasitesi duyuşsal belleğin aksine sınırlıdır. Bu sınır günümüzde halen kabul görmekte olan 7 ± 2 olarak bilinmektedir. Bu durum bize kısa süreli belleğin 5-9 birim arasında bilgiyi saklayabileceğini göstermektedir. Kısa süreli bellekte daha çok dil ve işitsel ağırlıklı bilgiler depolanmaktadır. Kısa süreli belleğin işlem süresi adından da anlaşılacağı gibi kısa sürelidir. Bu süre farklı araştırmacılar tarafından 5 ila 20 saniye arasında tespit edilmiştir. Kısa süreli bellek işlem ağırlıklı olarak çalıştığından, üzerinde çalışılmayan bilgiler yok olurlar. Kısa süreli belleğin yaptığı işlemler:

- Tanıma
- Analiz ve sentez süreçlerinin uygulanması ve karar verme
- Bilgi oluşturma
- Uzun süreli belleğe bilgi aktarma ve başlatma
- Bilgileri farklı biçimlere dönüştürme
- Kodlama ve tekrar yoluyla bilgilerin uzun süreli belleğe geçişini sağlama

Kısa süreli belleğin geçici olarak da olsa bilgileri depolama görevi vardır. Kısa süreliğine gerekli olan unutulmasında bir sakınca olmayan durumlarda kısa süreli bellek depolama görevi görür. Telefon numarası, isim gibi bilgiler kısa süreli belleğe alınır. Bu bilgilerin hangilerinin silineceği veya uzun süreli belleğe aktarılacağı kısa süreli belleğe bağlıdır. Kısa süreli bellekteki bilgilerin geri getirilme olasılıkları ne kadar tekrarlandıklarına bağlıdır. Örneğin çocukların bakkala giderken alması gerekenleri sürekli tekrar ederek bu bilgilerin kısa süreli bellekten gitmesini engellerler (Özby, 2003). Bu durum geri getirme ve engelleme ile günlük unutulma arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson, Bjork ve Bjork, 1994). Bu açıdan bakıldığında kısa süreli bellek öğrenme ve deneyim edinme sürecinde önemli bir yardımcıdır (İmren, 2015).

Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek öğrenilen bilgilerin depolandığı bellek tipi olarak bilinmektedir. Burada bilgiler daimi olarak saklanmaktadır. Uzun süreli bellekte bilgilerin kodlanması ve saklanması uygun yere yerleştirilmesi ile ilgilidir (Ulusoy,

2011). Bu durum uzun süreli belleğin kısa süreli bellekten farklı kodlama sistemleri kullandığını göstermektedir (Baddeley, 1966). Bir bilginin öğrenilmiş kabul edilebilmesi için mutlaka uzun süreli bellekte depolanması gerekir. Uzun süreli belleğe girmeyen bilgiler tepki oluşturmuş olsa bile kısa sürede kaybolur. Örneğin telefon rehberinden bakılmış bir telefon numarasını telefon tuşlarına basılarak aranması durumunda uzun süreli belleğe gitmeden tepki üretilmiş olur. Fakat numara öğrenme gerçekleşmiş olmaz. Çünkü farklı bir zamanda aynı numara aranmak istenildiğinde numarayı hatırlamayız, bilgi kaybolmuştur. Uzun süreli belleğin depolama kapasitesi sınırsızdır. Herhangi bir bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için var olan bilgilerin kaybolması ya da yeni bilgilere yer açılmasını gerektirmez. Sadece çok fazla bilgi aynı şema içindeyse büyük şemadan bilgiyi getirmek zorlaşacaktır (Öztürk ve Kısaç, 2006). Başaran (2005), bu bireysel farklılıklardan, öğrenenin özelliklerini hazırbulunuşluk, olgunlaşma, yaşantı, güdülenme ve davranış olarak ele almaktadır.

3.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler öğrenen ile ilgili faktörler, öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler ve öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler olarak üç gruba ayrılmıştır (Başaran, 2005).

3.3.1. Öğrenen İle İlgili Faktörler

Öğrenen ile ilgili faktörler daha çok öğrenci kaynaklı olan faktörlerdir. Bu faktörleri öğrenmeye hazırbulunuşluk, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hali ve kaygı, yaşantı, güdülenme, dikkat olarak gruplandırabiliriz (Bacanlı, 2002).

3.3.1.1. Öğrenmeye Hazırbulunuşluk

Eğitim düzeyi ne olursa olsun öğrenciye bir davranışın kazandırılması için öncelikle öğrencinin kazandırılacak davranışa hazır olması gerekir. Hazırbulunuşluk öğrencinin öğrenme için gerekli yeterliliğe sahip olmasıdır (Çelenk, 2008). Çoğu zaman hazırbulunuşlukla olgunlaşma birbirine karıştırılmakla birlikte hazırbulunuşluk, öğrencinin belirlenen hedef davranışa ulaşması ve kendisine sunulan öğrenim görevini yerine getirmesi için gelişiminin ve önyaşantısının (bilgi, beceri ve tutum) hazır hale gelmesidir. Öğrenmenin beklenen düzeyde gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenim görevinin gerektirdiği olgunluk ve ön yaşantılarını kazanmış olması beklenir. Hazırbulunuşluk koşullu öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ve güdüsel öğrenme kuramına göre farklı şekillerde tanımlanmıştır (Başaran, 2005).

Koşullu öğrenme kuramına göre hazırbulunuşluk, öğrencinin uyarıcılara karşı doğru tepkiler verme ve bu tepkileri kendinde düzenleme yeteneğidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin gelişim düzeyinin uyarana tepki verecek yeterliliğe ulaşmış olması gerekir. Karmaşık bir konunun öğrenilmesinde konudan gelen uyarıların öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olması için öğrencinin bu yeterliliğe ulaşmış olması gerekir. Öğrenci bu yeterliliğe sahip değilse programlaştırılmış öğrenme ile konu öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine indirgenerek karmaşık ve zor konunun öğrenilmesi kolaylaştırılır.

Bilişsel öğrenme kuramına göre hazırbulunuşluk, öğrencinin karşılaştığı yeni konuda gerekli bilişsel örüntüyü geliştirmiş olmasıdır. Bu bilişsel örüntü öğrencinin daha önce öğrendikleri ile yeni öğrendiklerinin birbirini etkilemesi ile oluşan bilişsel alandır. Bu alanı meydana getiren yapı öğrencinin bilişsel örüntüsüdür. Bu bilişsel örüntü öğrencinin yeni öğrenecekleri konulara karşı zihinsel yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Güdüsel öğrenme kuramına göre hazırbulunuşluk, öğrencinin gelişim seviyesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci doğuştan itibaren her yaşında belirli gelişim düzeyine ulaşarak yaşına uygun düzeyde öğrenmeleri gerçekleştirecek yeterliliğe ulaşır (Öztürk ve Kısaç, 2006).

3.3.1.2.Öğrenmeye Hazırbulunuşlukta Olgunlaşma

Olgunlaşma bireyin bedensel, psikomotor, bilişsel ve duyuşsal tüm gelişimsel alanlarda öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirecek seviyeye ve vücudundaki organlarının kendi işlevlerini yerine getirebilecek düzeye ulaşmasıdır. Birey ilgili davranışı yerine getirebilecek biyolojik donanıma sahip olabilir. Fakat, birey beklenen olgunluğa ulaşmamış ise öğrenme meydana gelmez. Örneğin, çocuklara 1,5-2 yaşından sonra tuvalet eğitiminin verilmesinin sebebi çocukların boşaltım kaslarının bu yaşlardan sonra yeterli olgunluğa ulaşmadır (Koçak, 2011).

3.3.1.3.Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı

Uyarılmışlık düzeyi bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak tanımlanmaktadır. Birey dışarıdan gelen uyarıcıları çok az alıyor ya da genel olarak uyarıcılara kapalı ise uyarılmışlık düzeyinin düşük olduğu (örneğin uyku hali) belirtilebilir. Bu durumun aksine çok fazla uyarıcı almışsa (örneğin kaygı, endişe ve panik hali) yüksek uyarılmışlık düzeyine sahip demektir. Her iki durumda da öğrenme zorlaşmaktadır. Uyarılmışlık düzeyinin az ya da çok olmasından ziyade orta düzeyde olması gerekmektedir. Örneğin kaygının öğrenme üzerindeki etkisi genel uyarılmışlık düzeyine örnektir. Düşük ve yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde kaygı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Fakat kaygının öğrenmeye etkisi bireyler arasında farklılık göstermektedir. Örneğin akademik yeteneği düşük veya yüksek olan öğrenciler kaygı düzeyinin azlığından ya da çokluğundan etkilenmezlerken, orta düzeyde akademik yeteneğe sahip öğrenciler fazla kaygılandıkları zaman daha az öğrenebilmektedirler. Benlik saygısı da öğrenme üzerinde kaygıyla benzer etkilere sahiptir. Benlik saygısı yüksek öğrenciler diğer öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkileyen kaygı düzeylerinde bile öğrenme gerçekleştirebilmektedir. Fakat öğrencilerin büyük çoğunluğu orta düzeyde akademik yetenek ve benlik saygısına sahip olduğundan dolayı öğrenme ortamları bu durum dikkate alınarak düzenlenmelidir (Bacanlı, 2002).

3.3.1.4. Öğrenmede Yaşantı

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden bir diğeri de önceki öğrenmelerdir. Önce öğrenilen bilgi, beceri ve davranışlar yaşantıları oluşturmaktadır. Yaşantılar (deneyimler) sonraki öğrenmeleri etkilemektedir. Öğrenme psikolojisinde buna tranfer yada aktarım denilmektedir. Aktarım birbirine benzer konu ve içeriklerde olur. Birbirleri ile bağlantısı olmayan durumlarda aktarım olması beklenemez veya en alt düzeydedir. Eğer önceden kazanılmış bilgiler yeni bilgilerin kazanılmasını kolaylaştırılıyorsa buna olumlu aktarma, güçleştiriyorsa olumsuz aktarma denir. Özellikle birbirine bağlı konularda öğrencinin yeni öğrenme yapabilmesi için ön koşul bilgileri kazanmış olması gerekmektedir. Örneğin toplama çıkarma işlemlerini yapamayan bir öğrencinin ondalık sayılarla olan işlemleri yapması beklenmez (Koçak, 2011 ve Bacanlı, 2002).

3.3.1.5. Öğrenmede Güdülenme

Öğrenmede güdülenme, modeli gözlemleyerek bireyin bir şeyi yapmaya değer görmesi ve yapmak istemesidir. Söz konusu değer, modelde davranışın öğrenmeyi uygulamaya dönüştürecek nitelikte olmasıdır. Bu noktada pekiştirme ve yaşantının öğrenme için bir ihtiyaç olduğu savunulur. Hangi durumda olursa olsun öğrenmenin farklı evrelerinde öğrencilerin pekiştirmeye gerek duymaları beklenir (Benjamin, 1979: 106-137). Ayrıca modeli taklit sonunda başarının takdiri öğrencilerin daha sonraki davranışları için güdülenmeyi sağlar. Gdülenme öğrenciyi öğrenme durumu için aktif hale getiri ve uyarır (Özer, 2005 ve Kan, 2011).

3.3.1.6. Öğrenmede Dikkat

Dikkat zihnin belli bir noktaya odaklanması ve diğer tüm bilişsel fonksiyonlar gibi hayatımızda ihtiyaç duyduğumuz önemli bir yeti olarak ifade edilmektedir (İmren, 2015). Birey her zaman pek çok uyaran ile karşı karşıya kalmaktadır. Fakat birey bu uyarıların tümüne eşit olarak tepki veremez. Bireyin içinde bulunduğu koşullar ve psikolojik durumuna göre uyarıcılara dikkat edilir. Bu uyarıcılar birey tarafından seçici hale gelerek algılanmaktadır (Akbaba, 2006). Öğrenmenin de başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencinin derse karşı dikkatli olması beklenmektedir. Bu durumu pekiştirme ve kaygılandırma yöntemi ile güdüleyerek sağlayabiliriz. Çok farklı yöntemlerle güdülenme yapılarak bireyin dikkati artırılabilir. Örneğin konu ile ilgili soru sorularak, ilginç bir hikaye anlatılarak ya da yaşanmış bir olay anlatılarak o konu üzerine odaklanarak dikkatin toplanması sağlanabilir (Bacanlı, 2002).

3.3.2. Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler:

Öğrenmeyi etkileyen diğer faktörler ise öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği, yani öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde kullanılan yöntemlerdir. Bunları dört grupta toplayabiliriz:

Öğrenmeye ayrılan zaman: öğrenmeye ayrılan zaman açısından öğrenme yöntemleri aralıklı çalışma ve toplu çalışma olarak gruplandırılabilir.

Aralıklı çalışma: Bir konunun her gün, her hafta tekrar edilmesi, derse sistematik ve düzenli bir şekilde çalışmayı kapsar (Bacanlı, 2002). Diğer bir ifade ile öğrenmenin toplu bir şekilde değil de aralıklı olarak zamana yayıldığı öğrenme şeklidir. Örneğin her gün düzenli olarak üç saat çalışmak verimli ve kalıcı öğrenmeleri sağlamaktadır.

Toplu çalışma: Öğrenenin çalışacağı konuyu bölmeden, tek seferde toplu olarak çalıştığı öğrenme yöntemidir. Bu yöntem kalıcı ve etkili öğrenmeleri sağlamada yetersizdir. Fakat öğrenmeler yeni olduğu ve araya başka öğrenmeler girmediği ve ket vurma olmadığı için sınavlarda yüksek not almada etkilidir. Bu nedenle özellikle üniversite öğrencileri sınav zamanı hiç ara vermeden gece boyunca çalışarak yüksek puan almak için tercih ederler fakat ertesi gün öğrendiklerini unuturlar (Koçak, 2011).

3.3.2.1. Öğrenilecek Konunun Yapısı

Konuyu parçalara bölerek öğrenme: Öğrenilecek konu karmaşık, uzun ve parçaları arasında sıkı bir ilişki yoksa konuyu anlamlı parçalara bölerek öğrenme daha verimli ve kalıcı öğrenmeler sağlar. Örneğin fen bilimleri dersinden canlıların sınıflandırılması konusunu veya gelişim ve öğrenmeden öğrenmeyi etkileyen faktörleri parçalara bölerek öğrenmek daha doğru olacaktır.

Konuyu bütün öğrenme: Öğrenilecek konu kısa ve anlamlı ise konunun parçaları arasında anlamlı ilişki varsa konuyu parçalara ayırmak anlam bütünlüğünü bozacağından dolayı konuyu bütün olarak öğrenmek daha etkili bir yöntem olacaktır (Koçak, 2011).

Öğrencinin aktif katılımı: Öğrencinin aktif veya pasif olması öğretim yöntemleri bakımından dinleme, anlatma, okuma, yazma, sunum yapma gibi süreçleri ifade eder. Dinleme durumunda öğrenci pasif konumdadır. Anlatma, okuma ve sunum yapma gibi durumlarda öğrenci aktif konumdadır. Yazma eylemi dönüt sağlamadığı için anlatmadan daha az etkilidir. Bu nedenle iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için önce dinleme sonra okuma, yazma ve anlatma en iyi öğrenme yöntemlerindedir (Bacanlı, 2002). Öğrenci katılımı öğretimin niteliğini artırma açısından önemli bir etkidir. Öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları zaman kalıcı izli öğrenmeler gerçekleşmektedir. Öğrencinin aktif katılımını sağlamak için grup çalışmaları, rol oynama tekniği, deney ve benzetim gibi teknikler kullanmanın yanı sıra farklı öğrenme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kullanılmalıdır (Demirel, 2011).

3.3.3.Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler:

Öğrenme üzerinde tek faktör öğrenci ve öğrenme stratejileri ile ilgili durumlar değil, öğrenme malzemeleri üzerinde düzenlemeler yapılabilmesi ve öğrenme malzemesinin özelliklerinin iyi bilinmesidir. Öğrenme malzemesi öğrenilen bilgi ve konulardır. Öğrenmenin kolay gerçekleşmesi için öğrenilen konunun bazı özellikleri taşıması gerekir (Koçak, 2011). Öğrenme malzemesinin bazı özellikleri vardır ve bunlar öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkiye sahiptir. Bu özelliklerin başında telaffuz edilebilirlik gelir. Öğrenme malzemesi telaffuz edilemediği durumda başkasına aktarılamayacağı için öğrenciye de aktarılmayacaktır (Seven ve Engin, 2008). Örneğin bilmediği harflerle karşılaşan öğrenciler bu durumu yaşarlar. Bu öğrenciler için alfabedeki harfler harf değil birer çizgi ve resimden ibarettir. Bu nedenle akılda tutması da zor olur (Bacanlı, 2002).

3.3.3.1. Algısal Ayırt Edilebilirlik

Algının bazı temel kuralları vardır ve bunlardan birisi de çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesidir. Örneğin çevremize baktığımızda öncelikle hareket halinde olan nesnelere dikkatimiz çeker ya da tüm öğrencilerin aynı üniformayı giydiği bir sınıfta farklı giyinen bir öğrenci varsa öncelikli olarak o öğrenci dikkatimiz çeker. Bu durum öğrenme malzemesine uygulanarak da denenebilir. Öğrenme malzemesi çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilir olmalıdır. Mavi üniformalı öğrenciler arasında siyah üniformalı öğrencinin dikkat çekmesi gibi, belli vurgunun yapıldığı konular daha kolay öğrenilmektedir (Bacanlı, 2002).

3.3.3.2. Anlamsal Çağrışım

Anlamsal çağrışım, ele alınan konunun bazı bilgi birikimleri ile ilgili olmasıdır. Bir kelime söylendiğinde, öğrencinin diğer kelimeleri de aklına getirebilmesi bu duruma örnek verilebilir. Bireyin zihninde canlandırdığı olay ve olgulardır. Bu nedenle bir kişinin zihninde meydana gelen çağrışımlar diğer bir kişinin zihninde meydana gelmez. Örneğin peynir denildiğinde bir kişinin aklına hayvanlar gelirken bir başka kişinin aklına süt, yoğurt ya da kahvaltı gibi kelimeler gelebilir (Yılmaz, 2011).

3.3.3.3. Kavramsal Gruplandırma

Birçok bilgi ve kavram ile karşılaşıldığında öğrenme malzemesinin grup olarak bütünlüştürülmesi, öğrenmeyi kolaylaştırır. Birbirlerine kavramsal olarak benzer veya yakın kavramlar öğrenmede kolaylık sağlarlar. Eğer öğrenilecek kavramlar arasında gruplandırma yapılmıyorsa öğrenme malzemesi çok olarak algılanır ve öğrenme zorlaşır. Kavramsal benzerlikler de çağrışımsal anlam gibi basamak halinde olursa, yani kavramlar gruplara gruplar alt gruplara ayrılabilirse daha faydalı olacaktır (Bacanlı, 2002).

İnsanlar öğrenmede olduğu gibi pek çok bakımdan birbirlerinden farklıdır. Bu farklılıkların nedenleri hem birey hem de toplum açısından doğruluğu her zaman araştırılan konuların başında gelmiştir. Pek çok bilim dalı bu konunun aydınlığa kavuşmasında katkıda bulunmuştur. Doğada ki en gelişmiş canlı olan insan ve onun davranışlarını çözmeye çalışmak oldukça zor ve karmaşık bir süreçtir. İnsanlar arasındaki farklılıklar arasında ilk dikkat çeken fiziksel farklılıklarıdır. Fakat bireyler sadece fiziksel açıdan değil, bilişsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açılarından da birbirlerinden farklılar göstermektedir. Bu farklılıklar bireyin öğrenmelerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu açıdan öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamak için bireysel farklılıklarını dikkate almak gerekir. Öğrenmede bu farklılıkları dikkate almak için öğrencilerin öğrenme biçimleri arasında ki farklılıklar belirlenmelidir. Öğrenme biçimi, bireyin çevreden gelen uyarıcıları algılama, düzenleme, işleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı yaklaşımıdır. Bireysel bir farklılık olan öğrenme biçimi, nitel ve değişkendir (Şimşek, 2004). Öğrenme biçimleri farklı olan öğrenciler

arasındaki farklılıklar görsel, işitsel, mantıksal, sezgisel olarak değişmektedir. Bu durum da öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme yöntem ve tekniklerde farklılık göstermektedir (Felder, 1988). Öğrencilerin, öğrenme yaklaşımlarını belirlemede tercih ettikleri bu yöntemler kaçınılmaz olarak öğrenme sürecinin niteliğini etkilemektedir (Topkaya ve Çelik, 2009). Bireyin öğrenme sürecini etkileyen bireysel farklılıklardan bir diğere ise düşünme becerisidir. Düşünme ve düşünmenin özellikleri geçmişten günümüze kadar pek çok araştırmanın konusu olmasına rağmen bugün halen düşünmenin kavramının net bir tanımı yoktur. Fakat farklı bilim insanları tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır (Kazancı, 1989).

