

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)

MERKEZİ VE KIRSAL BÖLGELERDE YAŞAYAN İLKÖĞRETİM OKULU İKİNCİ
KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI, AKADEMİK
BAŞARILARI, OKUL TÜRRLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülçin Ayşe Gündüz

Ankara
Ekim, 2009

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)

MERKEZİ VE KIRSAL BÖLGELERDE YAŞAYAN İLKÖĞRETİM OKULU İKİNCİ
KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI, AKADEMİK
BAŞARILARI, OKUL TÜRLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülçin Ayşe Gündüz

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Melike Türkan Bağlı

Ankara
Ekim, 2009

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....
Yrd. Doç. Dr. Melike Türkan Bağlı (Danışman)

Üye:.....
Doç. Dr. Deniz Deryakulu

Üye:.....
Doç. Dr. Seher Sevim

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırma benim için çok farklı anlamlar taşımaktadır. Bu çalışmanın lisans hayatımdan beri emek harcadığım yüksek lisans programının en önemli ürünü olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle öncelikle üniversite hayatımda bana farklı bakış açısı kazandıran, yol gösteren hocam Yrd. Doç. Dr. Naciye Aksoy'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Kendisini tanıdığım için ve onun öğrencisi olduğum için onur duyduğumu belirtmek isterim.

Araştırma sürecinde bana her zaman inanan, güvenen, yol gösteren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Melike Türkan Bağlı'ya sabrı, anlayışı ve emekleri için şükranlarımı sunarım. Ayrıca yüksek lisans sürecinde tanıdığım ve derin bilgilerinden yararlandığım Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi programının saygıdeğer hocalarına teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte beni yardımları ve fikirleri ile yalnız bırakmayan sevgili arkadaşlarım Ufuk Akbaş'a, Ahmet Kıssacık'a, Esin Eraslan'a çok teşekkür ederim.

Bu dört yıllık süreçte her zaman yanımda olan, tükendiğimde beni yeniden yüreklendirmeyi başaran, sonsuz sabır ve anlayışla beni her zaman destekleyen, cesaretlendiren, bana güvenen ve inanan sevgili annem Gülfinaz Gündüz'e ve sevgili babam Gani Gündüz'e yürekten teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte manevi destekleri ile her zaman yanımda olan sevgili ablam Demet Kaya'ya sevgili kardeşlerim Uğur Gündüz'e, Selen Baykal'a, canım halam Emine Gündüz'e, dostlarım, can yoldaşlarım Zeynep Çelebi'ye, Ayşe Kurtboğan'a, Sevcan Günay'a, sevgili arkadaşlarım Yasemin Gündüz'e, Arzu Kurnaz'a, Elif Şerbetli'ye ve Habibe Dilsiz'e sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde yaşadığım tüm zorluklara rağmen yüreklerindeki sevgileri ile beni ayakta tutan sevgili öğrencilerime sonsuz teşekkürler. Ayrıca araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen Kırıkkale Keskin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne, Kırıkkale Hüseyin Kahya YİBO, Kırıkkale Keskin Vakıfbank Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu, Keskin Cumhuriyet İlköğretim Okulu müdürlerine teşekkür ederim.

ÖZET

MERKEZİ VE KIRSAL BÖLGELERDE YAŞAYAN İLKÖĞRETİM OKULU İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI, AKADEMİK BAŞARILARI, OKUL TÜRLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gündüz, Gülçin Ayşe

Yüksek Lisans, Eğitim Psikolojisi Bölümü

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Melike Türkan Bağlı

Temmuz 2009, 117 Sayfa

Bu araştırmada, merkezi ve kırsal bölgelerde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı, okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma grubunu Kırıkkale ilinde merkezi ya da kırsal bölgelerde yaşayan, üç farklı okul türünde (yatılı-taşımali-gündüzlü) öğrenim gören ve alt sosyo ekonomik düzeyden gelen 364 ilköğretim ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu ile Uluğ (1981) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (ÇAE) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler akademik başarı, sınıf düzeyi, okul türü, cinsiyet değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin evdeki çalışma koşullarına, çalışma amaçlarına, bilgi kaynaklarından yararlanma durumlarına ve çalışma arasında yaptıkları aktivitelere göre çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi, t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen en 6nemli bulgulara bakıldığında, merkezi ve kırsal b6lgelerde yaşayan 6đrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve akademik başarılarının yaşanılan b6lgeye g6re farklılaştığı g6r6lmektedir.

Sonuçta, merkezi b6lgelerde yaşayan 6đrencilerin çalışma alışkanlıkları kırsaldaki 6đrencilere g6re daha olumludur ve akademik başarıları kırsalda yaşayan 6đrencilere g6re daha y6ksektir. Araştırmanın sonunda çalışma s6recinde farklı çevresel olanaklara ve yaşamsal şartlara sahip olan 6đrencilerin alışma alışkanlıklarına ve akademik başarılarına ilişkin bulgular, alanyazındaki araştırmalar doğrultusunda tartışılmıştır.

ABSTRACT

A STUDY ON THE RELATIONSHIP AMONG THE STUDY HABITS, ACADEMIC SUCCESS AND THE SCHOOL TYPE OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS LIVING IN THE CENTRAL AND RURAL AREAS

Gündüz, Gülçin Ayşe

Postgraduate, Department of Educational Psychology

Thesis Adviser: Asst. Prof. Melike Türkan Bağlı

July 2009, 117 pages

This study aims at determining the study habits of students at primary school second year in central and rural areas. In this respect, the relationship between the academic success, school type, class level, gender variables and the study habits of students at primary school second year has been observed. Experimental group consists of 364 primary school second year students who live in central or rural areas of Kırıkkale, study in three different types of school (boarding-transported-normal primary schools), and come from a low socio-economic level.

In this research an information form which was developed by the researcher and the Study Habits Inventory which was developed by Uluğ (1981) have been applied to students at primary school second year. Obtained data have been compared in terms of academic success, class level, school type, gender variables. Furthermore, students' academic success and study habits have been compared according to their facilities of studying at their homes, their targets in studying, their conditions as for access to resources and the activities they make apart from their studies. In analysing the data, one-way anova, t-test and Mann-Whitney U test have been used for independent samples procedures.

Most important data reached with this research reveal that study habits and academic success of students who live in central and rural areas differ according to the place they live.

According to this, study habits of the students who live in central areas are more positive than those in rural areas and academic success of students in central areas are higher than those in rural areas.

At the end of the research, the data about the study habits and the academic success of the students who have varied environmental facilities and living conditions during study process are discussed in respect to the researches in literature.

İÇİNDEKİLER

Sayfa no.

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLO LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ	1
Problem	1
Ders Çalışma	4
Etkin Çalışma.....	5
Çalışma Alışkanlıkları.....	5
Çalışma Becerileri.....	6
Çalışma Alışkanlıkları İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiler...7	
Çalışma Alışkanlıkları İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler.....	10
Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar.....	13
Çalışma Yöntemleri.....	16
Planlı Çalışma.....	16
Çalışma Ortamı.....	17
Etkili Okuma.....	18
Not Tutma.....	20
Dinleme.....	21
Özet.....	21
Ödev Yapma.....	21

Sayfa no.

Sınavlar.....	22
Bilgi Kaynaklarından Yararlanma.....	23
Hatırlama.....	24
Merkezi Ve Kırsal Bölgelerde Uygulanan Eğitim Türleri.....	25
Kırsal Bölgelerde Yaşayan Çocuklar Üzerinde Yapılan Araştırmalar..	28
Yatılı, Taşınmalı Ve Normal İlköğretim Okulları İle İlgili Araştırmalar....	31
Çalışma Alışkanlıkları Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33
Türkiye’de Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	37
Amaç.....	44
Önem.....	47
Sayıtlılar.....	47
Sınırlılıklar.....	48
Tanım.....	48
YÖNTEM	49
Araştırma Modeli	49
Araştırma Grubu	49
Veri Toplama Araçları	61
Bilgi Formu	61
Çalışma Alışkanlıkları Envanteri	61
Envanterin Geçerlilik ve Güvenirliliği.....	63
Akademik Başarı	65
Uygulama	66
Verilerin Analizi	67
BULGULAR	69
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin ÇAE’den Aldıkları Puan Ortalamalarına ve Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	69

Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Bölgelerine Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	69
Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Bölgelerine Göre Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	70
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	70
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	71
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	72
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	73
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	74
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Evdeki Çalışma Koşullarına Göre Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	74
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Amaçlarına Göre Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	75
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Bilgi Kaynaklarına Ulaşabilme Durumlarına Göre Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	76
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular...	77
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	79
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	80

Sayfa no.

Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	81
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	82
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Evdeki Çalışma Koşullarına Göre Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	82
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Amaçlarına Göre Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	83
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Bilgi kaynaklarına Ulaşabilme Durumlarına Göre Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular..	84
Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular...	85
Çalışma Alışkanlıklarının Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	87
TARTIŞMA	89
SONUÇ VE ÖNERİLER	96
KAYNAKÇA	100
EKLER	118

TABLO LİSTESİ

Sayfa no.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlköğretim Okulları.....	50
Tablo 2. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Okul Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımları.....	51
Tablo 3. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.....	52
Tablo 4. Araştırma Grubunda Merkezi Yerleşim Yerlerinde Yaşayan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.....	56
Tablo 5. Araştırma Grubunda Kırsal Yerleşim Yerlerinde Yaşayan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.....	58
Tablo 6. ÇAE'deki Değerlendirme ve Kontrol Maddeleri.....	62
Tablo 7. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin ÇAE'den Aldıkları Puanlara İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri.....	64
Tablo 8. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri.....	66
Tablo 9. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Bölgelerine Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 10. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Bölgelerine Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	70

Tablo 11. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....71

Tablo 12. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....72

Tablo 13. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....73

Tablo 14. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ÇAE'den Elde Edilen Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi.....74

Tablo 15. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Evdeki Ders Çalışma Koşullarına Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....74

Tablo 16. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Amaçlarına Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....75

Tablo 17. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Kaynaklara Ulaşabilme Durumlarına Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....76

Tablo 18. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Kaynaklara Ulaşabilme Durumlarına Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....77

Tablo 19. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....77

Tablo 20. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....78

Tablo 21. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Çalışma Alışkanlıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....79

Tablo 22. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....80

Tablo 23. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....81

Tablo 24. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....82

Tablo 25. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Evdeki Ders Çalışma Koşullarına Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....82

Tablo 26. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Amaçlarına Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....83

Tablo 27. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Kaynaklara Ulaşabilme Durumlarına Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....84

Tablo 28. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Kaynaklara Ulaşabilme Durumlarına Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....85

Tablo 29. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....85

Tablo 30. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....86

Tablo 31. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Akademik Başarı Düzeyleri Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....87

Tablo 32. Çalışma Alışkanlıklarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	87
---	----

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa no.

Çizelge 1. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden Aldıkları Puanlara Ait Normal Dağılım Eğrisi.....	64
--	----

I. GİRİŞ

Problem

Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi temelde bireylerin ne derece yaratıcı, özgür ve eleştirel düşünebildiklerine bağlıdır. Ayrıca insanların ürettikleri düşünceleri, farklı alanlarda kullanıp kullanmadıkları da bu bağlamda önem kazanmaktadır. Kişiler merak ettikleri, araştırdıkları ve sorguladıkları sürece öğrenmektedirler. Bu da kuşkusuz eğitim sisteminin bireye kazandırdığı deneyimler ve öğrenmeler ile gerçekleşmektedir (Baykurt, 1998; Özden, 2005).

Eğitimin tarihsel sürecine bakıldığında çocuklara yönelik farklı bakış açılarının doğrudan eğitim sistemlerine yansıdığı görülmektedir. Örneğin; Eflatun, devletin mutluluğunun tek şartı olarak çocuklara verilecek iyi bir eğitimi işaret etmektedir (Gezer, 2008). Başka bir deyişle bu görüş, toplumun kalkınmasını sağlayacak en önemli koşulun çocukların erdemli bir şekilde yetiştirilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bireyselliğin önemine dikkat çeken Rousseau, Russell ve Dewey ise katı kuralcılıktan uzak, özgür, bireyin özüne ve kişiliğine önem veren bir eğitim anlayışını ileri sürmektedirler (Russell, 2004; Bender, 2005 ve Rousseau, 2006). Bakış açıları farklı olsa da toplumu ya da bireyi geliştirmeyi hedefleyen görüşlerin esası, gelişime ve yeniliğe açık bir eğitim sistemidir. Özellikle batı medeniyetleri ile başlayan önemli eğitim reformları bu konuya dikkat çekmektedir. Bu reformlarda, yetişkinler dünyasında çocukların yarının hazineleri olarak algılanmaya başlanması; eğitim ve öğretim sistemlerinin dolayısıyla okulların yeniden inşa edilmesini gerektirmiştir. Okullardaki bu yenilik hareketi öğretim sistemlerinin amacını da farklılaştırmaktadır. Geçmiş dönemlerde öğretim sistemleri öğrenciye durgun, ezbere dayalı, kopuk bilgi