3.4. Düşünme ve Düşünme Türleri

Aristoteles'in öne sürdüğü haliyle, insanı hayvandan ayıran belirgin özellik: duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir. Aklın bu eyleminin ürünü düşüncedir. Mantıksal ve biçimsel olarak anlamlı yanlı yapmadan işlemesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Düşünmeyi öğretmek amacıyla yapılan birçok girişim, düşünce doğasının bazı biçimsel analizine dayanır. Fakat teorik temelleri nasıl olursa olsun hepsinin ortaya koymaya çalıştıkları bireyin düşüncesini niteliksel olarak en üst seviyeye çıkarmaktır. McGuinness (1999), düşünme ile ilgili bazı temel kavramlar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

- Düşünme becerilerinin geliştirilmesi için, öğrencilerin bilginin yaratıcılığı ve yorumlamasını yapabilecekleri biliş teorilerine göre ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrenme bilgiyi anlamlandırma ve dayanaklandırma yoluyla gerçekleşir.
- Sınıfta uygulanacak yöntemlerde düşünme becerilerine odaklanmak ve öğrencilerin düşüncelerini destekleyecek uygulamalara yönelmek önemlidir, çünkü bu uygulamalar verilen bilgilerden öteye gitmeyi yeni sorunlar ve durumlar karşısında alternatifler oluşturmayı, olaylara karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmeyi destekler.
- Daha iyi düşünme biçimleri, doğrudan düşünme eğitimi yoluyla ne demek istediğimize açıklık getirme ile gerçekleşecektir. Öğrencilerin daha iyi düşünürler olması için anlamlı öğrenme, esnek düşünme ve nedenleri ile yargıya ulaşma yolları öğretilmelidir.
- Birçok düşünce taksonomisi vardır. Bunlardan bazıları sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma, neden ve sonucu ilişkilendirme, yeni fikirler üretme, problem çözme çözümü test etme olarak ayrılmaktadır.
- Birçok yaklaşımda yüksek kalitede düşünme için öğrencilere bilgiye anlam yüklemeye, karar vermede ya da birden fazla çözüm yolu üretmede açık uçlu sorular ve belirsizliğe yakın görevler üstlenmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilere süreçleri düşünmek, kendi stratejilerini yansıtmak ve kendilerini daha fazla kontrol altına almaları için yeterli zaman ve fırsatlar verilmelidir.
- Yürütücü biliş becerilerini edinme ve kullanma bir düşünme becerisi programı geliştirmek için önemlidir.
- Düşünme becerilerinin geliştirilmesi yalnızca öğrencileri için değil, bu becerilerin kazandırılmasında etkin rol sahibi öğretmenler ve öğrenen topluluk olarak tüm bireyleri ilgilendirmektedir.

Düşünme sürecinde yürütülen faaliyetler birbirinden farklılık göstermektedir. Bu faaliyetlere akıl yürütme denilmektedir. Akıl yürütmenin belli bir mantığa göre yapılması düşünme türlerini ortaya koymaktadır. Düşünme türleri zihnimizde uygulanan işlemlerine göre adlandırılmaktadır. Örneğin tümdengelsel düşünme bütünden parçaya, tümevarımsal düşünme parçadan bütüne giden zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Sistemli düşünme çeşitli birimler arasındaki karmaşık ilişkileri kapsar. Eleştirel düşünme bilgileri değerlendirmeye yönelik düşünme biçimidir. Analitik düşünmede bütünün parçalara ayrılması ve parçaların yeniden tanımlanması ve irdelenmesi vardır. Her düşünme biçiminin kendine özgü teknik ve süreçleri vardır. Fakat düşünmenin belirli ortak özellikleri mevcuttur. Bunlar;

- Hipotez, varsayım ve sonuç arasındaki ayrımı anlayabilme
- Bilgiyi tarafsız olarak yorumlayabilme
- Belirginleşen fikirleri kısa, öz ve tarafsız olarak ifade etme
- Haklı olma ile tartışmayı kazanma arasındaki farkı ayırt edebilme
- Problemlerin çeşitli yollarını ve neden ile sonuç arasındaki farkı anlama(Güneş, 2014).

3.4.1. Eleştirel Düşünme

Eleştiri kelimesi ilk olarak yunan kaynaklarında sorgulama, anlamlandırma, analiz etme anlamlarına gelen “kritikos” kelimesinden gelmektedir. Eleştiri çevremizdeki olayları ve olguları anlamak, sorgulamak, kendimizin ve başkalarının düşünme süreçlerini analiz etmek anlamına gelmektedir (Parlar, 2016). Khan (2017), eleştirel düşünmeyi, bilgiyi yorumlamada ön yargılardan ve koşulsuz kabulden uzak olarak, iyi bir analiz ve bilimsel kanıt isteyen düşünce sistemi olarak açıklamaktadır. Eleştirel düşünen birey karşılaştığı yeni bilgiler karşısında sorgulayan, ön yargılı olmayan, esnek düşünen, karar vermede ihtiyatlı davranan ve kararına bilimsel dayanak arayan bireylerdir (Facione, 1995). Eleştirel düşünme derinlemesine analiz etme, eldeki problemlerin nedenlerini ortaya çıkarma, karar verme sürecinde olası çözümler ve seçenekleri görme açısından diğer tüm beceri veya yetenekler için de büyük önem taşımaktadır (Adeyemi, 2012).

3.4.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık karşılaşılan yeni durumlara eleştirel bakabilmek ve yeni çözüm önerilerinde bulunmaktır. Yaratıcı düşünme ise karşılaşılan durumlar karşısında yeni, farklı, bilinenden farklı bir şekilde problemleri çözüme kavuşturma için kullanılan düşünme becerisi olarak tanımlanabilir. Yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler problemler karşısında geçmiş deneyimlerinden de yararlanarak yeni özgün ürünler ortaya koyarlar (Ersoy ve Başer, 2009). Yeni fikirler ve farklı olasılıklar üretmeye ve birden çok doğru yanıtı ulaşılmaya imkân sağlar. Yaratıcı düşünmede yeni fikirlerin oluşması dört aşamada gerçekleşir. Bunlar, hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme aşamalarıdır. Hazırlık ve kuluçka aşaması oluşumu, aydınlanma ve değerlendirme aşamaları uygulamayı içerir. Oluşum aşamasında yeni fikirler, ortaya çıkar ve düzenlenir. Uygulama aşamasında ise oluşan fikirler değerlendirilir (Güneş, 2012).

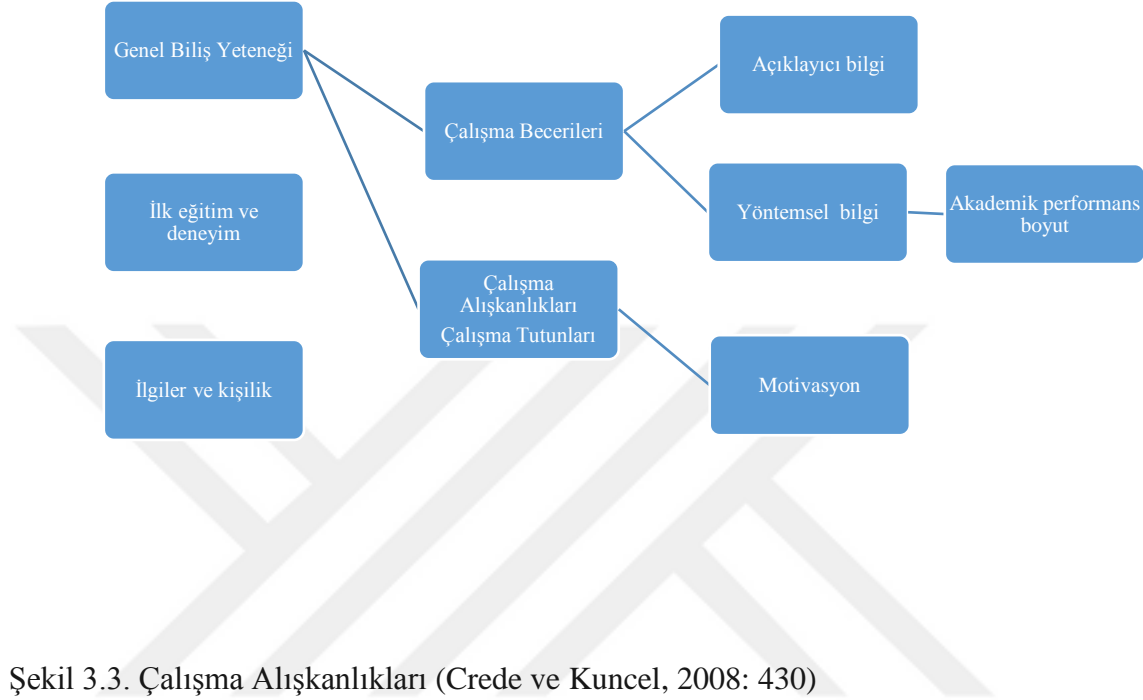
3.4.3. Analitik Düşünme

Güneş’e göre (2012), analitik düşünme bütünün parçalara ayrılarak onların yeniden tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik süreçleri içermektedir. Analitik düşünme daha çok çözümlenmeye dayalı bir düşünme şeklidir. Somut durumları küçük parçalara ayırarak parçalar arasındaki ilişkilerden hareketle mantıksal, işlevsel bağlantılarla bütüne ulaşmaya çalışılır. Bilgi ve olaylar arasındaki bağlantıları çözerek karmaşık ilişkileri inceler.

3.5. Ders Çalışma

Bu bölüme kadar etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu bireysel farklılıklardan biride ders çalışma alışkanlıklarıdır. Ders çalışma alışkanlığı öğrencilerin sistematik, verimli veya verimsiz çalışma biçimini ifade eder. Öğrencilerin sahip olduğu çalışma alışkanlıkları sadece olumlu akademik başarıyı sağlayacağı anlamına gelmemektedir (Laxmi ve Kaur, 2017). Çünkü öğrenmede başarı sağlamak büyük ölçüde doğru çalışma alışkanlıklarına bağlıdır (Goodykoontz, 1964, 31-48). Doğru çalışma alışkanlığı öğrenci başarısında önemli bir faktördür ve iyi bir çalışma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin başarılı

olması beklenemez (Ebele ve Olofu, 2017). Çalışma alışkanlığı öğrencinin uygun olan çalışma stratejileri, yöntemlerini ve zamanı etkili kullanma gibi durumları içine alan geniş bir alanı kapsamaktadır (Crede ve Kuncel, 2008). Crede ve Kuncel çalışma alışkanlıklarını oluşturan unsurları aşağıdaki şekilde göstermişlerdir



Şekil 3.3. Çalışma Alışkanlıkları (Crede ve Kuncel, 2008: 430)

Çalışma alışkanlıklarının iyi kazanılmış olması verimliliğin artması açısından önem arz etmektedir. Çalışma alışkanlığı öğrencinin motivasyonu, güdülenmesi, zamanı etkili kullanması, ortam koşullarını düzenleyebilmesi, psikolojik olarak kendini hazır hale getirebilmesi gibi çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Koki ve Abdullahi (2014) çalışma alışkanlıklarını başarı ve başarısızlıkta rol oynayan temel anahtar olarak görmektedirler. Bu nedenle çalışma alışkanlıkları kapsamına giren bütün ayrıntıların iyi belirlenmesi ve düzenlenmesi gerekir. Bu koşulların ders çalışmaya etkisinin tamamı ders esnasında gözlenmemektedir.

Etkili çalışma yollarının belirlenmesi için öğrencilerin ders dışında da nasıl çalıştıklarının ve nasıl öğrendiklerinin belirlenmesi gerekir. Özer (1993), Etkili çalışma ve etkili öğrenmenin temel basamaklarını güdülenme, tutum, kaygı, düzenleme ve planlama/planlı çalışma, zamanı kullanma, etkili okuma ve not tutuma olarak sıralamıştır.

3.5.1. Ders Çalışmada Güdülenme

Etkili öğrenmede en önemli etmenlerden biride güdülenmedir. Güdülenmiş bir öğrenci öğrenmeye karşı isteklidir ve derse karşı sorumluluklarını yerine getirir. Başarısızlık karşısında büyük bir istek ve sabırla uğraşır (Özer, 1993: 1-17). Başarıya karşı güdülenmek süreklilik arz eden bir durumdur. Bazı faktörlerin etkisiyle bazen yüksek bazen düşük düzeyde olabilir. Davranışçı kurama göre öğrencinin çevresindeki söz konusu olan değişkenlerle ilgili uyarıcılar kontrol altına alınarak güdülenmişlik düzeyi artırılabilir. Başarı güdüsünü etkileyen bir diğer etmen ise duygusal yaşantılardır. Öğrenci bir uyarıcı ile edindiği yaşantı sonucu aynı ya da benzer uyarıcılara karşıda benzer davranışlarda bulunabilir. Örneğin öğrenci bir dersten yaptığı etkinlikten hoşlandı ise daha sonra söz konusu dersle ilgili yapılan tüm çalışmalardan

hoşlanabilir (Ülgen, 1997: 88-98). Bu nedenle öğrencilerin çalışmaya teşvik edilmesi başarının artması açısından oldukça önemlidir (Ekeke ve Oputu, 2013).

3.5.2. Ders Çalışmada Tutum

Tutumlar, nesnelere, insanlara ve durumlara karşı ya da dünyanın herhangi bir özelliğine karşı gösterilen hoşlanma veya hoşlanmamalardır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2002: 611-646). Öğrenme yoluyla kazanılan, bireyin davranışlarının yönlendirilmesinde etkili olan, karar verme aşamasında yanlılığa sebep olan olgu olarak da tanımlanabilir (Ülgen, 1997). Tutum olumlu veya olumsuz olabilir. Olumlu tutuma sahip öğrenciler derslerine ve öğrenmeye karşı ilgili ve isteklidirler (Badau, 2018). Olumsuz tutum geliştiren öğrencilerde bu durumun tam tersi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Özer, 1993).

3.5.3. Ders Çalışmada Dikkat

Bazı uyarıcılar dikkat çekici iken bazı uyarıcılar dikkat çekici değildir. Ders çalışırken öğrencilerin dikkatlerini etkileyen birçok faktör vardır. Özbay (2003), bu durumun nedenlerini ayrı başlıklar altında aşağıdaki tabloda olduğu gibi sınıflandırmıştır.

Tablo 3.1. Dikkati Etkileyen Faktörler (Özbay, 2003).

Büyüklik	Farklı büyüklüklerdeki uyarılara karşı dikkat büyük olan uyarılara yönelmektedir. Örneğin gazetelerde önemli haberler büyük puntolarla verilir. Ya da üzerine fazla durulmaması istenen, gözden kaçması istenen materyaller küçük puntolarla verilir.
Yoğunluk	Yoğun uyarılar diğer uyarıcılara oranla daha fazla dikkat çeker. Örneğin bir sınıfta üniforma yerine farklı bir kıyafetle gelen öğrenci diğer öğrencilerden daha fazla dikkat çekmektedir. Bir toplulukta en renkli giyinen bireyler daha çok dikkat çekerler. Bu nedenle reklam firmaları yoğun ve canlı renkleri kullanarak dikkat çekiciliğini arttırmaya çalışırlar.
Yenilik ve Olağan Dışılık	Daha önceden karşılaşılmamış ve ilginç uyarıcılar daha fazla dikkat çekerler. Örneğin kamyon taşıyan bir tır, koyun taşıyan ya da uçak taşıyan bir tır arasında en çok dikkati çeken muhtemelen uçak taşıyan bir tırdır. Uçak taşıyan tır yeni durum olmasının yanı sıra ilginç bir durumdur.
Tutarsızlık	Herhangi bir bağlam içerisinde tutarsız olan uyarıcılar daha çok dikkat çekerler. Örneğin “Matema✓” kelimesinde tik sembolünün tutarsızlığı matematik hecesinden daha çok dikkatimizi çeker.
Duygu	Duygusal bağlantısı yüksek olan uyarıcılar daha çok dikkat çekicidir. Örneğin gülme, ağlama, güzellik gibi uyarıcılar dikkat çekicidir.
Kişisel Önem	Birey için önemli olan uyarıcılar daha çok dikkat çeker. Örneğin çocuğu askerde olan bir anne için askerler ile ilgili haberler, karnı aç olan bir kişi için etrafında gördüğü yemekler daha dikkat çekicidir.

3.5.4. Ders Çalışmada Planlama

Planlı çalışmak öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan biridir. Bazı öğrenciler çalışmalarını zamanında bitirip diğer sosyal etkinliklerde zaman bulabilirken, bazı öğrencilerde zamanın kendilerine yetmediğini çalışmalarını bitiremeyip ders dışı etkinliklere zaman ayıramadıklarından yakınır. Başarıdaki en temel etken çok çalışmak değil, etkili çalışmaktır. Etkili öğrenme ve ders çalışma amaca uygun hareket etmeyi gerektirmektedir (Özer, 1993). Bir plan dahilinde çalışmak sadece ders başarısı için değil tüm yaşamımızda başarılı olmak için gerekli bir beceridir.

Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu (2000: 15-31) ise planlamayı dönemlik çalışma planı, aylık çalışma planı, haftalık çalışma planı ve günlük çalışma planı olarak sıralamışlardır. Planlı çalışma zamanı ortam koşullarını kontrol edebilmek için önemlidir. Oluşturulan aylık, haftalık, günlük planlar ile dış faktörlerin etkisi en aza indirilmeye çalışılır. Bu nedenle başarı için planlı olmak bir ön koşul olarak görülebilir. Planlama sadece nereye varılacağını değil aynı zamanda nasıl ve en iyi hangi yoldan gidileceğini gösteren bir süreçtir. Bu nedenle planlama yalnızca kâğıt üzerinde kalmamalı uygulama sürecinin ilerleme kaydedip kaydetmediği de takip edilmez (Coombs, 1973: 1-4).

3.5.5. Ders Çalışma Planı Hazırlamada Başarısızlığın Nedenleri

Hazırlayacağımız plandaki başarı ders çalışma başarısını da doğrudan etkileyecektir. Plan yapma aşamasında en önemli sıkıntı genellikle planı hazırlamaya başlama noktasında yaşanmaktadır. En önemli zaman kayıpları başlangıç aşamasında yaşanmaktadır. Hangi konuya çalışılacağı, hangi kaynakların gerekli olacağı, çalışmaya ne kadar süre ayrılacağı gibi durumların önceden iyi planlanması hedefe ulaşma açısından önem arz etmektedir. Aksi takdirde planın yeniden hazırlanması söz konusu olabilir. Bu durumun önüne geçebilmek için zamanı iyi planlamak ve gerçekçi planlar hazırlamak önemlidir. Öğrenciler plan hazırlarken genellikle beslenme, dinlenme, eğlence ve diğer dışsal faktörleri göz önünde bulundurmadan plan hazırladıkları zaman planın geçersizliği söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle her öğrenci kendi çalışma koşullarına bağlı planlar oluşturmalıdır (Yenilmez ve Özbey, 2007). Çünkü çalışma alışkanlığı her öğrencinin kendi özel öğrenme eğilimlerini kapsamaktadır (Nneji, 2002).

3.5.6. Ders Çalışmada Zamanı Kullanma

Bireyler için zamanı kontrol çoğu zaman sorun teşkil etmektedir. Zamanın kendilerine yetmediğinden yakınır. Bu durum öğrenciler için de geçerlidir. Öğrencilerin başarılı olmak için zamanı ve diğer kaynakları iyi yönetmeleri gerekir (Ghosh, 2017). Fakat zamanı kontrol altına almamız mümkün değildir. Fakat onu nasıl doğru kullanabileceğimizi bilmek mümkündür. Zamanı etkili kullanmanın en önemli anahtarı planlama yapmaktan geçer. Plan yapmaya, tablolar oluşturmaya ya da liste hazırlamaya vaktim yok diye düşünülebilir. Fakat plan yapmak her zaman için zaman kazancı sağlar. Ders çalışırken de zamanımızı nasıl değerlendireceğimize dair bir plan oluşturmalıyız. O iş için, o ders için ne kadar zaman gereklidir sorularının cevaplarını karşılayacak planlar oluşturulmalıdır. Ders çalışma planları oluşturmak ve uygulamak öğrencilerin kendilerini kontrol altına almasını ve belli bir disiplin çerçevesinde çalışmalarını sağlar (Köymen, 1994). Zamanı kullanımının en önemli kurallarından biride neyin daha önemli olduğuna karar verebilmektir. İlk önceliğimizi önemli olan işlere verebilmemizdir. Ders çalışırken de hangi konularda eksiklerimiz varsa önceliğimizi o konulara vermemiz de zamanı etkili kullanmak açısından oldukça önemlidir (Fry, 2002: 103-127).