yıgınlarını sunmaktaydı. Bugün ise öğrenciler, tamamen dinamik ve akışkan bir bilgi denizinin içerisinde bulunmaktadır. Yeni bilgilerin üretilmesi, zaman döngüsünün hızlanması, bilişim teknolojisinin akıl sınırlarını zorlayacak ilerlemeleri gibi gelişmeler öğrenen kişinin sürekliliğini arttırmaktadır. Bireyler artık en yeni bilgiye, en kısa sürede ulaşma yollarını aramaktadırlar. Bilgiye ulaşmanın kolaylığı, bilgi kümeleri arasında bağlantı kurabilmeyi sağlamaktadır. Bu durum da öğrenmenin kalıcılığını ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Bu gelişim sürecinin bireyler ve öğrenciler için en önemli sonucu **öğrenmeyi öğrenme** yaklaşımıdır.

“Öğrenmeyi öğrenmek, insanın düşünmeyi, sorgulamayı ve problem çözmeyi öğrenmesidir” (Başaran, 2005 s.436). Öğrenmeyi öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin bireysel bir biçime dönüşmesidir. Öğrenmeyi bireysel biçime dönüştüren değişkenler; bireyin öğrenme biçimi, kullandığı öğrenme yöntemleri, öğrenmeye yönelik tutum ve davranışları, hazırbulunuşluk ve güdülenme düzeyi, aile ortamı, yaşadığı sosyal ve psikolojik çevre şeklinde sıralanabilir. Bu durum her öğrenen için farklı bir öğrenme yaklaşımı ve değişen bir başarı grafiği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme etkinliğinde hem bireysel (içsel) hem de çevresel (dışsal) faktörler rol oynamaktadır. Bu karmaşık süreçte öğrenciyi başarıya ulaştıracak en etkin yol ise çalışmaktır; çalışmayı sürekli ve etkin hale dönüştürmektir. Okul yaşamının, ders sonrasında da artan yoğunlukta devam etmesi; ödevler, araştırmalar, projeler, sınavlar gibi pek çok etkinliğin de derste işlenen konulara eklenmesi, etkin çalışma alışkanlıklarının önemini arttırmaktadır.

Ders çalışma etkinliği, öğrenmeyi hedefleyen ve akademik yeterliliklere dayanan bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler duyuşsal, bilişsel ve psiko sosyal gelişimlerine paralel olarak farklı öğrenme biçimleri geliştirmektedirler. Bireyin öğrenme koşulları ve sürecindeki tercihleriyle ilgili olan öğrenme biçimi, ders çalışma alışkanlığı kazanılmasında da oldukça belirleyici olmaktadır. Ders çalışmanın hedefi öğrenmedir. Öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlandırılması için bilginin ön bilgilerle sentezlenmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öğrenmenin anlamlandırılması ve yeni öğrenilen bilgilerin uzun süreli hafızadaki

bilgilerle ilişkilendirilmesi, ders çalışmada başarılı olmak için kritik bir önem taşımaktadır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000; Gettinger ve Seibert, 2002; Özakpınar, 2005; Çay, 2006).

Alanyazındaki pek çok araştırma da çalışma alışkanlıklarının önemini açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin, etkili çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik programlar öğrenme sonuçlarında etkili olmaktadır (Wai – yung ve Lai-ling, 1984; Cone ve Owens, 1991; Archambeault, 1992). Yapılan araştırmalar sonucunda çalışma alışkanlıklarının, öğrenme ve akademik performans ile ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, çalışma sürecinde kullanılan bilişsel stratejilerin öğrenmeyi arttırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bartling, 1988; Christensen, Massey ve Isaacs, 1991; Purdie ve Hattie, 1995). Bu araştırmalara ek olarak çalışma alışkanlıklarının yüksek güdülenme ile birleştiğinde akademik performansı önemli ölçüde arttırdığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Wilhite, 1990; Jones, Slate Marini ve Deswater, 1993; Jegede, Jegede ve Ugodulunma, 1997).

Türkiye'deki araştırmalarda ise yurt dışındakilere paralel olarak çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Dilek, 1993; Yüksel, 1997; Atılğan, 1998; Subaşı, 2000; Şeker, 2001; Arslantaş, 2001; Aydınler, 2004). Bunların yanında çalışma alışkanlıkları ile anne babanın eğitim durumları, sosyo ekonomik düzeyi (Memiş, 2005; Özbey, 2007); aile ortamı (Özcan, 2006) arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca bazı araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının anne baba ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Kesiktaş, 2006), grupla psikolojik danışmanın, çalışma alışkanlıklarına etkisi (Can, 1992; Kaya, 2001; Avcı, 2006) incelenmiştir.

Yapılan araştırmaların geneline bakıldığında çalışma alışkanlığı kazanmış ve çalışmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma ortamının varlığı, anne babanın tutumu, çalışma alışkanlığı konusunda yapılan rehberlik çalışmaları, okula, öğrenmeye yönelik ilgi ve merak, kişisel hedeflere sahip olma, çevresel faktörlerin eğitimi ve çalışma koşullarını destekler nitelikte olması gibi etkenler,

çocukların çalışma alışkanlığı kazanabilmesinde ve çalışmaya karşı olumlu bir tutum takınmasında önemli değişkenler olarak görülmektedir.

Bu araştırmada ise farklı çevresel olanaklara sahip öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olan değişkenler ve eğitim uygulamalarına göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle eğitim ve öğretim uygulamalarındaki ikilemlere ve eksikliklere ışık tutmak; bu sorunlara ve uygulamalara yönelik olarak eğitimcilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırmak hedeflenmektedir.

Ders Çalışma

Çalışmak, bir şeyi öğrenmek veya yapmak için çaba harcamaktır; emek vermektir (TDK sözlüğü, 2008). Ders çalışma, okul çağından başlayarak öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca içinde yer aldıkları öğrenme amaçlı bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin neyi, nasıl, niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri oldukça önemlidir. Çünkü ders çalışma amaçlı, planlı, yöntemli ve etkin olduğu sürece öğrencileri başarıya taşımaktadır. Anderson (1979), çalışmayı organize edilmiş, planlanmış bir süreç olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı, bu sürecin merkezinde bulunan öğrencilerin çalışmanın ne zaman ve nasıl yapılması gerektiğine karar veren belirleyici kişiler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çalışmayı, büyük ölçüde bir parçadan ya da referanstan spesifik bilgi almayı içeren bir okuma tarzı olarak açıklamaktadır (Anderson,1979). Bu nedenle de çalışmak özellikle sınava hazırlanma, konuşma ve yazma amacıyla kullanılmaktadır. Thomas, Iventosch, ve Rohwer'e (1987) göre çalışmak, etkinlikler bütünüdür ve bu süreçte öğrenme ve biliş önemli rol oynamaktadır. Çalışma etkinlikleri; önemli bilgiyi seçme, çalışma materyalini ve ders konularını anlama, materyali hatırlama, materyaldeki bilgiyi farklı kaynaklardaki bilgilerle bütünleme, çalışma görevini ve zamanını yönetme şeklinde sıralanmaktadır. Çalışmak; beceri, alışkanlık gibi değişkenler dışında amaç, irade, istek gibi

psikolojik yapıları da içermektedir. Pintrich ve De Groot'a (1990) göre çalışmak, çalışma metodunu ustalıkla bilmenin yanı sıra iradeli olmayı da gerektirmektedir. Çalışma sürecinde iradeli olmak; bilgiyi sıklıkla kullanarak tüm alanlara aktarabilmektir; çalışmak için sebat göstermektir; bireyin çalışmaya ve öğrenmeye yönelik performansını doğru bir şekilde kullanmasıdır. Tüm bu tavır ve tutumlar etkin ve verimli çalışma davranışını oluşturmaktadır.