3.5.7. Ders Çalışmada Etkili Okuma

Bazı öğrenciler bir metni bir defa okuduklarında anladıklarını ifade ederlerken, birçok öğrenci birkaç defa okudukları halde anlamadıklarını ifade ederler. Bu durumun farklı sebepleri olabileceği gibi en önemli sebeplerinden biri etkili okuma becerilerine sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Etkili okumanın ön koşullarından birisi metinde geçen kelimelerin anlamlarını bilmektir. Okuduğumuz metinde anlamını bilmediğimiz kelimeler varsa o metin bizim için karmaşık ve anlaşılması güç bir hal alır. Bu gibi durumlarda sözlük kullanmak birçok kişi tarafından ilk akla gelen yoldur. Fakat sürekli sözlüğe bakmak okuma hızını yavaşlatır ve okumayı sıkıcı hale getirir. Bu nedenle bilmediğimiz kelimeyi, geçtiği cümle içinde değerlendirerek tahminlerde bulunmak mümkündür. Bir diğer yol ise kelimenin yapısal olarak analiz edilmesidir. Türk dilinde aynı kökten gelen birçok kelime vardır. Anlamını bilmediğimiz kelimenin kökünü bulduğumuzda ön ve son eklere bakarak cümle ya da paragrafın anlamını tahmin edebiliriz. Etkili okuma ile ders çalışırken zamanın da etkili kullanılması sağlanmış olur (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000: 57-85).

Fry (2002), okuduklarımızı anlamayı azaltan sebepleri yüksek sesle okumak ve metni okurken dudaklarımızı kıpırdatmak, mekanik okumak (parmağımızı kelimeleri takip etmek için yazılar üzerinde gezdirmek ve aynı amaçla başımızı oynatmak), kaynağı yanlış okumak, yeterli kelime bilgisinin olmaması şeklinde sıralamıştır. Ayrıca okuma hızını artırmak için yapılması gerekenleri dikkatinizi ve konsantrasyonunuzu iyi toplamak, dikkatinizi dağıtacak unsurlardan uzak durmak, düzenli ve rahat edebileceğiniz bir ortam belirlemek, bazı kelime ve cümlelere takılıp kalmayıp konuyu anlayabilmek için anahtar sayılabilecek kelimelerin anlamlarını araştırıp öğrenmenin okuma hızını artıracaklarını belirtmiştir. Bu nedenle okuduğunu anlamayı artırmak için belli bir sıra ile öğrenmenin çalışmanın mevcut bilgilere yenisi eklemek olduğunu ve okuduğunu anlamayı artırmak için okunan bölümün özetinin çıkarılmasının etkili olacağını belirtmiştir.

3.5.8. Ders Çalışmada Not Tutma

Etkili not olarak çalışmak öğrencide var olan bilgi ile yeni bilgiler arasında bağlantı kuracağından not olarak çalışmak öğrenmeye olumlu katkıda bulunur (Subaşı, 2000). Not alma anlama, yazma ve öğrenme işlemlerinin birlikte yapılması sonucu gerçekleşen bilişsel çaba gerektiren karmaşık bir faaliyettir. Not alırken önemli olan hangi bilgilerin ve açıklamaların not alınması gerektiğini belirlemektir (Pıolat, Olive ve Kellogg, 2005).

3.5.9. Ders Çalışmada Konsantrasyon

Konsantrasyon en genel anlamda öğrencilerin derse çalışırken dikkatlerini sadece dersle ilgili olan kaynaklara toplayabilmesi anlamına gelmektedir. Konsantrasyon dikkatlerin başka düşünce ve olaylarla meşgul olmasını engelleyerek verimliliğin artmasına yardımcı olur (Köymen, 1994). Bu nedenle başarının artması için ders çalışırken televizyon, telefon gibi dikkat dağıtıcı ve konsantrasyonun bozulmasına sebep olan unsurlardan uzak durmak gereklidir (Badau, 2018).

3.5.10. Ders Çalışmada Ortam

Goodykoontz, (1964), bunlara ek olarak öğrencilerin evlerinde çalışmalarını için ortamlarının hazır olması gerektiği konusunda ailelere düşen görevler üzerinde durmuştur. İyi ve kötü çalışma alışkanlıklarının kazanılmasında ailenin rolü büyüktür (Kanchan, 2017). Öğrencilerin çalışmak için ideal bir yerinin olması gerekmektedir. Bu yerin bütün detaylara sahip, ideal şekilde döşenmiş bir yer olması zorunlu değildir. Çalışma ortamı rahat, iyi aydınlatılmış ve etrafta dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak olmalıdır (Badau, 2018). Öğrencinin kendine ait bir masasının olması onu mutlu ediyorsa ve çalışma odası da aile bireylerinden uzakta ise çok iyi olur. Fakat bu durum

zorunlu değildir. Çünkü bazı öğrenciler diğer insanların yanında çalışmaktan keyif alırlar. Örneğin bir öğrenci annesi mutfakta bir şeylerle meşgulken mutfağın bir köşesinde çalışmayı tercih eder. Başka bir öğrenci ise koltukta uzanırken ya da radyo açıkken çalışmayı tercih eder. Burada en önemli nokta radyonun, konuşmaların, aile bireylerinin ve tüm dış uyarıcıların mutlaka arka planda olması, öğrencinin bunlarının farkında olmasının yanı sıra dikkatini bunlar üzerinde yoğunlaştırmamasıdır. Bu nedenle çalışma ortamının mümkün olduğunca dış uyarıcılardan uzak olmalı ve çalışma ortamını öğrencinin kendi bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi oldukça önemlidir (Bay, Tuğluk ve Koçyiğit, 2006).

3.5.11. Kötü Çalışma Alışkanlıkları

Etkili okuma, not tutma, zamanı etkili kullanma ve planlı çalışma gibi durumlar ders çalışma alışkanlıklarını etkileyen ve başarının artmasında rol oynayan faktörlerdendir. Fakat bu durumların dışında öğrencilerin başarılarının düşmesinde neden olan kötü çalışma alışkanlıkları da vardır. Kumar (2015) kötü çalışma alışkanlıklarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Çalışmalara öncelikle kolay olandan başlamak ve uzun zaman harcayarak diğer çalışmalar için yeterli zamanın kalmaması.
- “Yorgun bir zihin yavaş çalışan bir zihindir” yorgun veya aç olduğumuzda zihnimiz yavaş çalışır. Bu nedenle fizyolojik ihtiyaçların karşılanamaması verimsiz çalışmaya neden olur.
- Gece geç saatlere kadar çalışmak.
- Gürültülü ortamda çalışarak dikkatin dağılması ve konsantrasyon düşüklüğü.
- Dikkat dağıtıcı bir ortamda çalışarak düşüncenin ders dışı alanlara kayması.

Bu faktörlerden farklı olarak Sharma ve Vyas (2017) kötü çalışma alışkanlıklarını aşağıdaki şekilde gruplandırmışlardır:

Nasıl Çalışacağını Bilememek: Nasıl çalışacağını bilememek de yanlış çalışma alışkanlıkları olarak nitelendirilmektedir. Ders çalışırken sözlük kullanmayı bilmemek, tablo yorumlamayı bilememek, kütüphaneyi kullanmayı bilememek de başarıyı olumsuz etkileyen kötü çalışma alışkanlıklarının bir sonucudur.

Öğrenme Problemi (Disleksi): Her türlü zihinsel engel çalışmayı olumsuz etkileyen bir sorundur. Öğrenme bozukluğu olarak bilinen disleksi de çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörlerden birisidir.

Psikolojik Problemler: Birçok psikolojik problem ders çalışmada zorluklara neden olabilir. Ailede yaşanan problemler, akranlar arasında yaşanan sorunlar, ders çalışırken konsantre olamama sorununa neden olur. Kaygı, üzüntü ve stress de çalışmayı olumsuz etkiler. Ayrıca fazla hayal kurmak, zihnin yorgun olması, başaramama korkusu, bağımlılık duygusu, yetersizlik hissi, karamsarlık çalışma verimini düşürmekte ve çalışmaya başlamada öğrencinin isteksiz olmasına neden olmaktadır.

Diğer Problemler: Barışçıl bir ortamın eksikliği, çalışma ortamının yetersizliği, anne-baba eğitim düzeyi, ekonomik koşullar, anne ya da babanın hayatta olmaması gibi nedenler çalışma alışkanlıklarını olumsuz etkileyen diğer problemler arasında yer almaktadır.

Sağlıksız Beslenme: Sağlıksız beslenen veya yeterli beslenemeyen öğrencilerin başarılı olması beklenemez. Bu nedenle başarılı olabilmek için öncelikle sağlıklı beslenmek gereklidir (Chowdhury ve Ghose, 2014).

3.5.12. Ders Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler

Öncelikle öğrencilerin iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları ortamlarının iyi düzenlenmesi ve fiziksel ve psikolojik olarak hazır duruma gelmesi ile gerçekleşmektedir. Fakat yeteneklerini ve becerilerini iyi kullanamayan öğrenci başarısız olmakla karşı karşıya kalır. Bu durum öğrencinin derslerden soğumasına, ilgisizlik, hoşnutsuzluk ve isteksizlik gibi duygular yaşamasına neden olur (Atılğan, 1998). İyi bir ders çalışma alışkanlığına sahip olamayan öğrencilerin başarılı olmaları

beklenemez (Ebele ve Olofu, 2017). Bu nedenle iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olmak için öğrencilerin çalışmaya nerden başlayacaklarını bilmelerinin yanısıra, sağlıklı beslenmeleri gerektiği, yeteri kadar uykularını almalarını, uygun egzersizler yapmalarını, yetersiz aydınlatma, aşırı sıcak veya aşırı soğuk ortamlar, nemli ortam gibi kötü çalışma koşullarından uzak durmaları gerektiğini ve ders çalışırken kötü duruş şekli, rahatsız edici koltuk ya da duygusal rahatsızlıklardan uzak durmaları gerektiğini bilmeleri gerekmektedir (Siahi ve Maiyo, 2015). Ayrıca iyi bir çalışma alışkanlığına sahip olmak için belli bir plan ile çalışma, çalışma ortamını düzenleme, etkili okuma, not alma, etkili yazılı anlatım ve öğrencilerin dikkat düzeyleri, motivasyon düzeyleri ve hazırbulunuşlukları dikkate alınarak sağlanabilir (Bayır, 2015). Wood'e (1991) göre, çalışma alışkanlıkları kazanmada, zamanı iyi kullanmak, dersleri gruplandırmak, önemli noktaları not etmeyi önemli görmekle birlikte öğrencilere çalışma alışkanlıkları kazandırmada dinleme becerisinin kazandırılmasının da oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.



4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemleri ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinin ders dışı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlandığından dolayı nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte var olan bir durumu halen var olduğu hali ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Modelde olduğu gibi bu araştırmaya konu olan bireyler kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1994).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 584 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir bu nedenle örneklem seçimine gidilmemiştir. Farklı sınıf ve farklı branşlar arasındaki farkı görebilmek için tüm eğitim fakültesi öğrencileri uygulamaya dahil edilmiştir. Ölçek geliştirme uygulamasının yapıldığı çalışma grubunun ve geliştirilen ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun detaylı özellikleri aşağıda demografik özellikler tablosunda verilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçek Geliştirme Uygulamasına Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Özellikler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Erkek	78	20
	Kız	312	80
	Toplam	390	100
Branş	Sınıf Öğretmenliği	135	34.6
	Matematik öğretmenliği	36	9.2
	Türkçe öğretmenliği	53	13.6
	Fen bilgisi öğretmenliği	111	28.5
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	25	6.4
	PDR	29	7.4
	Toplam	390	100
Anne Eğitim Düzeyi	Hiç okula gitmemiş	5	1.3
	İlkokul	246	63.1
	Ortaokul	66	16.9
	Lise	43	11
	Üniversite	23	5.9
Toplam	390	100	
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	140	35.9

	Ortaokul	100	25.6
	Lise	78	20
	Üniversite	64	16.4
	Toplam	390	100
Sınıf Düzeyi	1	155	43.7
	2	129	23.6
	3	62	16.6
	4	44	16.1
	Toplam	390	100

Tablo 4.2. Geliştiril Ölçeğin Uygulamasına Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Özellikler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Erkek	470	80.5
	Kız	114	19.5
	Toplam	584	100
Branş	Sınıf Öğretmenliği	198	33.9
	Matematik öğretmenliği	41	7.0
	Türkçe öğretmenliği	104	17.8
	Fen bilgisi öğretmenliği	174	29.8
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	28	4.8
	PDR	38	6.5
	Toplam	583	99.8
Anne Eğitim Düzeyi	Hiç okula gitmemiş	38	6.5
	İlkokul	333	57.0
	Ortaokul	106	18.2
	Lise	67	11.5
	Üniversite	33	5.7
	Toplam	577	98.8
Baba Eğitim Düzeyi	Hiç okula gitmemiş		
	İlkokul	197	33.7
	Ortaokul	155	26.5
	Lise	123	21.1
	Üniversite	95	16.3
	Toplam	570	97.6
Sınıf Düzeyi	1	255	43.7
	2	138	23.6
	3	97	16.6
	4	94	16.1
	Toplam	584	100

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi araştırma örneklemine dâhil edilen katılımcıların %19.5’sini (n=114) erkek öğrenciler, %80.5’ini (n=470) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların %33’ü (n=198) sınıf öğretmenliği, %7’si (n=41) matematik öğretmenliği, %17.8’i (n=104) Türkçe öğretmenliği, %29.8’i (n=174) fen bilgisi öğretmenliği, %4.8 (n=28) sosyal bilgiler öğretmenliği, %6.5’i (n=38) PDR öğrencileri oluşturmaktadır. Anne eğitim düzeyi açısından %6.5’i (n=38) hiç okula gitmemiş, %57’si (n=333) ilkökul mezunu, %18.2’si (n=106) ortaokul mezunu, %11.5 (n=67) lise mezunu, %5.7’si (n=33) üniversite mezunudur. Baba eğitim düzeyi açısından %33.7’si (n=197) ilkökul mezunu, %26.5’si (n=155) ortaokul mezunu, %21.1’i (n=123) lise mezunu, %16.3’si (n=95) üniversite mezunudur. Katılımcıların %43.7’si (n=255) 1. sınıf, %23.6’sı (n=138) 2. sınıf, %16.6’sı (n=97) 3. sınıf ve %16.1’i (n=94) 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek son hali ile 4 boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipinde olan ölçek “1-Kesinlikle Katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Geliştirilen ölçek ilk olarak Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaya toplam 584 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verilerin çözümlenmesinde ‘Mplus 7’ istatistik programı kullanılmıştır. Eğitim fakültesine uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirme aşamasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Veri toplama aracı içerisinde yer alan ölçeğin geliştirilmesine yönelik ayrıntılı bilgilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, branş ve sınıf düzeylerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

4.3.2. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin geliştirilmesi çalışmasında ilk olarak ilgili alan yazın derinlemesine araştırılmıştır. Ölçeğin madde havuzunu oluşturmak amacıyla 70 ilköğretim öğrencisi ve 71 üniversite öğrencisinden oluşan toplam 141 öğrenciden ders haricindeki zamanlarda nasıl çalıştıklarını anlatan kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. (Ek-5) Ardından bu kompozisyonların her bir cümlesi analiz edilerek 95 maddeden oluşan deneme formu oluşturuldu. Oluşturulan bu deneme formu devlet okulunda görev yapmakta olan 15 öğretmen, 12 eğitim bilimleri uzmanı ve 3 türkçe eğitimcisinin görüşü alınarak birbirine benzeyen, anlam açısından bozuk olan ve ders dışı çalışma alışkanlıklarını ölçmediği düşünülen maddeler tekrar gözden geçirilip düzenlendi. Beşli likert tipinde hazırlanan ön deneme formu son şekli 39 maddeden oluşturulmuştur. (Ek-3) Katılımcılardan bu maddeleri cevaplarken “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan 5 seçenektен kendilerine en uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Maddeler deneme formuna rastgele olarak yerleştirilmiştir. 39 maddeden oluşan ölçeğin bu deneme formu madde sayısının 10 katı olan 390 eğitim fakültesi öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin analizleri SPSS 15.0 paket programı analiz edilerek yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucu Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Faktör analizine göre

ölçeğin deneme formunda yer alan 39 madde varimax dik eksen döndürme sonucunda 17 maddeye indirgenmiştir. Ölçek 17 maddeden oluşan 4 boyutlu bir yapı göstermiştir. Öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıklarının demografik özelliklere ilişkin istatistiksel değişimi $p < .05$ anlamlılık düzeyinde araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar tabloya dönüştürülerek yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması arttıkça olumlu ders dışı çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları, ölçekten aldıkları puanların ortalaması azaldıkça ders dışı çalışma alışkanlıklarının olumsuz yönde olduğu kabul edilmiştir. Bu amaçla, elde edilen toplam puan madde sayısına bölünmüş ve her bir öğretmen adayına ait 1-5 arası puan elde edilmiştir. Bu puanın değerlendirilmesinde, 1 ile 5 puan arasındaki ranjin (4) aralık sayısına (5) bölünmesi ile elde edilen değere (0.8) göre oluşturulan aşağıdaki puan aralıkları dikkate alınmıştır:

1.00-1.80 (Kesinlikle katılmıyorum)

1.81-2.60 (Katılmıyorum)

2.61-3.40 (Kararsızım)

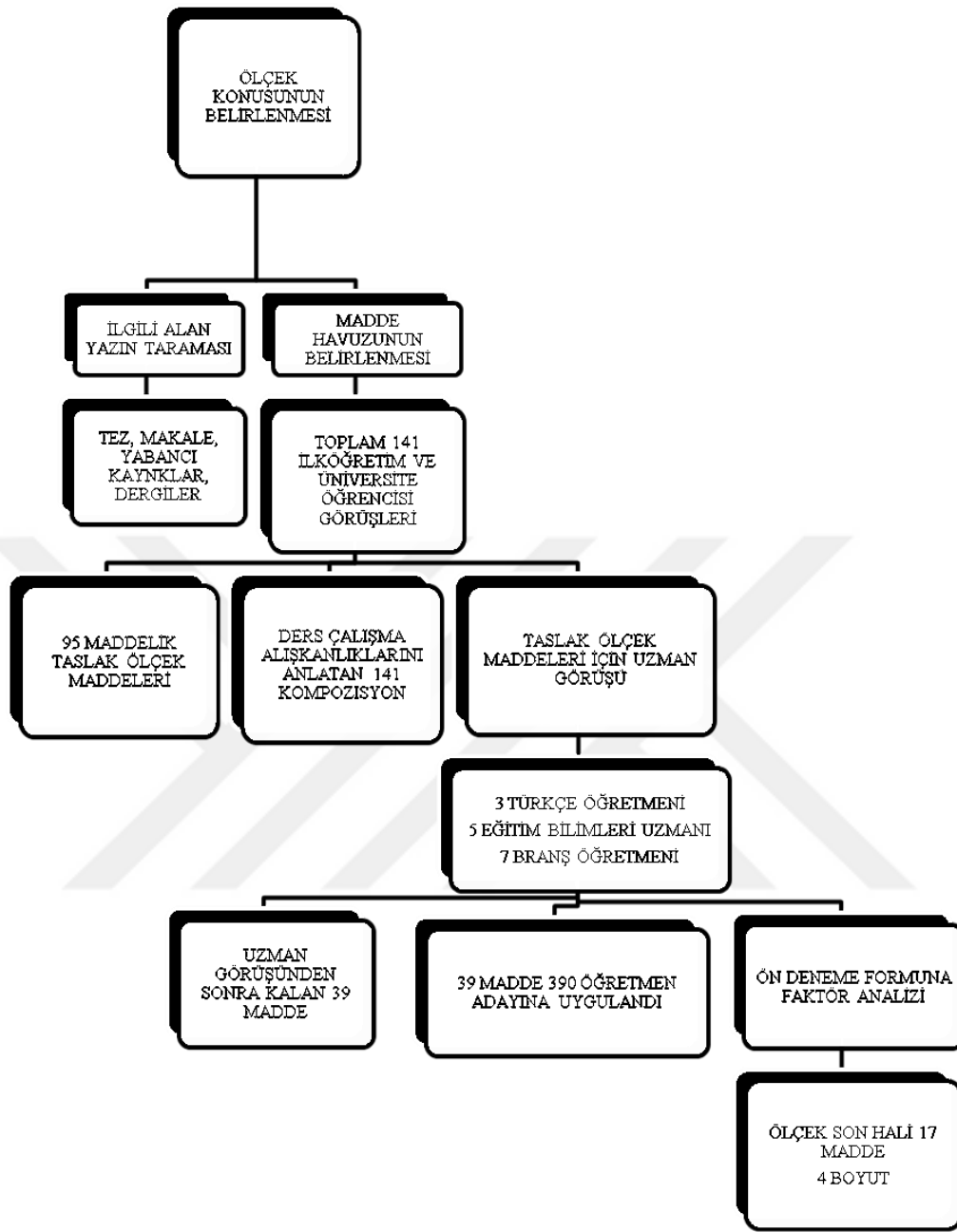
3.41-4.20 (Katılıyorum)

4.21-5.0 (Kesinlikle katılıyorum)

Buna göre 1 ile 2.60 arasındaki puanlar ölçek maddelerine yönelik olumsuz görüşleri, 2.61 ile 3.40 arasındaki puanlar kararsızlığı, 3.41 ile 5 arasındaki puanlar olumlu görüşleri belirtmektedir (Boran, Atalmış ve Sağır, 2015).