“Etkin çalışma, öğrencinin zamanını belirlenmiş hedefler ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı ve verimli bir şekilde kullanmasıdır” (Yeşilyaprak, 2006 s.133). Etkin çalışma, dinamik davranışlar sürecidir ve bu zaman diliminde güdülenme, zamanı planlama, tutum, başarılı olacağına inanma gibi unsurlar önemli rol oynamaktadır (Archambeault, 1992). Alanyazın incelendiğinde etkin çalışma sürecinde öğrencilerin belirli çalışma alışkanlıklarına ve becerilerine sahip olması gerektiği görülmektedir.

“Çalışma alışkanlıkları, zamanı, mekanı ve öğrenme kaynaklarını düzenleme ile ilişkili bir dizi davranıştır” (Christensen ve diğ. 1991 s.296). Azikiwe (1998) çalışma alışkanlıklarını, öğrencilerin okulda veya sınıfta öğrendiği kuralları ileri düzeyde kavramak için kendine göre planladığı ve geliştirdiği özel bir okuma şekli olarak tanımlamaktadır (Akt.Quist, Sampson ve Essuman, 2006). Küçükahmet (1987) ise çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olabilecek faktörleri ele alarak kapsamlı bir tanım yapmaktadır. Öğrencilerin ders dinlerken hissettikleri, öğretmenlere karşı tutumları, ders çalışma yöntemleri, ödevlere karşı yaklaşımları, eğitimden beklentileri, kütüphaneden yararlanma biçimleri, çalışma ortamlarını düzenlemeleri, okula karşı tutumları, okulda yapılan çalışmalar, öğretmen-öğrenci ilişkileri, anne – baba ve akranları ile ilişkileri gibi okul yaşantısı ile ilgili gözlenebilen ve gözlenemeyen tüm tepkiler bu tanımın içine girmektedir.

Çalışma alışkanlıkları kişinin öğrenme yaklaşımlarında izlediği metoda alışmasıdır. Farklı bir ifadeyle çalışma alışkanlıkları, öğrencinin çalışma sürecini etkin şekilde tamamlama gücüne sahip olmasıdır (Morales, 2007). Çalışma alışkanlıkları, çalışma etkinliklerinin tekrarlanması, bireysel öğrenme biçimi, bilişsel stratejilerin kullanımı, zamanı düzenleme, okula karşı tutum gibi bireysel faktörler ve okul, aile, arkadaş grubu ve sosyal olanaklar gibi çevresel faktörler ile

ilişkilidir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını verimli hale getirebilmek için çalışma amacını belirlemenin, uygun çalışma metotlarını seçmenin, sürekli ve düzenli bir çalışma ortamını oluşturmaının yanında, zaman yönetimi, fiziksel ve zihinsel stresin en düşük düzeye indirilmesi gibi unsurlar önemli rol oynamaktadır.

Çalışma becerileri ise öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanılmasıdır (Hoover, 1993; Uluğ, 2000; Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000; Morales, 2007). Çalışma becerileri zamanı kullanmak, bilgiyi organize etmek ve bilişsel yollarla kaydetmek, çalıştığı materyale yoğunlaşmak, çalışmaya güdülenmek gibi geniş bir davranış ve tutum aralığını kapsamaktadır (Gadzella ve Williamson, 1984). Gettinger ve Seibert'e (2002) göre çalışma becerileri bilgiyi kullanma, hatırlama, sentezleme, organize etme yeterliliğini gerektirmektedir. Devine'a (1987) göre çalışma becerileri bilişsel yeterliklerin birbirleri ile etkileşimidir. Bu etkileşim, etkin öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Akt. Gettinger ve Seibert 2002). Purdie ve Hattie (1995) ise çalışma alışkanlıklarına denk bir tanım yapmaktadırlar. Araştırmacılara göre çalışma becerileri belirgin olarak zamanı organize etmeyi ve yönetmeyi, amaç belirlemeyi, ders kitapları ile ilgili okuma metotlarını kullanmayı, hatırlamayı, kütüphaneden yararlanmayı, özet çıkarmayı ve sınavlara hazırlanmayı içeren bir kavramdır. Hoover (1993) ve Morales (2007) çalışma becerilerini okul görevleri için gerekli olan etkin teknikler olarak açıklamaktadırlar. Okuma, dinleme, konuşma, yazma, not tutma, test çözme, değerlendirme yapma bu becerilerin kapsamında yer almaktadır. Tüm bu akademik süreçler ve teknikler öğrencileri başarıya taşıyan çalışma becerilerinin temelini oluşturmaktadır.

Genel olarak bakıldığında çalışma becerileri, çalışma alışkanlıklarına benzer şekilde tanımlanmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, çalışma alışkanlıkları ve çalışma becerileri birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmamaktadır. Ancak yapılan tanımlara göre çalışma becerileri kavramında bilişsel süreçlere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Çalışma alışkanlıkları ise yukarıda sözü edilen tüm çalışma becerilerinin ve çalışmaya yönelik tutum ve davranışların sürekli ve etkin şekilde kullanılmasıdır. Etkin çalışma çerçevesi içerisinde yer alan çalışma

alışkanlıklarının ya da becerilerinin tek hedefi öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Bu nedenle öğrenmeyi sağlayan tüm içsel ve dışsal etkenler etkin çalışma davranışları ile yakından ilişkilidir.

Çalışma Alışkanlıkları İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiler

Öğrenmek, insanın gelişimine paralel olarak yaşamını devam ettirmek için çeşitli yolları kullanmasıdır. Eğitim ve öğretim kurumu olan okul ise, öğrenmeyi amaçlı ve planlı bir süreçte gerçekleştirmektedir. Bu süreçte düzenlenmiş bilgi sistemi, öğrencilerin ön yaşantılarına, hazırbulunuşluk düzeylerine, duyuşsal, fiziksel ve psiko sosyal gelişimlerine paralel olarak bilişsel ve çevresel faktörlerin etkisiyle yeniden şekillenmektedir. Böylece öğrenciler okullardaki bu düzenlenmiş bilgi sistemi ile yeni yaşantıları öğrenmektedirler. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde okuldaki öğrenmelerin etkin çalışma sürecindeki öğrenmelere benzer içerikte olduğu görülmektedir. Keith (2002) okuldaki öğrenmelerle ilgili pek çok kuram olduğunu, bunların referans noktasının da Carroll (1963) tarafından geliştirilen öğrenme kuramı olduğunu belirlemektedir. Bu kuramda öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkenin zamanı kullanmak olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre öğretimin niteliği, öğrenmek için ihtiyaç duyulan zamanı ve zamanın yarattığı fırsatları etkilemektedir.

Okuldaki öğrenme kuramları genel olarak incelendiğinde yetenek, geçmiş başarılar, gelişim, olgunlaşma, öğretimin niteliği ve niceliği, akran grupları, aile ortamı, kitle iletişim araçları, güdülenme, zevk alma, kendi kendine kavrama gibi pek çok değişkenin öğrenme ile dinamik bir ilişkili içerisinde olduğu görülmektedir. Okuldaki öğrenme süreçleri ile ilişkili olan faktörler genel olarak etkin çalışma alışkanlıkları ile de ilişkilidir. Ancak etkin çalışma alışkanlıkları, okuldaki öğrenmeler gibi öğrenme amaçlı olmasına rağmen okuldaki öğrenmelerden farklılık göstermektedir. Etkin çalışma, beceri gerektirir; amaçsaldır; bireyseldir; kendi kendine düzenleme (self-regulation) boyutunu içeren bir süreçtir (Gettinger ve Seibert, 2002).

Etkin çalışmanın birey için ne derece yararlı olduğu **alışma surecinin** odak noktasını oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle, çalışma surecinin merkezinde öğrencinin ders çalışırken harcadığı zamandan çok, bu surede ne öğrendiği ve nasıl öğrendiği soruları yer almaktadır (Küçükahmet, 1987; Jones ve diğ. 1993; Baltaş, 1999; ay, 2006). Bu zaman diliminde aktif olan bilişsel surelerin, kullanılan öğrenme stratejilerinin ve yaklaşımlarının çalışma sureci ile ilişkili olduğu grlmektedir. Etkin alışma surecinde bu ifadeyi destekleyen önemli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Marton ve Salj (1976) ğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını derinlemesine (deep) ve yüzeysel (surface) olmak üzere iki grupta toplamaktadırlar. Derinlemesine yaklaşımı kullanan öğrenciler, önceki bilgiler ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurarak bilgiyi yeniden yapılandırmaktadırlar. Yüzeysel yaklaşımda ise öğrenciler, bilgileri ezberleme eğilimindedirler. Biggs (1985) geliştirdiği öğrenme modelinde derinlemesine ve yüzeysel yaklaşımı strateji olarak tanımlamakta ve bunlara başarma stratejisini eklemektedir. Biggs'e göre başarma stratejisi zamanı programlamaya ve okumaya dayanmaktadır. Araştırmacı, yüzeysel stratejide öğrenme hedefinin sınırlı olduğunu buna karşılık derinsel stratejide farklı kaynaklardan bilgiye ulaşıldığını ve bu bilgilerin n bilgilerle sentezlendiğini belirtmektedir.