Madde-toplam korelasyonlarının 0.56 ile 0.89 oranında değiştiği saptanmıştır. Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi sonucunda deneme uygulamasına tabi tutulan tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Ölçeğin nihai formu 4 boyuttan oluşan 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarının isimlendirilmesi 3 Türkçe öğretmeni 10 eğitim bilimleri uzmanının görüşü alınarak strateji, motivasyon, ortam ve planlama olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması sonucu Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin ilk uygulaması ise Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi öğrenim görmekte olan 584 Eğitim Fakültesi öğrencisine uygulanmıştır.

Araştırmanın ilk alt problemi olan ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğini geliştirme aşamaları aşağıdaki şekilde aşama aşama gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçek Geliştirme Aşamaları

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15 ve Mplus 7 paket programlarından faydalanılmıştır. Ölçeğin araştırmada yapı geçerliliğini sağlamak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde elde edilen verilere göre maddelerin nasıl ayrışıp, uyduğunu, ölçeğin kaç boyuttan oluştuğunu ve varyansın yüzde kaçını açıkladığını belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçları doğrulamak için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde, öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında cinsiyete, sınıf düzeyine, bransa ve anne ve baba eğitim düzeyi türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinden, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD, Kruskal Wallis H-testi, Mann Whitney U-testi analizlerinden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılığın

derecesini belirlemek için eta-kare hesaplaması yapılmıştır. Eta-kare (η^2), 0 ila 1 arasında değer alabilir ve bu değer .01, .06 ve .14 olması sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ kabul edilmiştir.



5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde belirlenen alt problemlere ilişkin veriler analiz edilerek elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının “*Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği*” geçerli ve güvenilir bir ölçek midir? şeklinde belirlenmiştir.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerlik çalışması için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Belirlenen ölçek 390 üniversite öğrencisine uygulanarak elde edilen verilerle geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. KMO gözlenen kolerasyon katsayılarının büyüklüğünü kısmi kolerasyon katsayısıyla karşılaştıran indeks değeridir. Faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testiyle incelenmiştir. 0 ile 1 arasında değer alabilen KMO değerleri aşağıda (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, 207) gösterilmiştir.

- 0.5 ile 0.6 arası → kötü
- 0.6 ile 0.7 arası → zayıf
- 0.7 ile 0.8 arası → orta
- 0.8 ile 0.9 arası → iyi
- 0.9 üzeri → mükemmel

Yapılan deneme uygulaması sonucunda elde edilen değerler tablo 5.1’ de gösterilmiştir.

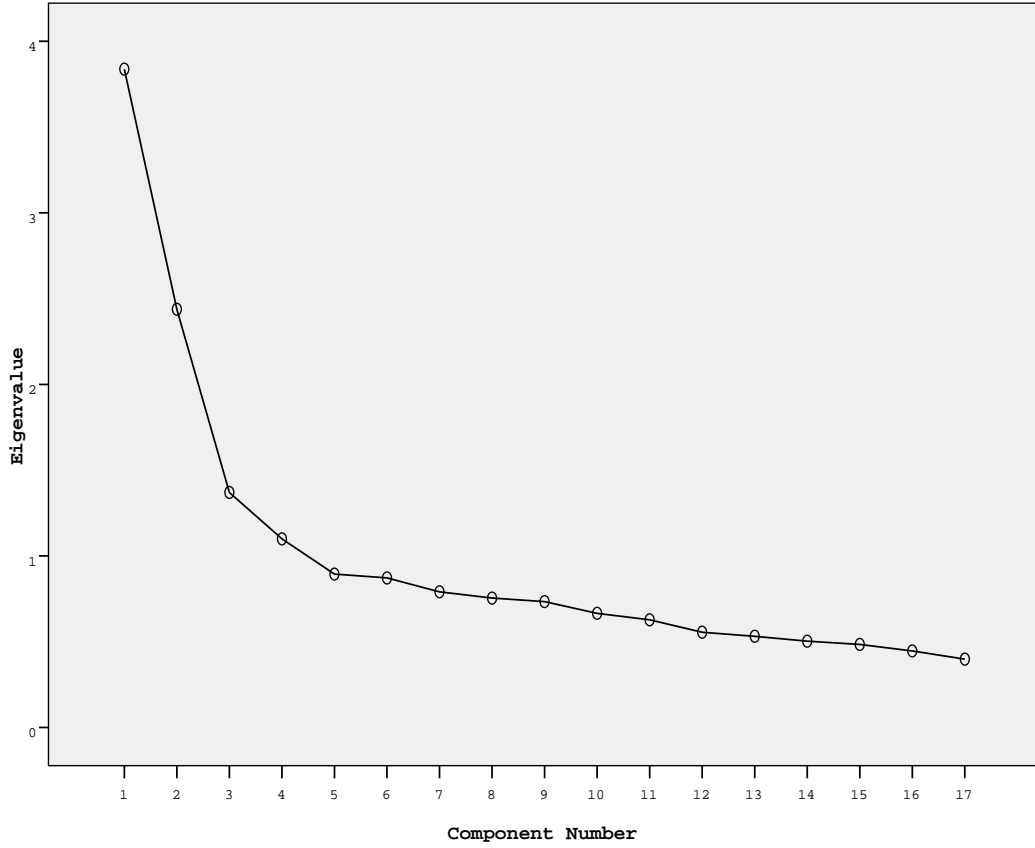
Tablo 5.1. KMO ve Barlett Küresellik Testi Tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	,885
Barlett Küresellik Testi Ki Kare Değeri	3929,171
Df	136
P	,000

Tablo 5.1’de görüldüğü gibi 390 kişiden oluşan örneklemin büyüklük açısından KMO değeri .88 olarak belirlenmiştir. Yukarıda belirtilen değer aralıkları baz alındığında KMO .88 değeri “iyi” ve veri yapısının faktör analizi yapabilmek için uygun olduğu sonucuna ulaşılabilir ($X^2=1500.679$; $p<0.00$).

AFA sonucunda ölçeğin özdeğerlerinin 1’den büyük 4 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu 4 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans değeri %61 dir. AFA için temel bileşenler analizi varimax dik döndürme kullanılmıştır. Birinci döndürmede faktör yükleri .32’nin altında kalan ve 1’den fazla faktörde yük değerleri arasındaki farkın 1’den küçük olduğu maddeler (28, 18, 27, 24, 16, 36) ölçekten çıkarılmıştır. İkinci döndürmede faktör yükleri .32’nin altında kalan ve 1’den fazla faktörde yük değerleri arasındaki farkın 1’den küçük olduğu maddeler (37, 19, 39, 17) ölçekten çıkarılmıştır. Üçüncü döndürmede faktör yükleri .32’nin altında kalan ve 1’den fazla faktörde yük değerleri arasındaki farkın 1’den küçük olduğu maddeler (35, 11, 8) ölçekten çıkarılmıştır. Dördüncü döndürmede faktör yükleri .32’nin altında kalan ve 1’den fazla faktörde yük değerleri arasındaki farkın 1’den küçük olduğu maddeler (7, 22, 5, 15) ölçekten çıkarılmıştır. AFA sonucunda ölçek 4 faktörlü 17 maddeden oluşan bir yapıya dönüşmüştür. Nihai ölçeğe ait çizgi grafiği aşağıda gösterilmiştir.

Scree Plot



Şekil 5.1. AFA sonucu elde edilen çizgi grafiği

Tablo 5.2. Açıklanan Varyans Değerleri

Özdeğer İstatistiği			
Faktörler	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimsel %
1	6,37	37,50	37,50
2	1,64	9,66	47,17
3	1,29	7,59	54,76
4	1,07	6,31	61,07

Tablo 5.2 incelendiğinde 17 maddelik 4 faktörlü ölçek toplam varyansın %61,07 açıklamaktadır. Elde edilen 61.076 varyans değerinin yeterli olduğu düşünülmektedir. Çokluk ve diğerleri (2012, 239) varyansın %40 ile %60 arasında olmasını kabul edilebilir aralık olarak belirtmişlerdir.

Birinci faktörde ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “strateji” boyutuyla ilgili altı madde yer almakta ve maddelerin faktör yükleri .644 ile .716 arasında değişmektedir. İkinci faktörde ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “motivasyon” boyutunda 4 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri .628 ile .706 arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “planlama” boyutu ile ilgili dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yükleri .500 ile .724 arasında değişiklik göstermektedir. Dördüncü faktörde ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “ortam” boyutu ile ilgili üç madde yer almakta ve maddelerin faktör yükleri .603 ile .706 arasında değişiklik göstermektedir. Nihai ölçeğe ait madde ve faktör yük dağılımları tablo 5.3’te gösterilmiştir.

Tablo 5.3. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğine Ait Madde ve Dağılım Yükleri

		Faktör yükleri			
Maddeler		1	2	3	4
STRATEJİ	Ders çalışırken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim	.716			
	Ders çalışırken konu ile ilgili kaynaklarımı hazırlarım	.713			
	Ders çalışırken kendimi motive edebilirim	.699			
	Psikolojik olarak kendimi derse hazır hissettiğimde daha verimli çalışırım	.697			
	Ders çalışacağım konu ile ilgili neyi bilip bilmediğimi belirlerim	.644			
	Ders çalışırken önemli yerleri not alırım	.544			
MOTİVASYON	Konuyu anlamadığım zaman ders çalışmayı bırakırım		.706		
	Ders çalışırken sık sık ara veririm		.665		
	Zorunlu olduğum zaman ders çalışırım		.645		
	Sınav için ders çalışırım		.628		
ORTAM	Farklı şeylerle (Tv, internet, telefon, birşeyler atıştırmak vb.) meşgul olmak ders çalışmamı olumsuz etkiler				.706
	Sessiz ortamlarda daha iyi çalışırım				.659
	Kendime ait olan ortamlarda daha iyi çalışırım				.603
PLANLAMA	Haftalık ders planımı takip ederek ders çalışırım			.724	
	Ders çalışırken belli bir zaman planı içinde çalışırım			.708	
	Tam bir ders çalışma planım yok			.590	
	Derslerime belli bir sıralamaya göre çalışırım			.500	

5.4. Ölçek Boyutlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar		Strateji	Motivasyon	Ortam	Planlama
Strateji	r	1	.772**	.657**	.754**
	p		.000	.000	.000
Motivasyon	r	.772***	1	.614**	.890**

	p	.000		.000	.000
Ortam	r	.657***	.614**	1	.560**
	p	.000	.000		.000
Planlama	r	.754***	.890**	.560**	1
	p	.000	.000	.000	

Ölçeğin boyutları arasında korelasyon katsayıları incelendiğinde strateji boyutu ile motivasyon boyutu arasında $r=.77$, strateji boyutu ile planlama boyutu arasında $r=.75$, motivasyon boyutu ile planlama boyutu arasında $r=.89$ yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca strateji boyutu ile ortam boyutu arasında $r=.65$, motivasyon boyutu ile ortam boyutu arasında $r=.61$ ve ortam boyutu ile planlama boyutu arasında $r=.56$ orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyüköztürk (2002: 32), korelasyon katsayılarını mutlak değer olarak, 0.70 ile 1.00 arasını yüksek düzeyde, 0.70 ile 0.30 arasını orta düzeyde, 0.30 ile 0.00 arasını düşük düzeyde ilişkili olarak tanımlamıştır.

Madde Analizi

Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin deneme formunun uygulanması sonucunda 4 boyut ve 17 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin maddelerinin nitelikleri bakımından incelenmesi için madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5.5. Madde- Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	1	2	3	4	5	6
R	0.60	0.61	0.50	0.48	0.53	0.54
Maddeler	7	8	9	10	11	12
R	0.67	0.53	0.68	0.65	0.65	0.59
Maddeler	13	14	15	16	17	
R	0.70	0.68	0.64	0.56	0.71	

$P < .01^*$

Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Madde Ayırıcılığı Bulguları

Hazırlanan ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin madde ayırıcılığını belirlemek üzere ölçeğin toplam puanı belirlenerek alt %27 (146) ve üst %27 (146) lik grup üzerinden madde analizi yapılmıştır. Yapılan tanımlama ile grup puanlarının ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplarda t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler aşağıda 5.5. te gösterilmiştir.

Tablo 5.6. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt-üst Grup Ortalamaları t-Testi Sonucu

Grup türü	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
%27'lik alt grup	146	73.18	.83	290	43.71	.000
%27'lik üst grup	146	56.67	4.48			

$p < .000$

Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-testi sonucunda aralarında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($t_{290}=43.71$, $p<.01$). alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunması ölçme aracının madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması

5.7. Ölçek Boyutlarının Güvenirlik Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Strateji	6	.80
Motivasyon	4	.70
Ortam	3	.70
Planlama	4	.78
Toplam	17	.88

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. 584 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin bütünü için cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarının güvenilirlik düzeyleri incelendiğinde strateji boyutunun .80, motivasyon boyutunun .70, ortam boyutunun .70 ve planlama boyutunun da .78 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen değerler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5.8. Doğrulayıcı Faktör Analizleri Uyum İndeksi Sonuçları

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Gözlenen Değer
Kay-Kare/Serbestlik Derecesi	≤ 3.00	2.85
GFI	≥ 0.90	.93
AGFI	≥ 0.80	.91
CFI	≥ 0.90	.92
RMSEA	≤ 0.06 veya ≤ 0.08	.06

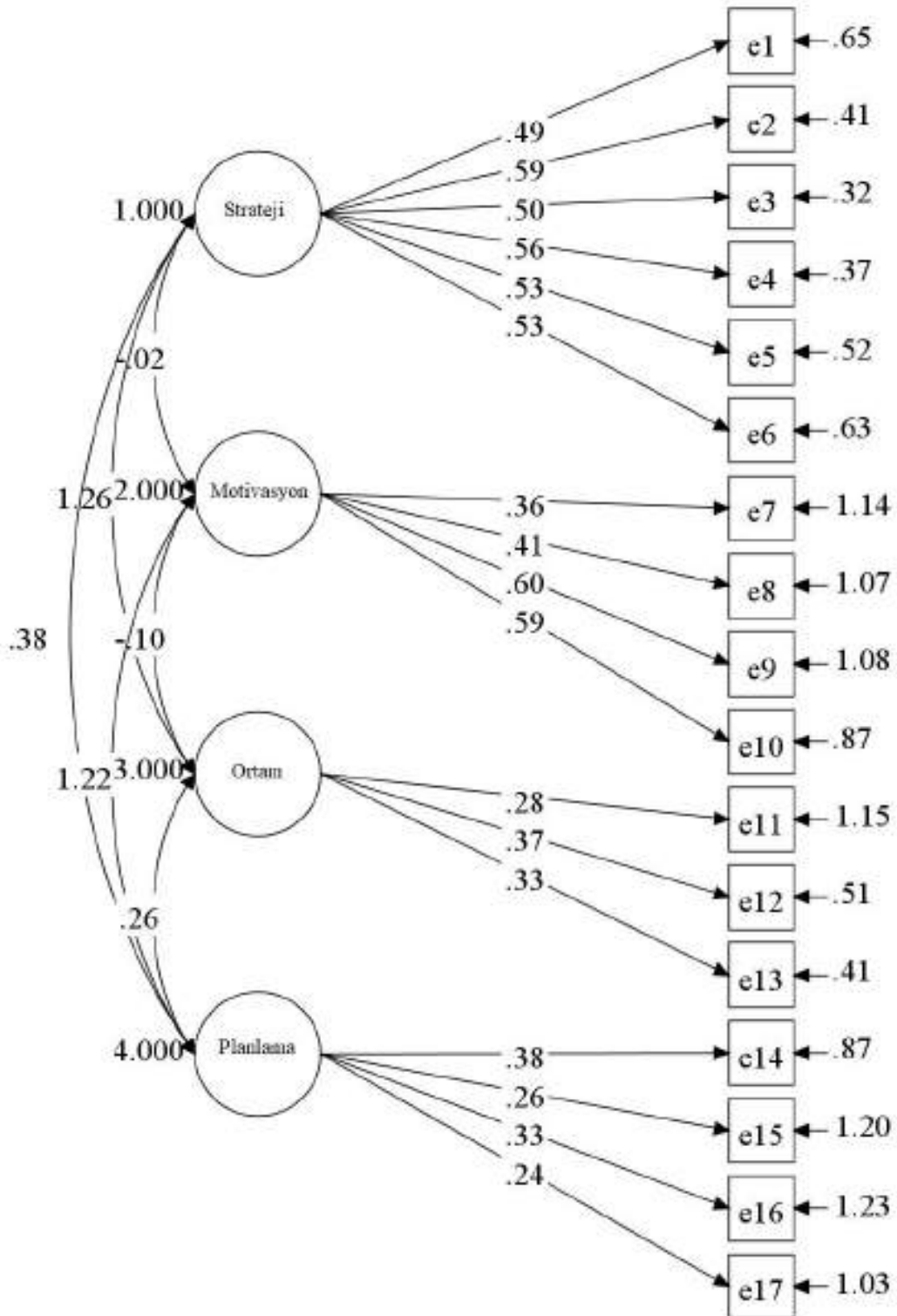
GFI=goodness-of-fit index (iyilik uyum indeksi)

AGFI=adjusted goodness-of-index (düzenlenmiş iyilik uyum indeksi)

CFI=comparative fit index (karşılaştırmalı uyum indeksi)

RMSEA=root mean square error of approximation (yaklaşık hataların ortalama karakökü, RMSEA)

Tablo 5.8'e göre CFI ve TLI değerlerinin 0.90 ve 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08 den küçük, χ^2/sd değerinin 0-5 arasında olması modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd=2.85$, CFI=.92, RMSEA=.06). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model Şekil 5.2'de verilmiştir.



Şekil 5.2. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

5.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 5.9. Ders Dışı Çalışma Alışkanlı Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Strateji	Kız	470	25.48	3.54	582	2.88	.00*
	Erkek	114	24.41	3.74			
Motivasyon	Kız	470	11.47	2.51	582	.49	.62
	Erkek	114	11.34	2.66			
Ortam	Kız	470	12.80	2.24	582	.86	.39
	Erkek	114	12.60	2.24			
Planlama	Kız	470	11.49	3.32	582	.53	.59
	Erkek	114	11.31	3.02			
Toplam	Kız	470	61.26	7.08	582	2.12	.03*
	Erkek	114	59.67	7.48			

*p<.05

Tablo 5.9’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenmede motivasyon puanları [$t_{(582)} = .49$], öğrenmede ortam puanları [$t_{(582)} = .86$] ve öğrenmede planlama puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Ancak öğrenmede strateji alt boyutunda kız öğrencilerin puanları ($\bar{X} = 25.48$), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X} = 24.41$) anlamlı biçimde daha yüksektir $t_{(582)} = 2.88$, $p < .05$. Benzer şekilde ölçeğin toplam puanları [$t_{(582)} = 2.12$] arasında kız öğrencilerin ölçeğin toplam puanları ($\bar{X} = 61.26$), erkek öğrencilerin ölçeğin toplam puanları ($\bar{X} = 59.67$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır $t_{(582)} = 2.12$, $p < .05$.

5.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 5.10’ de öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.10. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktör	Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark	μ^2
Strateji	1	255	24.90	4.1	3	4.71	.003*	4>1 4>2 4>3	0.02
	2	138	25.05	3.0	580				
	3	97	25.41	3.3	583				
	4	94	26.47	2.5					
	Toplam	584	25.27	3.6					
Motivasyon	1	255	11.28	2.6	3	1.54	.203	-	
	2	138	11.63	2.4	580				
	3	97	11.23	2.5	583				
	4	94	11.84	2.3					
	Toplam	584	11.44	2.5					
Ortam	1	255	12.72	2.4	3	4.02	.008*	4>1 4>2 4>3	0.02
	2	138	12.41	2.1	580				
	3	97	12.74	2.4	583				
	4	94	13.43	1.6					
	Toplam	584	12.72	2.4					

	Toplam	584	12.76	2.2					
Planlama	1	255	11.10	3.4	3	3.33	.019*	4>1	0.01
	2	138	11.29	2.6	580			4>2	
	3	97	11.96	3.2	583			4>3	
	4	94	12.14	3.5					
	Toplam	584	11.46	3.2					
Ölçeğin Tamamı	1	255	60.01	7.8	3	7.34	.000*	4>1	0.03
	2	138	60.39	5.8	580			4>2	
	3	97	61.36	7.2	583			4>3	
	4	94	63.90	6.2					
	Toplam	584	60.95	7.1					

*p<.05

Tablo 5.10'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutu [$F_{(3,580)} = 1.54$] puanları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak öğretmen adaylarının strateji alt boyutu [$F_{(3,580)} = 4.71$] puanları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). Etki büyüklüğü dikkate alındığında, strateji alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın %2 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu belirtilebilir. Bu değere göre sınıf düzeyinin strateji alt boyutu üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 4. Sınıf öğrencilerinin strateji puanları ($\bar{X} = 26.47$), 3. Sınıf öğrencileri öğrenmede strateji puanları ($\bar{X} = 25.41$), 2. Sınıf öğrencileri strateji puanları ($\bar{X} = 25.05$) ve 1. Sınıf öğrencileri strateji puanlarından ($\bar{X} = 24.90$) anlamlı biçimde daha yüksektir ($p < .05$).

Ortam alt boyutu [$F_{(3,580)} = 4.02$] puanları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Etki büyüklüğü dikkate alındığında, öğrenmede ortam alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın %2 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu belirtilebilir. Bu değere göre sınıf düzeyinin öğrenmede ortam alt boyutu üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 4. Sınıf öğrencileri öğrenmede ortam alt boyutu puanları ($\bar{X} = 13.43$), 3. Sınıf öğrencileri puanları ($\bar{X} = 12.74$), 2. Sınıf öğrencileri puanları ($\bar{X} = 12.41$) ve 1. Sınıf öğrencileri puanlarından ($\bar{X} = 12.72$) anlamlı biçimde daha yüksektir ($p < .05$).

Planlama alt boyutu [$F_{(3,580)} = 3.33$] puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). Etki büyüklüğü dikkate alındığında, öğrenmede planlama alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın %1 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu belirtilebilir. Bu değere göre sınıf düzeyinin öğrenmede planlama alt boyutu üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 4. Sınıf öğrencileri öğrenmede ortam alt boyutu puanları ($\bar{X} = 12.14$), 3. Sınıf öğrencileri puanları ($\bar{X} = 11.96$), 2. Sınıf öğrencileri puanları ($\bar{X} = 11.29$) ve 1. Sınıf öğrencileri puanlarından ($\bar{X} = 11.10$) anlamlı biçimde daha yüksektir ($p < .05$).

Benzer şekilde ölçeğin tamamı puanları [$F_{(3,580)} = 7.34$] arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Etki büyüklüğü dikkate alındığında, ölçeğin tamamı puanlarında gözlenen varyansın %3 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu belirtilebilir. Bu değere göre sınıf düzeyinin ölçeğin tamamı puanları üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağı belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 4. Sınıf öğrencileri ölçeğin tamamı puanları ($\bar{X} = 63.90$), 3. Sınıf öğrencileri puanları ($\bar{X} = 61.36$), 2. Sınıf öğrencileri puanları ($\bar{X} = 60.39$) ve 1. Sınıf öğrencileri puanlarından ($\bar{X} = 60.01$) anlamlı biçimde daha yüksektir ($p < .05$).

5.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 5.11' de öğretmen adaylarının ders dışı öğrenme aktiviteleri puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.11. Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark	μ^2
Strateji	Fen öğrt.(a)	174	25.73	3.73	5	2.94	.01*	a>c	0.02
	Sınıf öğt.(b)	198	25.61	3.01	577			a>e	
	Matematik ö(c)	41	24.01	4.56	582			b>c	
	Sosyal öğt. (d)	28	25.17	4.83				b>e	
	Türkçe öğrt.(e)	104	24.55	2.88					
	PDR(f)	38	24.78	4.80					
	Toplam	583	25.27	3.60					
Motivasyon	Fen öğrt.(a)	174	11.91	2.45	5	2.35	.03*	a>c	0.01
	Sınıf öğt.(b)	198	11.45	2.48	577			a>d	
	Matematik ö(c)	41	10.80	2.72	582			a>e	
	Sosyal öğt. (d)	28	10.82	2.90					
	Türkçe öğrt.(e)	104	11.25	2.48					
	PDR(f)	38	11.07	2.65					
	Toplam	583	11.45	2.54					
Ortam	Fen öğrt.(a)	174	12.74	2.34	5	.61	.69		
	Sınıf öğt.(b)	198	12.76	2.04	577				
	Matematik ö(c)	41	12.46	2.75	582				
	Sosyal öğt. (d)	28	12.42	2.58					
	Türkçe öğrt.(e)	104	13.04	1.95					
	PDR(f)	38	12.68	2.68					
	Toplam	583	12.76	2.24					
Planlama	Fen öğrt.(a)	174	11.89	3.11	5	2.41	.03*	a>e	0.02
	Sınıf öğt.(b)	198	11.73	3.19	577			b>e	
	Matematik ö(c)	41	10.92	3.10	582				
	Sosyal öğt. (d)	28	11.32	3.54					
	Türkçe öğrt.(e)	104	10.77	3.26					
	PDR(f)	38	10.78	3.77					
	Toplam	583	11.47	3.25					
Ölçek toplam	Fen öğrt.(a)	174	62.29	7.48	5	4.05	.00*	a>c	0.03
	Sınıf öğt.(b)	198	61.57	6.30	577			a>e	
	Matematik ö(c)	41	58.20	8.12	582			a>f	
	Sosyal öğt. (d)	28	59.75	9.05					
	Türkçe öğrt.(e)	104	59.62	6.41					
	PDR(f)	38	59.33	8.06					
	Toplam	583	60.97	7.18					

*p<.05

Tablo 5.11'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının strateji alt boyutu [F(5,577)=2.94] puanları arasında branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır (p<.05). Etki büyüklüğü dikkate alındığında, strateji alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın %2 oranında branş değişkenine bağlı olduğu belirtilebilir. Bu değere göre branş değişkeninin strateji alt boyutu üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına fen bilimleri öğretmenliği öğrencilerinin strateji puanları (\bar{X} =25.73) ve Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin strateji puanları (\bar{X} =25.61), ilköğretim

matematik bölümü öğrencileri puanları ($\bar{X}=24.01$) ve Türkçe bölümü öğrencileri puanlarından ($\bar{X}=24.55$) anlamlı biçimde yüksektir.

Öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutu [$F_{(5,577)}=2.35$] puanları arsında branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır ($p<.05$). Etki büyüklüğü dikkate alındığında, motivasyon alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın %1 oranında branş değişkenine bağlı olduğu belirtilebilir. Bu değere göre branş değişkeninin motivasyon alt boyutu üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına Fen bilimleri öğretmenliği öğrencilerinin motivasyon puanları ($\bar{X}=11.91$), ilköğretim Matematik bölümü öğrencileri puanları ($\bar{X}=10.80$), Türkçe bölümü öğrencileri puanları ($\bar{X}=11.25$) ve Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri puanlarından ($\bar{X}=10.82$) anlamlı biçimde yüksektir.

Yine Fen bilimleri öğretmenliği bölümü öğrencilerinin planlama alt boyutu puanları ($\bar{X}=11.89$) ve Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri puanları ($\bar{X}=11.73$), Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri puanlarından ($\bar{X}=10.77$) anlamlı biçimde daha yüksektir.

Ölçeğin toplam puanlarına göre ise Fen bilimleri öğretmenliği bölümü öğrencilerin puanları ($\bar{X}=62.29$), Matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri puanları ($\bar{X}=58.20$), Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri puanları ($\bar{X}=59.62$) ve PDR bölümü öğrencileri puanlarından ($\bar{X}=59.33$) anlamlı biçimde daha yüksektir ($p<.05$).

5.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 5.12' de öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.12. Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Anne Eğitim	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Strateji	Okula gitmemiş	38	25.11	3.35	4	2.24	.06
	İlkokul	333	25.57	3.47	572		
	Ortaokul	106	24.86	4.14	576		
	Lise	67	25.17	3.26			
	Üniversite	33	23.84	3.74			
	Toplam	577	25.26	3.60			
Motivasyon	Okula gitmemiş	38	12.21	2.83	4	1.53	.19
	İlkokul	333	11.51	2.52	572		
	Ortaokul	106	11.29	2.51	576		
	Lise	67	11.29	2.43			
	Üniversite	33	10.84	2.50			
	Toplam	577	11.45	2.53			
Ortam	Okula gitmemiş	38	12.89	2.65	4	1.88	.11
	İlkokul	333	12.92	2.12	572		
	Ortaokul	106	12.66	2.27	576		
	Lise	67	12.26	2.58			
	Üniversite	33	12.18	1.68			
	Toplam	577	12.75	2.23			
Planlama	Okula gitmemiş	38	11.73	3.97	4	.28	.89
	İlkokul	333	11.42	3.17	572		
	Ortaokul	106	11.29	3.28	576		

	Lise	67	11.62	3.36			
	Üniversite	33	11.80	2.96			
	Toplam	577	11.46	3.25			
Ölçeğin tamamı	Okula gitmemiş	38	75.58	9.37	4	1.62	.16
	İlkokul	333	74.28	7.69	572		
	Ortaokul	106	73.36	8.43	576		
	Lise	67	73.07	7.70			
	Üniversite	33	71.59	7.33			
	Toplam	577	73.90	7.95			

P<.05

Tablo 5.12’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının strateji alt boyutu [$F_{(4,572)} = .2.24$] puanları, öğrenmede motivasyon alt boyutu [$F_{(4,572)} = .1.53$] puanları, öğrenmede ortam alt boyutu puanları [$F_{(4,572)} = .1.88$], öğrenmede planlama alt boyutu puanları [$F_{(4,572)} = .28$] ve ölçeğin toplam [$F_{(4,572)} = .1.62$] puanları arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

5.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 5.13’de öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.13. Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Anne Eğitim	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Strateji	İlkokul	197	25.17	3.36	3	.20	.89
	Ortaokul	155	25.24	4.19	566		
	Lise	123	25.48	3.35	569		
	Üniversite	95	25.35	3.15			
	Toplam	570	25.29	3.56			
Motivasyon	İlkokul	197	11.54	2.34	3	1.97	.11
	Ortaokul	155	11.71	2.70	566		
	Lise	123	11.39	2.53	569		
	Üniversite	95	10.94	2.40			
	Toplam	570	11.46	2.50			
Ortam	İlkokul	197	12.74	2.26	3	.25	.85
	Ortaokul	155	12.90	2.29	566		
	Lise	123	12.81	2.18	569		
	Üniversite	95	12.67	2.07			
	Toplam	570	12.79	2.21			
Planlama	İlkokul	197	11.39	3.21	3	.48	.69
	Ortaokul	155	11.23	3.21	566		
	Lise	123	11.60	3.53	569		
	Üniversite	95	11.67	2.93			
	Toplam	570	11.44	3.23			
Ölçeğin tamamı	İlkokul	197	73.98	7.87	3	.26	.85
	Ortaokul	155	73.80	8.41	566		
	Lise	123	74.39	8.18	569		
	Üniversite	95	73.48	6.61			
	Toplam	570	73.94	7.88			

P<.05

Tablo 5.13.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının strateji alt boyutu [$F_{(3,566)} = .20$ puanları, motivasyon alt boyutu [$F_{(3,566)} = 1.97$] puanları, ortam alt boyutu puanları [$F_{(3,566)} = .25$], planlama alt boyutu puanları [$F_{(3,566)} = .48$] ve ölçeğin toplam [$F_{(3,566)} = .26$] puanları arasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bir bulunmamaktadır ($p > .05$).



6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak yapılan tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin ders dışındaki çalışma alışkanlıklarını belirlemek için ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeği geliştirilmiştir. Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğini geliştirme sürecinin başında ilgili alan yazın taraması ve öğrenci görüşleri sonucunda hazırlanan 95 maddelik taslak ölçek maddeleri Türkçe öğretmenleri ve eğitim bilimleri uzmanları görüşü ile 39 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. 39 maddelik ön deneme formu 390 öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Küresellik (BS) Testi yapılmıştır. KMO değerinin 0.885 ve BS değerinin $p < .05$ çıkması ile verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör özdeğerleri 1’den büyük olan değerler anlamlı olarak belirlenmiştir. Yapılan faktör analizinde Varimax yöntemiyle döndürülerek işleme tabi tutulan maddelerin yük değerlerine bakıldığında aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan maddeler binişik madde olarak kabul edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu kapsamda bir maddenin aynı anda iki faktörde yüksek çıkan yük değerleri arasındaki farkın 0,10 ve daha küçük çıkması halinde bu madde binişik madde olarak ele alınmıştır. Binişik maddeler ve yük değerleri .32’nin altında olan maddeler ölçekten tek tek çıkarılmış ve çıkan maddeler sonucunda faktör analizleri yenilenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucu başlangıçta 39 madde olan madde sayısı 17’ye 12 boyut olan boyut sayısı 4’e indirgenmiştir. Yapılan analizler sonucunda strateji, motivasyon, ortam ve planlama boyutlarından oluşan 17 maddelik “Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları” ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan analizlere göre ölçeğin strateji boyutu toplam varyansın %37,507’sini, motivasyon boyutunun %9,666’sını, ortam boyutu %7,593’ünü ve planlama boyutu ise %6,310’ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. 17 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçek ise toplam varyansın %61,076’sını açıklamaktadır. Elde edilen bu sonuca göre varyans değerinin sosyal bilimler için yeterli olduğu düşünülmektedir. Çokluk ve diğerleri (2012, 239) varyansın %40 ile %60 arasında olmasını kabul edilebilir aralık olarak belirtmişlerdir. Birinci boyutta ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “strateji” boyutuyla ilgili altı madde yer almakta ve maddelerin faktör yüklerinin .644 ile .716 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci boyutta ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “motivasyon” boyutunda 4 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yüklerinin .628 ile .706 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü boyutta ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “planlama” boyutu ile ilgili dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yükleri .500 ile .724 arasında değişiklik göstermektedir. Dördüncü boyutta ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “ortam” boyutu ile ilgili üç madde yer almakta ve maddelerin faktör yüklerinin .603 ile .706 arasında değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine ölçekte, güvenilirlik testi olan Cronbach’s Alfa analizi değerinin 0,88 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cronbach’s Alfa sayısı 0.70’in üzerinde olduğu için ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilebilir. Ölçekteki maddelerin, madde toplam korelasyonlarının, 0,560 ile 0,890 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerlere göre orta düzeyde ilişki olduğu belirtilebilir. Büyüköztürk (2002: 32), korelasyon katsayılarını mutlak değer olarak, 0.70 ile 1.00 arasında yüksek düzeyde, 0.70 ile 0.30 arasında orta düzeyde, 0.30 ile 0.00 arasında düşük düzeyde ilişkili olarak tanımlamıştır. Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik yapılan bulgular değerlendirildiğinde, ölçeğin öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıklarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak

kullanılabileceği ifade edilebilir. Elde edilen sonuçlara göre, araştırma kapsamında geliştirilen bu ölçme aracının, ilgili alanyazındaki eksikliği giderebileceği ve bundan sonraki yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği belirtilebilir.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin planlama boyutu ve motivasyon boyutu açısından bir farklılık olmadığı, strateji, ortam ve ölçeğin toplam puanı açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farkın yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun pek çok nedeni olabileceği gibi kız öğrencilerin ders çalışma esnasında buldukları ortamın koşullarını kendilerine göre düzenleyebilmelerinden, kendi öğrenme stratejilerini belirleyebilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca ölçeği uyguladığımız grubun büyük çoğunluğunun kız öğrencilerden oluşması da bu durumun nedenlerinden birisi olabilir. Araştırma bulguları ile benzer şekilde Temelli ve Kurt (2010) çalışmalarında ders çalışma alışkanlıklarının motivasyon, çalışma yöntemleri, mekan, ders öncesi ve sonrasında yapılan hazırlık boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi çalışma becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sharma ve Vyas (2017) araştırmalarında kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarının erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleği toplumsal açıdan e genel olarak kadın mesleği olarak görülmektedir. Bu nedenle kız öğrenciler öğretmenlik mesleğini daha çok tercih etmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda kız öğrenciler daha fazla yer almaktadır. Araştırma bulguları benzer şekilde Gadzella ve Fournet (1976) çalışmalarında sınıfta öğrenmede ve çalışma alışkanlıkları becerisi açısından kız öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) sınıf öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarında çalışma ve öğrenme stratejisi puanları bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu ve çalışma ve öğrenme stratejisi açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ossai (2012) çalışma alışkanlıklarında cinsiyet ve yaşın etkisini incelediği çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu belirlemiştir. Yenilmez ve Özbey (2007) araştırmalarında ders çalışma alışkanlıkları boyutundan not alma ve metni işaretlemeye kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarına ve aynı zamanda ödev hazırlamada stres ve kaygı değişkeni bakımından kızların erkeklere göre kaygı düzeyinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eren (2011) ilköğretim öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinden aldığı puanın erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eren bu durumun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha disiplinli olmalarından, derse karşı tutumlarındaki farklılık ya da motivasyon düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olmasından kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Bhat ve Khandai (2016) kız ve erkek öğrencilerin akademik başarıları ile çalışma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Blumner ve Richards (1997) mühendislik bölümü öğrencilerinin akademik başarıları ile çalışma alışkanlıklarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında kız öğrenciler çalışma alışkanlıkları ölçeğinde erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bay, Tuğluk ve Koçyiğit (2006) üniversite öğrencilerin ders çalışırken buldukları ortamın özelliklerini yeterli bulup bulmadıklarını araştırdıkları çalışmalarında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre ders çalıştıkları ortamın özelliklerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Gelbal (2010) sosyoekonomik düzeyin Türkçe başarısına etkisini araştırdığı araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Sadioğlu ve Bilgin (2008) kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin erkek öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Khurshid, Tanveer ve Qasmi (2012) kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularının aksine Kamoru ve Ramon (2017) matematikte ortaöğretim öğrencilerinin başarı ve tutumlarına öz kavram, çalışma alışkanlığı ve toplumsal cinsiyet etkini araştırdığı araştırmasında çalışma alışkanlığı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Gudaganavar ve Halayannavar (2014) çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları arasında bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Köse (2004) ilköğretim öğrencilerin ders dışı etkinlikleri tercih etme nedenleri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin ders dışı etkinlikleri tercih etme nedenlerinin cinsiyetten bağımsız olduğu sonucunu gösterir. Sarı (2012) ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılım düzeylerini belirlemek için yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun bizim araştırmamızdan farklı olmasının nedeni ders dışı etkinliklerin sadece sosyal etkinliklerden oluşması olabilir. Ghosh (2017) çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmiştir.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak değişmekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ders dışı çalışma alışkanlıklarından motivasyon boyutu puanları açısından sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat strateji boyutu, ortam boyutu, planlama ve ölçeğin tamamı puanları açısından 4. Sınıf öğrencilerin puanları 1., 2., ve 3. Sınıf öğrencileri puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıklarını kazandıklarını göstermektedir. Bu durum genel olarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kendi çalışma alışkanlıklarının neler olduğunun farkına varmaları, deneyim kazanmaları ile kendi öğrenme stratejilerini belirleyebildiklerini göstermektedir. Ders çalışma alışkanlıkları ve ders dışı çalışma alışkanlıkları öğrencilerin otokontrollerini sağlayabilmeleri ile mümkün olabilir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin hem deneyim kazanmaları hemde kpss ya da başka sınavlar nedeni ile kendi öğrenme ve çalışma stratejilerini belirleyebilme konusunda ilerleme göstermektedirler. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Berkant, Ermeýdan ve Bedir (2018) üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerini araştırdığı çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yürütücü biliş becerilerinin arttığı ve dolayısıyla kendi öğrenmelerini kontrol edebildiği sonucuna varmışlardır. Sherafat ve Murthy (2016) çalışma alışkanlıklarının akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının lise öğrencilerinden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Matt, Pechersky ve Cervantes (1991) lise ve üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında lisede akademik başarıya katkıda bulunan çalışma alışkanlıklarının üniversitede aynı şekilde başarıyı etkilemediğini bu nedenle yeni çalışma alışkanlıkları yöntemleri belirlemeleri gerektiğini belirtmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça yeni bilgiler, yeni yöntemleri ve yeni çalışma stratejilerini gerektirmektedir. Lammers, Onweugbuize ve Slate (2001) ise araştırma bulgularının aksine yaş ve sınıf düzeyi ilerledikçe çalışma alışkanlıkları becerisinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf düzeyi değişkenine göre Temelli ve Kurt (2010) çalışmalarında 1. Ve 4. Sınıf öğrencileri arasında 1. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı farkın daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sharma ve Vyas (2017) 6 ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını karşılaştırdıkları araştırmalarında 6. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanlarının, 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yenilmez ve Özbey (2007) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında sınıf düzeyi arttıkça ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, kelime ve kelime kavram gelişimi yöntemlerini daha az kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça zaman yönetimi alışkanlığı da azalmaktadır. Eren (2011) ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını ölçtüğü araştırmasında sınıf düzeyi arttıkça ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinden alınan puanların azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2011) ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılım düzeylerini incelediği araştırmasında sınıf düzeyi değişkenine anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ossai (2012) çalışma alışkanlıklarında cinsiyet ve yaşın etkisini incelediği çalışmasında yaş arttıkça çalışma alışkanlıkları puanlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak değişmekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun birçok nedeni olabilir. Ölçeğin uygulandığı grubun özellikleri dikkate alındığında belli eğitim seviyesini geçmiş öğrenciler için anne eğitim seviyesinin yetersiz kalması söz konusu olabilir. İlkokul, ortaokul, lise düzeyindeki öğrencilerin eğitimlerine annelerin katkısı daha fazla olabilirken üniversite öğrencilerinin derslerine ve çalışma alışkanlıklarına yardımları giderek azalabilmektedir. Üniversite öğrencilerin her birinin branşlarındaki farklılıklar özel uzmanlık gerektiren eğitim bilgisi gerektirmektedir. Örneğin fen bilimleri öğretmenliği bölümünü okuyan bir öğrencinin annesinin desteğini alabilmesi için annesinin o bölüm hakkında daha kapsamlı bilgilere sahip olması gerekmektedir. Fakat bu durumun başka sebepleri de olabilir. Üniversite öğrencileri genel olarak ailelerinden uzakta öğrenim görmektedirler. Dolayısıyla aileden eğitim konusunda alabilecekleri yardımlar sınırlı düzeyde olmaktadır. Araştırma bulguları benzer şekilde Eren (2011) ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını ölçtüğü çalışmasında anne eğitim düzeyi değişkeni ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şeker, Çınar ve Özkaya (2004) yaptıkları araştırmalarında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin başarısında etkili olmadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Kurulgan ve Çekerol (2008) araştırmalarında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile anne eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Gelbal (2010) ise araştırmasında anne eğitim düzeyinin artması ile birlikte öğrenci başarısının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Güvendir (2014) de çalışmasında anne eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısının arttığını vurgulamıştır. Sheikh ve Jahan (2012) araştırmalarında çalışan annelerin çocuklarının, çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu belirtmiştir. Ekeke ve Oputu (2013) ebeveynlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını etkilediğini ve ebeveynlerin ev ortamını öğrencilerin çalışmalarını motive edici yönde düzenlemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak değişmekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre baba eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum göstermektedir ki baba eğitim düzeyinin öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıkları üzerinde bir etkisi yoktur. Anne ve baba eğitim düzeyi belli yaşın üzerindeki ve uzmanlık gerektiren bölümlerde okuyan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları üzerinde yeterince etkili olmayabilir. Ayrıca üniversite öğrencileri genellikle ailelerinden uzakta öğrenim görmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ders çalışmalarına etkisi olmayabilir. Sharma ve Vyas (2017) araştırmalarında anne-baba eğitim düzeyinin yetersizliğinin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını olumsuz yönde

etkilediğini belirtmiştir. Sadioğlu ve Bilgin (2008) araştırmalarında anne ve baba eğitim seviyesinin öğrencilerin eleştirel okuma becerileri üzerinde etkili olmadığını bu durumun ise televizyonun ailelerin yaşamlarındaki yerlerinden kaynaklanıyor olabileceğini ifade etmiştir. Araştırma bulguları ile benzer şekilde Kurulgan ve Çekerol (2008) araştırmalarında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile baba eğitim seviyesi arasında bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Eren (2011) ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını ölçtüğü çalışmasında baba eğitim düzeyi değişkeni ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şeker, Çınar ve Özkaya (2004) yaptıkları araştırmalarında baba eğitim düzeyinin öğrencilerin başarısında etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sadioğlu ve Bilgin (2008) öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Araştırma bulgularının aksine Güvendir (2014) araştırmasında baba eğitim düzeyi arttıkça paralel olarak öğrenci başarısının da arttığını belirtmiştir. Ekeke ve Oputu (2013) çalışmalarında ebeveynlerin eğitim seviyelerinin, okuma alışkanlığına sahip olmalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını etkilediğini belirtmilerdir.

6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi “öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları branş değişkenine bağlı olarak değişmekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları ortam boyutu haricinde strateji, motivasyon, planlama ve ölçeğin toplam puanları açısından anlamlı fark göstermektedir. Bu bulgulara göre fen bilimleri öğretmenliği öğrencilerinin strateji puanları ve Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin strateji puanları, ilköğretim matematik bölümü öğrencileri puanları ve Türkçe bölümü öğrencileri puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon boyutu açısından, fen bilimleri öğretmenliği öğrencilerinin puanlarının ilköğretim matematik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinden daha yüksektir. Planlama boyutu açısından fen bilimleri öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanları ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanları, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin toplam puanına göre fen bilimleri bölümü öğrencileri puanları, matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanlarından, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanlarından ve PDR bölümü öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Bu durum göstermektedir ki öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları branş değişkenine bağlı olarak değişmektedir. Araştırma bulguları ile benzer nitelikte Durukan, Batman ve Yiğit (2015) 15 branşta öğrenim göre öğretmen adaylarının ders çalışmaya başlama ve sürme alışkanlıklarının branşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulara göre matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanlarının en yüksek olduğu, bilgisayar öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin en düşük puanı aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bilinçli ders çalışma ve derse katılım düzeylerinin branşa göre farklılık gösterdiğini, en düşük puanı ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldığı en yüksek puanı ise Türkçe ve biyoloji bölümü öğrencilerinin aldığını belirtmişlerdir. Not tutma alışkanlığı açısından en yüksek not tutma alışkanlığına biyoloji bölümü öğrencilerinin sahip oldukları en az not tutma alışkanlığına ise işitme engelliler ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenilenleri tekrar etme boyutu açısından en düşük puanı okul öncesi bölümü öğrencilerinin aldığını en yüksek puanı ise sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aldığını belirtmiştir. Kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma boyutu açısından branşlar arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sarcaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında ve cinsiyet haricindeki değişkenlerin öğrenme ve çalışma stratejileri açısından bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2006) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlığını araştırdığı çalışmasında sınıf

öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının yeterince gelişmediğini ve bu durumun öğrencilerin önceki öğrenme yaşantıları, ailedeki okuma alışkanlığı ya da ekonomik nedenlerden kaynaklanıyor olabileceğini ifade etmiştir.

6.2. ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara bağlı olarak uygulamacılara ve daha sonra yapılacak olan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada ve ulaşılabilen alanyazında genellikle kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. İleride yapılacak olan çalışmalarda erkek öğrencilere ders çalışma farkındalıklarını artırıcı etkinlikler ve faaliyetler yapılması önerilebilir.
2. Araştırmada ders dışı çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin branşlarına göre farklılık gösterdiği ve Fen bilimleri öğrencilerinin ders dışı çalışma alışkanlıklarının genel olarak diğer branşlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer branşlar içinde Fen bilimleri bölümünde olduğu gibi daha çok uygulamaya dönük etkinlikler yapılması önerilebilir.
3. Araştırmada sınıf düzeyi arttıkça ders dışı çalışma alışkanlıkları puanı arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle 1. sınıf öğrencilerine ders çalışma alışkanlıklarına yönelik danışmanları veya eğitim uzmanları tarafından eğitici seminerler verilmesi önerilebilir.
4. Araştırma sonucunda anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini üniversite öğrencilerinden oluşturduğu için anne ve baba eğitim düzeyi yetersiz kalmış olabilir. Bu nedenle anne ve babalara öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını destekleyici olabilmeleri için eğitici seminerler verilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeği geliştirilmiştir. Ders dışı çalışma alışkanlıkları öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenebilir.
2. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.
3. Bu çalışma öğretmen adayları ile yürütülmüş dolayısıyla tüm öğrencilere genellenemez. Bu nedenle farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle çalışılabilir.
4. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda farklı örneklem desenleri (deney-kontrol grubu gibi) kullanılabilir.
5. Bu çalışmada evreni oluşturan katılımcıların %80 ini kız öğretmen adayları oluşturmaktadır. Toplum tarafından öğretmenlik mesleği genel olarak kadın mesleği olarak görülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda öğretmen profillerinin cinsiyet dağılımları incelenerek Türkiye'deki öğretmen profilleri araştırılabilir.
6. Bu çalışmada öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıkları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve branş değişkeni arasındaki fark araştırılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı değişkenler arasındaki ilişkiler de araştırılabilir.
7. Bu çalışmada sınıf düzeyi değişkeni ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasındaki fark incelenmiştir. İleriki çalışmalarda ders dışı çalışma

alışkanlıkları ölçeği ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine uygulanarak sınıf düzeyleri arasındaki ilişki detaylı olarak incelenebilir.

8. Bu araştırmada anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıkları üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle daha sonraki araştırmalarda ortaokul, lise öğrencileri ile çalışmalar yapılarak anne-baba eğitim düzeyinin ders dışı çalışma alışkanlıklarına etkisi araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- ADEYEMİ, S . 2012. Developing Critical Thinking Skills İn Students: A Mandate For Higher Education İn Nigeria. *European Journal of Educational Research*, 1(2) ss. 155-161.
- AKBABA, S. 2006. "Eğitimde Motivasyon", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), ss. 343-361.
- ALVA, C. ve MANUEL, L. 2017. "Self-Esteem, Study Habits and Academic Performance among University Students" *Journal of Educational Psychology*, 5(1), 101-127.
- ANDERSON, M. C., BJORK, R. A., & BJORK, E. L. 1994. "Remembering Can Cause Forgetting: Retrieval Dynamics in Long-term Memory", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(5), ss. 1063-1087.
- ATILGAN, M. 1998. "Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması", Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., BEM, D. J. ve HOEKSEMA, S. N. 2002. Hilgard's Introduction To Psychology 12 th edition, Çev.: Y. Alogan. Arkadaş yayınevi, Ankara. 790s.
- BACANLI, H. 2002. *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın, Ankara.
- BADAU, K. M. 2018. "Managing Study Habits and Its Impact On Secondary School Students Academic Performance In Nigeria", *European Journal of Educational and Development Psychology*, 6(2), ss. 15-24.
- BADDELEY, A. D. 1966. "The Influence of Acoustic and Semantic Similarity on Long-term Memory for Word Sequences", *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 18(4), ss. 302-309.
- BAŞARAN, İ. E. 2005. *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam*, Nobel Yayın, Ankara. 560s.
- BAY, E., TUĞLUK, M. N. ve KOÇYİĞİT, S. 2006. "Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalıştıkları Mekanın Özelliklerine İlişkin Görüşleri", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), ss. 211-224.
- BAY, E., TUĞLUK, M.N. ve GENÇDOĞAN, B. 2005. "Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), ss. 94-105.
- BAYIR, Z. 2015. "Üstün Zekalı Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BENJAMIN, S. B. 1979. *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çev.: D. A. Özçelik, Milli Eğitim Basımevi, Ankara. 304s.
- BERKANT, H.G., ERMEYDAN, Z. ve BEDİR, G. 2018. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" *Social Sciences Studies Journal*, 4(21), ss. 3424-3433.
- BHAT, Y. I. ve KHANDAİ, H. 2016. "Academic Achievements and Study Habits of College Students of District Pulwama", *Journal of Education and Practice*, 7(10), ss. 19-24.
- BİLGE, F., DOST, M. T. ve ÇETİN, B. 2014. "Factors Affecting Burnout and School Engagement Among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success", *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), ss. 1721-1727.
- BLUMNER, H. N. ve RICHARDS, H. C. 1997. "Study Habits and Academic Achievement of Engineering Students", *Journal of Engineering Education*, 86(2), ss. 125-132.
- BORAN, A., ATALMIŞ, H. E. ve SAĞIR, E. 2015. "Özel Öğretim Kurs Merkezi Öğretmenleri ve Çalışma Koşulları" *Turish Journal of Education*, 4(4), ss. 17-29.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇOKLUK, Ö. ve KÖKLÜ, N. 2010. *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem Akademi, Ankara.

- ÇAYCI, B. ve ÜNAL, E. 2007. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), ss. 1-16.
- ÇELENK, S. 2008. "İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), ss. 83-90.
- CERNA, M. A. ve PAVLIUSHCHENKO, 2015. "Influence of Study Habits on Academic Performance of International College Students in Shanghai", *Higher Education Studies*, 5(4), ss. 42-55.
- CHARLES, C. M. 1992. *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri* Çev.: G. Ülgen, Lazer Ofset Matbaacılık, Ankara. 59s.
- CHILCA, L. 2017. "Self-Esteem, Study Habits and Academic Performance Among University Students", *Propósitos y Representaciones*, 5(1), ss. 71-127.
- CHOWDHURY, S. ve GHOSE, A. 2014. "Effects of Patterns of Parenting on Study Habits of Adolescents", *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(3), ss. 15-19.
- ÇIRAK, Y. 2017. *Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar*, A. Kaya (Ed.), Eğitim Psikolojisi, Pegem Akademi, Ankara. ss. 229-260.
- ÇOLAK, S.Y. 2016. "Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- COOMBS, P. H. 1973. *Eğitim planlaması nedir?*, Çev.: C. Mihçioğlu Milli Eğitim Basımevi, Ankara. 48s.
- CREDE, M. ve KUNCEL, N. R. 2008. "Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance", *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), ss. 425-453.
- DEMİREL, Ö. 2011. *Öğretme Sanatı*, Pegem Akademi, Ankara. 354s.
- DEMİREZEN, S. ve AKHAN, N. E. 2011. "İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Üzerine Algıları", *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), ss. 169-183.
- DEMİROĞLU, M. A. 2007. "Ders Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri 8İlköğretim 5. Sınıf Örneği", *Milli Eğitim Dergisi*, 173, ss. 112-124.
- DURAL, S. 2008. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki", *Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- DURUKAN, Ü. G., BATMAN, D. ve YİĞİT, N. 2015. "Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Alışkanlıkları", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), ss. 63-80.
- EBELE, U. F. ve OLOFU, P. A. 2017. "Study Habit and Its Impact on Secondary School Students' Academic Performance in Biology in The Federal Capital Territory, Abuja", *Educational Research and Reviews*, 12(10), ss. 583-588.
- EGGEN, P. ve KAUCHAK, D. 1994. *Educational Psychology*, New York: Macmillan College Publishing Company, 711s.
- EHIOZUWA, A. O. ve ANOSA, J. O. 2013. "Assessment of study habits of senior secondary school science students in north west zone of Nigeria", *International Journal of Current Research*, 5(11), ss. 3435-3444.
- EKEKE, H. ve OPUTU, E. A. 2013. "Influence of home on study habits of secondary school students in Kolo-Creek development centre of Bayelsa State, Nigeria", *International Journal of Secondary Education*, 1(5), ss. 39-44.
- ERDAMAR, G. 2010. "Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, ss. 82-93.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. 2005. *Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara. 277s.
- EREN, O. 2011. "İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara..

- ERSOY, E. ve BAŞER, N. 2009. "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(9), ss. 128-137.
- FACIONE, P.A., GIANCARLO, C.A., FACIONE, N.C., & GAINEN, J. 1995. "The Disposition Toward Critical Thinking", Journal of General Education, 44(1), ss. 1-25.
- FELDER, R.M. 1988. "Learning and Teaching Styles in Engineering Education", Engineering Education, 78(7), ss. 674-681.
- FRY, R. 2002. Ders Nasıl Çalışılır, Çev.: F. Kurtulmuş, Timaş Yayınları, İstanbul. 256s.
- GADZELLA, B.M, ve FOURNET, G. P. 1976. "Sex Differences in Self-Perceptions As Students of Excellence and Academic Performance", Percept Mot Skills Dec 43, ss. 1092-4
- GELBAL, S. 2010. "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi" Eğitim ve Bilim Dergisi, 33(150), ss. 1300-1337.
- GEORGE, S. 2014. "Study Habits and Demographic Characteristics of Women Distance Learners: A Comparative Study", International Women Online Journal Of Distance Education, 3(4), ss. 2147-0367.
- GERING, C.S., SHEPPARD, D.K., ADAMS, B.L., RENES, S.L. ve MOROTTİ, A.A. 2018. "Strengths-Based Analysis of Student Success in Online Courses", Online Learning Journal, 22(3), ss. 55-85.
- GHOSH, S. M. 2017. "Impact of Maternal Employment on Adolescents Study Habits", The International Journal of Indian Psychology, 4(2), ss. 86-94.
- GOLDSTEIN E. BRUCE 2011. "Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research, and Everyday Experience, Wadsworth Cengage Learning, Australia. 472s.
- GOODYKOONTZ, B. 1964. Çocuklarınızı Okulda Başarıya Nasıl Ulaştırabilirsiniz, Çev.: F. İrfaner, Güzel Sanatlar Basımevi, Ankara. 64s.
- GUDAGAVANAR, N. V. ve HALAYANNAVAR, R. B. 2014. "Influence of Study Habits on Academic Performance of Higher Primary School Students", 3(2), ss. 277-280.
- GÜNAYDIN, F. 2011. "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- GÜNEŞ, F. 2012. "Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme", Türklük Bilimi Araştırmaları, (32), ss. 127-146.
- GÜNEŞ, F. 2014. "Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme", Türklük Bilimi Araştırmaları, (32), ss. 127-146.
- GÜVENDİR, M. A. 2014. "Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavında Öğrenci ve Okul Özelliklerinin Türkçe Başarısı ile İlişkisi" Eğitim ve Bilim Dergisi, 39(172), ss. 1300-1337.
- HARRIS, D. ve BELL, C. 1994. "Evaluating and Assessing for Learning", New Jersey: Nichols Publishing Company. 204s.
- HOWE, M. J. A. 2001. Öğrenme Psikolojisi, Çev.: E. Kılıç, Alfa Yayınevi, İstanbul. 156s.
- İMREN, M. 2015. "Üniversite Öğrencilerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanım Düzeyleri, Motivasyonları ve Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Kısa Süreli Bellek, Çalışma Belleği, Yönetici İşlevler ve Dikkat Üzerinde Etkileri", Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- KAMORU, U. ve RAMON, O. G. 2017. "Influence Of Self-Concept, Study Habit and Gender on Attitude and Achievement of Secondary School Students in Mathematics", Journal for Leadership and Instruction, 16(1), ss. 49-52.
- KAN, A. 2011. Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı, S.B. Filiz (Ed.), Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, ss. 76-95. Ankara: Pegem Akademi, 411s.
- KANCHAN, K. 2017. "Study Habits of Secondary School Students as Related to Family Environment", International Journal of Advanced Research, 4(1), ss. 18-20.

- KARASAR, N. 1994. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Yayınları, Ankara.
- KAZANCI, O. 1989. Eğitim Psikolojisi Kuram ve İlkelerden Uygulamaya, Kazancı Hukuk Yayınları, Ankara.
- KHAN, S. 2017. "Critical Thinking in a Higher Education Functional English Course", European Journal of Educational Research, 6 (1), ss. 59-69.
- KHURSHİD, F., TANVEER, A. ve QASMI, F. N. 2012. "Relationship Between Study Habits and Academic Achievement Among Hostel Living and Day Scholars' University Students", British Journal of Humanities and Social Sciences, 3(2), ss. 34-42.
- KOÇAK, R. 2011. Temel Kavramlar, Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler, B. Oral (Ed.), Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ss. 3-28. Pegem Akademi, Ankara. 557s.
- KOKI, A.T. ve ABDULLAHİ, U. 2014. "Gender Differences İn Study Habit Skills of Undergraduate Students of Yobe State University, Damaturu, Yobe State, Nıgeria", Knowledge Review, 31(2).
- KÖSE, E. 2004. "İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinlikleri Tercih Etme Nedenleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- KÖYMEN, Ü. 1994. "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(1), ss. 19-28.
- KUMAR, S. 2015. "Study Habits Of Undergraduate Students", International Journal of Education and Information Studies, 5(1), ss. 17-24.
- KURULGAN, M. ve ÇEKEROL, G. S. 2008. "Öğrencilerin Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), ss. 237-258.
- LAMMERS, W. J., ONWEUGBUZİE, A. J., & SLATE, J. R. 2001. "Academic Success as a Function of Gender, Class, Age, Study Habits, and Employment of College Students", Research in the Schools, 8(2), ss. 71-81.
- LAXMI, V. ve KAUR, P. 2017. "Study Habits and Attitudes Among Secondary School Students With Respect To Gender", International Journal of Information Movement, 2(8), ss. 106-111.
- LOOYEH, H. R., FAZELPOUR, S. F. S., MASOULE, S. R., CHEHRZAD, M. M. ve LEİLİ, E. K. N. 2017. "The Relationship Between the Study Habits and the Academic Performance of Medical Sciences Students", Journal of Holistic Nursing and Midwifery, 27(2), ss. 65-73.
- LOPEZ, P.M., CHAVARİN, ve T. J., RAMÍREZ, M. P. 2018. " Mobile Technology Computer Skills To Improve Study Habits In Higher Education Students", Directory of Open Access Journals, 18(51), ss. 250-262.
- MATT, G. E., PECHERSKY, B. ve CERVANTES, C. 1991. "High School Study Habits and Early College Achievement", 69(1), ss. 91-96. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.69.1.91>
- MCGUINNESS, C. 1999. From Thinking Skills to Thinking Classrooms.
- NADEEM, N., PUJA, J. ve BHAT, S. 2015. "Study Habits and Academic Achievement of Kashmiri & Ladakhi Adolescent Girls: A Comparative Study. Turkish Online Journal of Distance Education, 15 (2), ss. 91-97.
- NNEJİ, L. M. 2002. "Study habits of Nigerian university students", Nigerian Educational Research, (25), ss. 490-496.
- ODEGBESAN, S. 2013. "Gender Difference, Administrative Opportunities and Effectiveness of School Principals: Implication for Planners. International Women Online Journal of Distance Education, 2(4), ss. 2147-0367.
- OLUTOLA, A. T., OLATOYE, O. O. ve OLATOYE, R. A. 2016." Assessment of Social Media Utilization and Study Habit of Students of Tertiary Institutions in Katsina State", Journal of Education and Practice, 7(3), ss. 178-188.
- ONUR, M. 2016. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler, M. Onur, L. Yayıncı ve M. Şanal (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (19-43), Pegem Akademi, Ankara.

- OSSAI, M. C. 2012. "Age and Gender Differences in Study Habits: A Framework for Proactive Counselling Against Low Academic Achievement", *Journal of Educational and Social Research*, 2(3), ss. 67-73.
- ÖZBAY, Y. 2003. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi araştırma kuram ve uygulama*, Akademi Kitapevi, Trabzon.
- ÖZER, B. 1993. *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği*, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir. 63s.
- ÖZER, M.A. 2005. "Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme", *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, ss. 105-131.
- ÖZTÜRK, B. ve KISACI, İ. 2006. *Bilgiyi İşleme Modeli*. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (256-283). Ankara: Pegem Akademi.
- PARLAR, H. 2016. "Sınıf Öğretmenlerinin Kritik ve Analitik Düşünme Becerilerinin-eğilimlerinin İncelenmesi: İstanbul Ümraniye örneği", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), ss. 45-72.
- PIOLAT, A., OLIVE, T. ve KELLOGG, R. T. 2005. "Cognitive Effort During Note Taking", *Applied Cognitive Psychology*, 19, ss. 291-312.
- ROYER, J. M. ve FELDMAN, R. S. 1984. *Educational Psychology Applications and Theory*, New York: Knopf, 640s.
- SADİOĞLU, Ö. ve BİLGİN, A. 2008. "İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki" *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- SAKIRUDEEN, A. O. ve SANNI, K. B. 2017. "Study Habits And Academic Performance of Secondary School Students In Mathematic: A Case Study of Selected Secondary Schools In Uyo Local Education Council" *Research in Pedagogy Journal*, 7(2), 283-297.
- SARACAĞLU A. S. ve KARASAKALOĞLU, N. 2011. "Sınıf Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), ss. 98-115.
- SARI, M. 2012. "Ortaöğretim Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının İncelenmesi", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), ss. 72-89.
- ŞEKER, R., ÇINAR, D. ve ÖZKAYA, A. 2004. *Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- SEVEN, M.A. ve ENGİN, A.O. 2008. "Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), ss. 189-212.
- SHARMA, G. ve VYAS, C. 2017. "Study Habits Among School Students", *International Journal of Applied Research*, 3(4), ss. 377-382.
- SHEIKH, M. U ve JAHAN, Q. 2012. "Study Habits of Higher Secondary School Students of Working and Non-working Mothers", *Journal of Education and Practice*, 3(12), ss. 119-126.
- SHERAFAT, R. ve MURTHY, V. 2016. "A Study of Study Habits and Academic Achievement among Secondary and Senior Secondary School Students of Mysore City", *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), ss. 161-170.
- SIAHI, E. A. ve MAIYO, J. K. 2015. "Study of The Relationship Between Study Habits and Academic Achievement of Students: A Case of Spicer Higher Secondary School, India", *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(7), ss. 134-141.
- ŞİMŞEK, A. 2004. *Öğrenme Biçimi*, Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılar*, Nobel Yayın, Ankara. 95-137.
- SPRENGER, M. 2008. *Differentiation Through Learning Styles and Memory*. A Sage Company. 165s.
- SUBAŞI, G. 2000. "Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 1(5), ss. 50-56.

- TDK (Türk Dil Kurumu), 2017. Bilimsel Terimler Sözlüğü, www.tdk.gov.tr (17.12.2017).
- TDK (Türk Dil Kurumu), 2018. Felsefe Terimleri Sözlüğü, www.tdk.gov.tr (25.01.2018).
- TEMELLİ, A. ve KURT, M. 2010. “Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi, 3(2), ss. 27-36.
- TOPKAYA, E. Z. ve Çelik, H. 2009. “Deniz Eğitimde Bireysel Farklılıklar”, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5(2), ss. 316-321.
- TUNA, S. 2008. “Resim-iş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(25), ss. 252-261.
- ÜLGEN, G. 1997. Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar, Alkım Yayınevi, Ankara. 320s.
- ULUSOY, Y.Ö. 2011. Öğrenme Kuramları ve Eğitime Yansımaları. B. Oral Ed.: Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Pegem Akademi, Ankara. ss. 163-167.
- WEINSTEIN, C. E., HUSMAN, J. ve DIERKING, D. R. 2000. “Chapter 22 – Self-regulation Interventions With a Focus on Learning Strategies”, Handbook of Self-Regulation, ss. 727-747.
- WILD, U. 1979. “The Relationship of Study Habits and Attitudes to Academic Achievement for a Sample of Turkish High School Students, Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- WOOD, J. K. 1991. Study Skills: Enhancing Success. Ohio Reading Teacher, 25 (1). Columbus, OH: Ohio Council of the International Reading Association.
- YANPAR, Ş. Y. 1994. “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı çalışma Yolları ile Başarı İlişki”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (10), ss. 43-48.
- YENİLMEZ, K. ve ÖZBEY, N. 2007. “İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 7(2), ss. 1-15.
- YİĞİT, B. 2014. “Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- YILDIRIM, A., DOĞANAY, A. ve TÜRKOĞLU, A. 2000. Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri, Seçkin, Ankara. 236s.
- YILDIZ, S. 2015. “İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısı ile Ders Karşı Tutumu Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- YILMAZ, D. 2011. “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- YILMAZ, Z. A. 2006. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı”, İlköğretim Online, 5(1), ss. 1-6.
- YÖRÜK, D. 2007. “Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÜKSEL, G. 2011. Bilişsel Öğrenme Kuramı, Ed.: S.B. Filiz, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Pegem Akademi, Ankara. ss. 46-73.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Zeynep ERMEYDAN
Doğum Yeri : KAHRAMANMARAŞ Onikişubat

Eğitim

Durumu

Lisans : Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Öğrenimi Fen Bilgisi Öğretmenliği

Yüksek Lisans : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Öğrenimi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü

Bilimsel Faaliyetleri

- Üniversite Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bildiri)
- Öğretmenlerin Veli Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Nitel Bir İnceleme
- Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fen Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bildiri)
- Üniversite Öğrencilerinin Bilim Sözde Bilim Ayrımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bildiri)
- İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler üzerine nitel bir inceleme (Bildiri)
- Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Makale)
- Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilim Sözde Bilim Ayrımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Makale)

Stajlar :Türk Telekom Ortaokulu (Kahramanmaraş) (2015-2016)
100. yıl Ortaokulu (2015-2016)

Projeler :
Çalıştığı : Part-time öğrenci KSÜ Eğitim Fakültesi Dekanlığı Bölüm
Kurumlar Sekreterliği (2013-2014)



İletişim

E-Posta Adresi : zeynepermeydan@gmail.com
Tel. :05058717184
Tarih : 18/01/2019

EKLER

EK-1: Anket Uygulama İzin Onayı

19/06/2019-4. SAYI



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 81100045-044
Konu : Anket izni (Zeynep ERMEYDAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Ana Bilim Dalınız yılkoek lisans öğrencisi Zeynep ERMEYDAN'ın, anket izni talebinde bulunduğu kurumun cevabı ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmza
Prof. Dr. Abdullah SOYSAL
Enstitü Müdürü

Ek:Anket izni (Zeynep ERMEYDAN) (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar
ABDULLAH SOYSAL (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürüğü - Enstitü Müdürü) 27/06/2019 17:19

Kaşramanmaraş Sooyü İlimler Üniversitesi Arap Kampüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü
Elektronik İmza: AK Koc C/50/3938/Kaşramanmaraş
Telefon No: +00(344) 300 18 45-06 Faks No: +00(344) 300 18 40
E-Posta: genisakret@kuk.kau.edu.tr İnternet Adresi: www.kau.edu.tr

İmza İyik: Gams KOBUKAK
İmza Kodu: 0244 306 1845



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 76218066-044
Konu : Anket İzi (Zeynep ERMEYDAN)

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İgli : Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünüzün 19.06.2018 tarih ve E.24608 sayılı yazısı.

İgli yazı ile Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tarihli yüksek lisans öğrencisi Zeynep ERMEYDAN, "Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" konulu tezi ile ilgili anket uygulama işleği Dekanlığınızca uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmza
Prof. Dr. Niyazi CAN
Dekan V.

Ek Özərindəki Mevcut Elektronik İmzalar

NIYAZI CAN (Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Dekan V.) 22/06/2018 18:20

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araplar Yerleşkesi-46100,
Kahramanmaraş
Telefon No: +90 (344) 300 13 01 Faks No: +90 (344) 300 13 02
E-Posta: egitim@ksu.edu.tr İnternet Adresi: http://egitim.ksu.edu.tr/

Web Sayfası: www.ksu.edu.tr

Telefon No: 03442901308

EK-2: Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Deneme Formu


Sıra No	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Her gün okuldan gelince konu tekrarı yaparım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2	Ödevlerimi yaptıktan sonra kitap okurum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3	Ders çalışmaya dinlendikten sonra başlarım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4	Ders çalışmaya öncelikle ders kitaplarından başlarım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5	Tam bir ders çalışma planım yok.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6	Fırsat bulabildiğimde ders çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7	Haftalık ders planımı takip ederek ders çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8	Kendime ait olan ortamlarda daha iyi çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9	Müzik eşliğinde daha iyi çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10	Anlamadığım konularda başkalarından yardım alırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11	Sessiz ortamlarda daha iyi çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12	Ders çalışırken daha çok internetten yararlanmayı tercih ederim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13	Ders çalışırken arkadaşlarımla çalışmayı tercih ederim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14	Bireysel olarak ders çalışmayı tercih ederim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15	Derslerime belli bir sıralamaya göre çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16	Ders çalışırken not alarak çalışmayı tercih ederim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17	Sınava yakın bir tarihte ders çalışmaya başlarım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18	Ders çalışırken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

19	Ders çalışırken sık sık ara veririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20	Ders çalışmamı bitirdikten sonra ertesi günün derslerine hazırlık yaparım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21	Ders çalışmaya başlamadan önce yemek yerim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22	Ders çalışırken belli bir zaman sınırlaması içinde çalışırım (günde 1 saat, 3 saat gibi.).	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23	Derslerime genellikle ortak çalışma alanlarında (kütüphane, etüt odaları, sınıf vb.) çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
24	Ders çalışırken konu ile ilgili kaynaklarımı hazırlarım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
25	Yüksek sesle çalışmayı tercih ederim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
26	Ders çalışırken ortamın hazır olmasını beklemem ortamı ben hazırlarım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
27	Psikolojik olarak kendimi derse hazır hissettiğim anda en verimli olarak çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
28	Ders çalışırken kendimi motive edebilirim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
29	Düzenli ortamlarda daha iyi ders çalışırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
30	Ders çalışma ortamımın çok sıcak olmamasını tercih ederim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
31	Şifreleme yöntemi kullanarak ders çalışırım (şarkı haline çevirip, kısaltmalar yaparak, hikâye haline çevirerek vb.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
32	Ders çalışmaya başlamadan önce kitap okumayı tercih ederim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
33	Masa başında ders çalışmayı tercih ederim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
34	Günün her saatinde ders çalışabilirim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
35	Farklı şeylerle (TV, internet, telefon, yemek atıştırmak vb.) meşgul olmak ders çalışmamı olumsuz etkiler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
36	Ders çalışacağım konu ile ilgili neyi bilip bilmediğimi belirlerim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
37	Konuyu anlamadığım zaman ders çalışmayı bırakırım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
38	Ders çalışan arkadaşlarımı gördüğüm zaman motive olurum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
39	Zorunluluk olmadığı zaman ders çalışmayı tercih etmem.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

Değerli arkadaşlarım;

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde Doç. Dr. Gülay BEDİR danışmanlığında yürütmüş olduğum yüksek lisans tez çalışmamda, Ders dışı çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar, yalnızca bilimsel çalışma amacıyla kullanılacak olup başka hiçbir kişi veya kurum/kuruluşla paylaşılmayacaktır.**

	Zeynep ERMEYDAN KSÜ SBE Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi E-Posta: zeynepermeydan@gmail.com
---	--

BÖLÜM I – ÖĞRENCİ FORMU

1 – Cinsiyet <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek	2 - Sınıf <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4					
3 - Anne Eğitim Düzeyi <input type="checkbox"/> Hiç okula gitmemiş <input type="checkbox"/> Yüksek <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite Lisans <input type="checkbox"/> Doktora						
4 - Baba Eğitim Düzeyi <input type="checkbox"/> Hiç okula gitmemiş <input type="checkbox"/> Yüksek <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite Lisans <input type="checkbox"/> Doktora						
5. Branş	(....) Fen bilimleri öğrt	(....) Sınıf Öğrt	(....) İlköğretim matematik öğrtm	(....) Sosyal bilimler öğrt	(....) Türkçe öğrt	(....) PDR

EK-4: Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

Sevgili arkadaşlar, bu form ders dışı çalışma alışkanlıklarınızı ölçecek bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Sizden, bu ifadeleri okuyup karşılardaki seçeneklerden kendinize en uygununu işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen her ifadeye **mutlaka tek yanıt veriniz ve boş bırakmayınız.**

Sıra No	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Ders çalışırken kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
2	Ders çalışırken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
3	Psikolojik olarak kendimi derse hazır hissettiğimde daha verimli çalışırım.	1	2	3	4	5
4	Ders çalışırken konu ile ilgili kaynaklarımı hazırlarım.	1	2	3	4	5
5	Ders çalışırken önemli yerleri not alırım.	1	2	3	4	5
6	Ders çalışırken konu ile ilgili neyi bilip bilmediğimi belirlerim.	1	2	3	4	5
7	Konuyu anlamadığım zaman ders çalışmayı bırakırım.	1	2	3	4	5
8	Ders çalışırken sık sık ara veririm.	1	2	3	4	5
9	Zorunlu olduğum zaman ders çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Sınav için ders çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Ders çalışma ortamında farklı şeylerle (TV, internet, telefon, bir şeyler atıştırmak vb.) meşgul olmak ders çalışmamı olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
12	Sessiz ortamlarda daha iyi çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Kendime ait olan ortamlarda daha iyi çalışırım.	1	2	3	4	5
14	Haftalık ders çalışma planımı takip ederek ders çalışırım.	1	2	3	4	5

15	Ders çalışırken belli bir zaman planı içinde çalışırım.	1	2	3	4	5
16	Tam bir ders çalışma planım yok.	1	2	3	4	5
17	Derslerime belli bir sıralamaya göre çalışırım.	1	2	3	4	5

Çalışmamıza katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz. Araştırma sonuçları öğrenmek istiyorsanız lütfen eposta adresinizi yazın:



EK-5: Madde Havuzu Oluşturulmasında Yararlanılan Öğrenci Kompozisyonları

Sınıfta derslerimi özellikle çok önemle
buddum. Çünkü böyle yaptım sonra sınıf
dönende çok rahat olur. Her hafta
dönende net aldığım da olmuştur. Ve bu
netim gördüm çünkü sınıf dönemi geldiğinde
elimde çalışacak netim vardı ve o netim
dönüşte bana yardımcı oldu.

Her hafta ders anlatış teknikleri birbirinden
çok farklı. Bir hafta slayt anlatırsa diğeri
mutlaka bir hafta proje veya başka bir çalışma
gerekirse netim böyle çalışacak bir netim. 2
dününün bir hafta başka hafta ise slayt
kullanma ve anlatarak öğren. Öğrenciye
net tutarak diğer ve bu hafta da kendi
gim tekniklerini kendi halinde yapıyorlar.
diğer anlatır ve diğer bir hafta proje slayt gibi
gibi çalışır. Kendim için başka çalışmalar
h�vanın ne gibi anlatıyor ve diğer diğer.
Bunlar diğer yöntemler eide ve derslerin
başını tanıya diğer ve gece çalışmayı
diğer çok severim.

→ Döndü ilgilili tüm bilgileri, kendisi
kendi anlatılabilir, anlatılan diğer
net aldım.

→ Döndü ama diğer diğer

→ Sınıfta bir hafta diğer diğer
başlıyorum.

→ Çalışırken anlatma ama diğer
başlıyorum.

→ Sınıfta anlatırken ama diğer
ama netim kendim anlatmışım
netim anlatabiliyorum.

→ Döndü bir diğer diğer başlıyorum
ama diğer diğer diğer diğer
diğer diğer diğer diğer diğer.

→ Hangi diğer diğer diğer diğer
ama netim diğer diğer diğer diğer
başlıyorum. diğer diğer diğer diğer
ama diğer diğer diğer diğer.

13.10.17

Gece de okunmuş ders anlatım. Her hafta gece
tar. Döndü diğer ve her hafta diğer.
başlıyorum. Elimde diğer diğer diğer
başlıyorum. Diğer diğer diğer diğer
başlıyorum. Döndü diğer
başlıyorum. Diğer diğer diğer diğer
başlıyorum.

→ Tek başıma çalışarak daha iyi anlıyorum
→ Kendime göre notlarım olur. sınav haftası için özel sayfa sayfa not çıkarmam.
Benim için zaman kaybeder
→ Kitabı gözden geçirmeden isim rahatlamaz.
→ Ortama sessiz ve hareketless olmasi lazım
→ İlgimi çok çeken yerler sınavdan sonra da aklında kalıyor ama daha çok ester yapıyorum
→ Geceleyinde çalışırım uyum geldiğinde biraz yürüm ya da sınav çok ağır bir sınavsa bazen uykumu kasıma çalışırım konuları yetiştirme için (sınavdan sınavdayı)
→ Son dakikaya kadar çalışırım 😊

.. Sınavdan önceki 2 gün çalışmaya başlanırsa ama son gece daha ağırkk veririm
.. Tek başıma hiçkimsenin ve hicbir kesin olmadığı yerde ezbere dayalı bir çalışma stili var. Ders çalışırken esnasında yanımda biri olursa ders çalışmamı yaptığım çalışmanın verimli olup olmadığını yolumdan evvel hafızamdan çalışarak anırım.

Uyuzlayarak diprenne taraftarıyım ama imkânla okuyup çalışmaya çalışıyor!
Genellikle tek başıma olursa günün sonuna gece 2-3'e kadar çalışmaya diğer arkadaşlarımla bazen bir ile çalışırken da bitiyor diyet almak ya da beyazlar olmak tercih eder. Sifrelere yatkınım sınavı girerim.

1. İlk olarak burada konuşmeyi öğreniyordum.
2. Çocuklar bittikten bir konuşma ilmi bir telaffuzlatıldığında daha iyi anlıyordum.
3. Aynı konuşma geçtiğinde hiçbir şey yapmadan sadece okutulan kelimeleri daha kolaylıkla anlayabiliyordum.
4. Sonra bu kadar bir beceriyle not almaya başladım.
5. Sonra bu kadar fazla soru sordum.
6. Çoklu bir konuşma bittiğinde - sonra anlatılan zaman da altında daha kolay öğrendim.
7. Tek başına çalışmam konuşma öğrenme sürecinde öğrendim.
8. Anlatılan konularda arkadaşlarımla tartışmaya başladım.

Genel olarak konuşma öğrenme sürecinde telaffuz öğreniyordum, telaffuz zamanını göz alıyo. Okulda saatlerde en iyi okum yapı ve bir saatte konuşma öğreniyordum. Sesli ortamda hiçbir şey anlamıyordum just orlam sesli olduğu için de sürekli konuşmam daha aklıma geliyordu. Öğrenme zamanı bu da sonra konuşma öğreniyordum.

1. İlk olarak hangi gün hangi konu çalışacağımı biliyordum.
2. Daha sonra konuşma öğreniyordum.
3. Kendileri gözden geçiriyordum.
4. Önceki konuşmaları zaman zaman dinli, yetlerini not alıyordum.
5. Not aldığım yerleri yeni bir konuya geçiriyordum.
6. Son olarak yaşadığım zorlukları okuyordum.
7. Özellikle okulda olduğum için saat 13.00 ve 13.00 arası dinlenerek çalışıyordum.
8. Okulda olmadığım zamanlar öğleden önceki saatlerde çalışıyordum.
9. Evde kendim okuyordum.

Secara umum, sistem peredaran darah manusia dapat dibagi menjadi dua bagian, yaitu peredaran darah besar dan peredaran darah kecil. Peredaran darah besar berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh, sedangkan peredaran darah kecil berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh.

Secara umum, sistem peredaran darah manusia dapat dibagi menjadi dua bagian, yaitu peredaran darah besar dan peredaran darah kecil. Peredaran darah besar berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh, sedangkan peredaran darah kecil berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh.

Secara umum, sistem peredaran darah manusia dapat dibagi menjadi dua bagian, yaitu peredaran darah besar dan peredaran darah kecil. Peredaran darah besar berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh, sedangkan peredaran darah kecil berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh.

- + Sistem peredaran darah manusia dapat dibagi menjadi dua bagian, yaitu peredaran darah besar dan peredaran darah kecil.
- + Peredaran darah besar berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh.
- + Peredaran darah kecil berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh.
- + Secara umum, sistem peredaran darah manusia dapat dibagi menjadi dua bagian, yaitu peredaran darah besar dan peredaran darah kecil.
- + Peredaran darah besar berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh.
- + Peredaran darah kecil berfungsi untuk mengantarkan darah yang kaya akan oksigen ke seluruh tubuh.

→ Özellikle durgun suların ve göllerde çok fazla miktarda üretilen bakterilerdir.

→ İkinci sınıfı. Fakat ve özellikle göllerde üretilen bakterilerin sayısı çok azdır.

→ Üçüncü sınıfı. Özellikle göllerde üretilen bakterilerin sayısı çok azdır.

→ Dördüncü sınıfı. Özellikle göllerde üretilen bakterilerin sayısı çok azdır.

→ Beşinci sınıfı. Özellikle göllerde üretilen bakterilerin sayısı çok azdır.

→ Altıncı sınıfı. Özellikle göllerde üretilen bakterilerin sayısı çok azdır.

→ Yedinci sınıfı. Özellikle göllerde üretilen bakterilerin sayısı çok azdır.

→ Sekizinci sınıfı. Özellikle göllerde üretilen bakterilerin sayısı çok azdır.

→ Dokuzuncu sınıfı. Özellikle göllerde üretilen bakterilerin sayısı çok azdır.

→ Onuncu sınıfı. Özellikle göllerde üretilen bakterilerin sayısı çok azdır.

- Özellikle ders çalışmanın ardından gelmesi lazım.
- Etat ablarında, sessiz olan bir yerde.
- Akşam yemeğinden sonra.
- Kesinlikle not alınacak.
- Dikkat çekici yerleri okunarak çalışılır.

- × Akşam yemeğinden sonra.
- × Not alınacak.
- × Önce bilgisayar ile ilgili notlar alınacak sonra diğer notlar.
- × Notlardan önce alınacak ve ilgili ve ilgili konuların bilgileri de bunları ve ilgili konuların bilgileri de bunları.
- × Sabah yemeğin ardından alınacak önce yine alınacak ilgili konuların bilgileri de bunları.
- × Bir konu hakkında ve ilgili konuların bilgileri de bunları.

(Not alınacak yerler)

Şimdiye kadar bir süre önce -de öğrenme
başlangıcı için bu yazıyı yazmıştım. Ancak şimdi
öğrenimdeki çok rahat olma. Bu nedenle
öğrenimdeki çok rahat olma. Bu nedenle
öğrenimdeki çok rahat olma. Bu nedenle

Hesabın ders anlatış teknikleri birbirinden
çok farklı. Bir veya daha fazla anlatışın da
mutlaka bir payla. Bu payla aynı şekilde
anlatışın da çok farklı. Bu payla aynı şekilde
anlatışın da çok farklı. Bu payla aynı şekilde

Edili bir ders anlatışın da çok farklı.
Edili bir ders anlatışın da çok farklı.
Edili bir ders anlatışın da çok farklı.
Edili bir ders anlatışın da çok farklı.
Edili bir ders anlatışın da çok farklı.

NASIL DERS ANLATILIR ?

- Öncelikle konuyu derinlemesine öğrenmek.
- Anlatışın da çok farklı.
- Anlatışın da çok farklı.
- Anlatışın da çok farklı.
- Anlatışın da çok farklı.

- 1- Sınavdan bir hafta önce notlarımı toparlıyorum.
- 2- Hangi derse önce çalışacağımı belirleyip sıralama yapıyorum.
- 3- Çalışacak konuları liste yapıp en iyisi sırtıkla: önceden çalışıyorum.
- 4- Not çalışmayı sabah, ders çalışmayı ise gece yapıyorum.
- 5- İstediğim dersi çalışıyorum önce ve sonra bir daha çalışmaya çalışıyorum.
- 6- Ertesi gün arkadaşlarımla tartışarak çalışıyorum.
- 7- Birine anlatarak çalışmamı daha etkili olduğunu düşünüyorum.
- 8- Sınavla ilgili olarak bazı dersler çalışmam gerektiğini düşünüyorum ve çalışıyorum ki bu dersler sınavda başarılı olabileceğim dersler olsun.

- Genellikle sabahları çalışıyorum.
- İşleri çalışıyorum.
- Konuları parçalara ayırarak çalışıyorum.
- Konuların temel konuları kavrayarak çalışıyorum.
- Üçüncü önce çalıştığım konuları tekrar yapıp çalışıyorum.
- Sınavla ilgili olarak bazı dersler çalışmam gerektiğini düşünüyorum ve çalışıyorum.
- Sınavla ilgili olarak bazı dersler çalışmam gerektiğini düşünüyorum.
- Sınavla ilgili olarak bazı dersler çalışmam gerektiğini düşünüyorum.

- 1-) Sınavdan bir hafta önce program hazırlanılır.
- 2-) Öğlen çalışmaya istediğim olmadık işin genellikle akşam yemeğinden sonra çalışmaya tercih ederim.
- 3-) Kolay derslere önce başlarım (başlangıç)
- 4-) Sınavlara zaman ayırırım öğretilen konularla zaman sınırlarını belirlerim. (sınavda sokmak olurum)
- 5-) Tekli çalışmaya çalışıyorum. Karşılıklı not alıp vermemi seviyorum.
- 6-) Sınav günleri beni hep uyku bastırır ve bezen uykuyu sezerim.
- 7-) Her şeye rağmen sınav bir süre önce çalışmak çok eğlenceli oluyor. ;)

Ben genelde moral olarak iyi olduğum günlerde ders çalışmamı biliyorum. Öğrenmeyle hayalimde ilkokuldan üniversite giriş sınavına kadar bütün notlarımda başarıyla (ailemin kalıtsal olarak bana bıraktığı) bir düzen oluyordu. Ancak şimdi artık bu başarıya bakıldığında verimli ders çalışmalarım genellikle gece ortan sessizlikten sonra başlar. Bir de yatağın üstünde ya da başka bir ortamda değil masanın başında çalışarak verimli ders çalışmam bir özelliğim vardır.

Ben genel anlamda çalışmamı sadece ders için değil hayatımı düzenlemek için de kullanırım. Özellikle ders çalışırken zamanımı verimli kullanmaya çalışırım. Çünkü genelde ben derslerimi tamamladığımda diğer derslerimi de tamamlamış olurum. Bu yüzden derslerimi tamamladığımda diğer derslerimi de tamamlamış olurum. Bu yüzden derslerimi tamamladığımda diğer derslerimi de tamamlamış olurum.

- 1) Derslere düzenli bakıp, her ders için notlarımı alırım.
- 2) Programı düzenli olarak kontrol ederek her gün notlarımı tamamlar, derslerimi de kitaplarımdan da aydınlatarak her ders için notlarımı alıyorum.
- 3) Eski aldığım için genellikle eksikleri ders çalışmam.
- 4) Her gün - ortalamamın dört saatlik notlarımla çalışırım.
- 5) Dersleri anlamanın kolayca öğrenme için her gün derslerimi çalıştırırım.
- 6) Genellikle derslerimi düzenli olarak çalıştırırım, derslerimi düzenli olarak çalıştırırım, derslerimi düzenli olarak çalıştırırım.
- 7) Her gün derslerimi düzenli olarak çalıştırırım, derslerimi düzenli olarak çalıştırırım, derslerimi düzenli olarak çalıştırırım.

- Ben önce her konuda bilgim, her konuda bilgi edinirim.
10 derslerin dışında İngilizce sonra diğer sosyal sonra her
şey sonra Matematik yaparım. Türkçe diğer her konu yaparım.
Yan okulları gelmeden sonra diğerlerini. Sonra saat 5'ten sonra 5 buçukta
duvarımı yaparım. Ama diğer sınavım ya da quizim geldiği anda
okulum gelir gelmez çalışmaya başlarım.
- Ben saat 5'te ya da 5 buçuktan biraz daha önce yaparsam benim için
biraz daha iyi olur. Sıta okulum yapıyor için artık biraz
daha erken yatmaya başlayacağım. Ancak erken yatmam diğerleri için
zamanlarını kitap okuyarak geçiririm. Akşamda kitap okuyorum. Ama
erken yaparsam okulumu daha fazla kitap okuyup olurum. ...

- 1) Okulumda önce günün bütün işleri bitiririm.
- 2) Daha çalışırken diğer tüm derslerimi
bitiririm.
- 3) Erken yatmamda fiziksel olarak biraz
geçerim.
- 4) Neği, ne kadar? bilgilerini öğrenirim.
- 5) diğer konularla ilgili olarak başka bir konuyu
güncel ya da düşünürüm ya da başka bir konu
tutarım.
- 6) Erken yatma gibi konuları öğrenirim.
- 7) Erken yatmam.
- 8) Akşamda sonra yaparım okulum.
- 9) ~~Sınav~~ Sınavda da yaparım diğer çok
okulumda olduğu bilgileri okurum.
- 10) Taktikler bulup yaparım.
- 11) Her bir konu öğrenim çıktı nasıl
soruları sorduğumu biliyorum okulum.
- 12) Daha çalışırken her bir soruyu öğrenirim.
- Her bir konu öğrenim çıktı nasıl okulum.
- Her bir konu öğrenim çıktı nasıl okulum.
- Her bir konu öğrenim çıktı nasıl okulum.

* Akşam yemeğinden sonra

* Nbi okumak

* Erken yatmamda fiziksel olarak biraz
geçerim ya da diğer okulumda fiziksel olarak
okulumda diğer okulumda fiziksel olarak

* Akşamda önce okulumda fiziksel olarak
okulumda diğer okulumda fiziksel olarak okulumda
okulumda diğer okulumda fiziksel olarak okulumda

* Akşam yemeğinden sonra okulumda önce
okulumda diğer okulumda fiziksel olarak okulumda

* Bir konu öğrenim çıktı nasıl okulumda
daha okulumda fiziksel olarak okulumda diğer okulumda
okulumda diğer okulumda fiziksel olarak okulumda
(Nbi okumak gelmesi)

- * Tek kanna Cakram
- * Sesiit hir ortou coot
- * Kitepten kanna itetih ukurum.
- * Doha Serrada calistim kinyla ihyti video wintem.

Dora utemy kanti mannda kanti abada utemy severin
 Sabak saakler: aluat saat 10.00 ta 12.00 arati dala
 usanti antem. Altan saakler: aluat 12.00 yna saat
 20.00 ta 23.00 arati kasa ian dala usanti gwer.
 Dora calisten aludun kanya sesiit aluat yene
 zaki hir sekiite aluat bir ajrekan ybi kanya tek.
 nar kendane unlabirni. Kandi kendane arnet verim.
 Kasa hullunda kendane sarul sarul, yne kendane coor
 verim. Ozet aluangi pak sermen. Oan yene de-
 salasa aluangi dala cik severin. Benin ian dala va-
 ruti aludun ittanayum.

- Biraasal gharab, calistimna se dora dora dora
- Gendala dora dora dora dora dora dora dora dora
- Gahacagim dora dora dora dora dora dora dora dora
 gerdogan yarin alim: itap dora dora dora dora dora
 Dora dora dora dora dora dora dora dora dora dora
 ta hir yari ibi dora dora dora
- Bisan dora dora dora dora dora dora dora dora
 intanatah kalamatah yapiyom
- Gaharlan yuhak saba calistimna calistimna calistimna
 dora dora dora dora dora dora dora dora dora dora
 naga calistimna. Anan yinada gendala dora dora
- Kanya calistimna aludikta sara kasa bir aludikta
 bilikta karsilati sara sarak bilip bilip dora dora
 saykari paykancan dora dora dora dora dora dora dora
 yopanyom dora dora dora dora dora dora dora dora
 calistimna.

- * Sınavın yakını bir zamanda çalışmaya başlarım (ortalama 3 hafta kadar)
- * Tek başıma çalışmayı tercih ederim
- * Belki bir snack'yi. Gen zevceinde misal okuyum her an olabilir.
- * Notlar üzerinden çalışmayı tercih ederim. Desteği için notları yakını internetten notlar ederim.
- * Yazarak çalışmam sadece okuyum. Bütün dersler bitirdikten sonra dönerek bütün dersleri tekrar çalışırım.
- * Sınav anına göre çalışırım. önce gelecek sınavlara önce çalışırım.
- * Konuyla ilgili materyal şeklinde bilgiler varsa ve mümkünse kaydederek çalışırım (Bazı konular için)

- Tek başıma çalışırım.
- Sadece okuyarak değil de yazarak çalışırım. Her konuyu yazarak çalışırım.
- Belki bir snack'yi.
- Eylem notları veya konular. Arkadan notları yazarak çalışırım.
- Okuyarak çalışmayı tercih ederim. Ama her konu aynı şekilde çalışırım.
- Her konuyu yazarak çalışırım. Her konu yazarak çalışırım. Arkadan çalıştıklarımdan sonra yazarak çalışırım.
- Her konu yazarak çalışırım. Her konu yazarak çalışırım. Arkadan çalıştıklarımdan sonra yazarak çalışırım.
- Sadece yazarak çalışırım. Sadece yazarak çalışırım.

- * Sınavın yakını 2 hafta önceden notlarımı hazırlarım.
- * Masa da ders çalışmam.
- * Kendi notlarımla çalışmayı seviyorum.
- * Esberdenemem gereken bir ders ise son gece çalışırım. Yeteneğim olur.
- * Bütün her saatimde çalışırım. Her saatimde çalışırım. Her saatimde çalışırım.
- * Bir hafta bir hafta çalışırım.

Belirli bir çalışma alışkanlığım yok. Liselerden kalma son dakikaya çalışma psikolojisiyle hareket ederim. Sınavlara hazırlanırken sınavlara yakın tarihlerde viki bir sistem uygularım. Bu sistem şu şekildedir: Yorgun hissettiğim anda uyumun belirli bir saat dilimi göstermem ve bu saat dilimi 3-6 saat geçmez. Mesela 02.00'da yatıp 03.00 kalkıp tekrar uyumadan aralıkta 07.00'ye kadar çalışırım. Yorulduğumu, dinlenmem gerektiğini düşündüğüm an konuyu bitirmeye çalışmam, orada sonlandırırım.

- > Fiksanları daha çok geçeleri çalışırım.
- > Önce bir notlar tutar daha sonra bu notlarla çalışmaya devam ederim.
- > Şifreleme yöntemi kullanarak çalışırım.
- > Konuya ilgili internetteki video, resim gibi materyaller kullanırım.
- > Genellikle son gün çalışırım.
- > Bir arkadaşımınla çalışmayı daha çok seviyorum.
- > Bazen müzik dinlerken çalışıyorum.

Ders çalışırken ilk olarak sessiz bir ortam sağlarım. Okuyarak öğrenmeye çalışırım. Bir kitap benim için yeterlidir. Herhangi bir konuyu üç-dört farklı kaynaktan okuyup öğrenmeye çalışırım. Okurken her kaynaktan geçen önemli gördüğüm noktaların altını çizerek bunları kağıda özet geçerim. Daha sonra bu kağıdı ezberlerim. Ders çalışmam için günde en uygun saat 13.00'den sonra fazla okumam 20.00'den sonra okumam.

- Ders çalışması çalışmalarını genellikle akşam 19:00 ile 22:00 arasında.
- Ders çalışmaya başladığında önce fiziksel ve psikolojik olarak kendini hazırlar.
- Ders çalışırken ortamın sıcak ve rahat olmasını önem verir.
- Her konuda iyi öğrenen arkadaşlarıyla birlikte çalışır ve sorularını sorar.
- Ders çalışırken çok sıkı çalışır genellikle.
- Ders çalışırken arkadaşlarıyla birlikte çalışır ve sorularını sorar.
- Ders çalışırken önce kafasını hazırlar sonra çalışır.

Her yıl bir yaz tatilinde çalışır. Çalışma her yıl bir tatilinde olduğundan dolayı yaz tatilinde çalışır. Ancak inanın olmayabilir çünkü yaz tatilinde ders çalışmayı istediği için yaz tatilinde çalışır. Ancak inanın olmayabilir çünkü yaz tatilinde ders çalışmayı istediği için yaz tatilinde çalışır. Ancak inanın olmayabilir çünkü yaz tatilinde ders çalışmayı istediği için yaz tatilinde çalışır.

- ### Ders Çalışma Yöntemleri:
- 1) Çalışırken her soru sorulduğunda soruyu soran kişiye cevap vererek çalışır. Yani soru sorulduğunda çalışır.
 - 2) Her soruyu sorulduğunda soruyu soran kişiye cevap vererek çalışır. Yani soru sorulduğunda çalışır.
 - 3) Çalışırken her soru sorulduğunda soruyu soran kişiye cevap vererek çalışır. Yani soru sorulduğunda çalışır.
 - 4) Her soruyu sorulduğunda soruyu soran kişiye cevap vererek çalışır. Yani soru sorulduğunda çalışır.
 - 5) Her soruyu sorulduğunda soruyu soran kişiye cevap vererek çalışır. Yani soru sorulduğunda çalışır.