Strateji, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yoldur. Çalışma stratejisi ise bu yolun bireysel bir şeklidir; kişinin nasıl düşündüğünü, çalışmasını ne zaman planladığını, çalışma davranışlarını ve değerlendirme surelerini kapsamaktadır. Çalışma stratejilerinin öğrenilmesinin amacı; öğreneni en uygun öğrenme düzeyine ulaştırmak ve öğrenenin etkin bir öğrenme tarzına sahip olmasını sağlamaktır (Gettinger ve Seibert, 2002). Bu konuda yapılan araştırmalar çalışma stratejilerinin önemini vurgulamaktadır. Örneğin, Bartling (1988) iki yıl boyunca başarılı niversite ğrencilerinin çalışma alışkanlıklarındaki değişimi izlemiş ve başarılı öğrencilerin derinlemesine stratejileri sıklıkla kullandıklarını tespit etmiştir. Jones ve diğerleri (1993) ise çalışma becerileri ve bilişsel tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada niversite öğrencileri ezber yöntemlerine karşı olumsuz tutum takınırken bilgi surelerini kullanmaya yönelik olumlu tutum sergilemişlerdir. Daha açık bir anlatımla etkin

Çalışma becerilerine sahip öğrenciler, ezbere yönelik çalışmaların başarılarını desteklemediğinin tersine onların performanslarını azalttığını farkındadırlar. Ayrıca bu öğrenciler kendi düzenledikleri bilişsel aktiviteleri de olumlu bir yaklaşımla kullanmaktadırlar. Purdie ve Hattie (1995) derinlemesine ve başarma yaklaşımları ile öğrenme sonuçları arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuşlardır. Buna ek olarak araştırmacılar, yzeyssel stratejilerin başarıyı desteklemediğini vurgulamışlardır.

Çalışma stratejilerinin diğerk bir boyutunu da bireyin kendi kendine dzenlediğı (self - regulation) ğrenme yaklaşımları (kişisel gelişim, sebat, amaç belirleme, problem çözme) oluşturmaktadır. Zimmerman ve Martinez – Pons (1986) yaptıkları çalışma sonucunda kişinin kendi dzenlediğı öğrenme süreci ile etkili çalışmanın ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla ğrenme sürecini kendine uygun düzenleyebilen öğrenciler aynı zamanda etkin çalışma becerileri de geliştirmektedirler. Bu süreçte öğrencilerin geçirdikleri aşamalar ise şu şekilde sıralanmaktadır: 1) Kendi kendini değerlendirme (self – evaluation): Bu aşamada ğrenci çalışma sürecini ya da niteliğini değerlendirmektedir. 2) Organize etme ve dönüştürme: Öğrenci, ğrenmeye katkı sağlayacak materyalleri yeniden düzenlemektedir. 3) Amaç oluşturma ve planlama: Öğrencinin eğitimsel amaçlar belirlemesidir ya da bu amaçlarla ilişkili aktiviteleri tamamlamasıdır; zamanı planlamasıdır. 4) Bilgiyi araştırmak: Verilen görev için bilgi kaynağına ulaşmaktır. 5) Yapılan yanlışların ya da tartışmaların kaydını tutmak bunları not etmek. 6) ğrenmeyi kolaylaştırmak için çevresel düzenlemeler yapmak. 7) Kendi kendine sonuç çıkarmak. 8) Hatırlamaya yardımcı olacak uygulamalar yapmak. 9-11) ğrencilerin, öğrendikleri konuda zorlandıkları noktada sosyal destek almaları. 12-14) Kaydedilen bilgilerin yeniden gözden geçirilmesi. 15) Diğerk: Öğretmenler aile yeleri gibi diğerk insanların aktardığı öğrenme davranışlarını kapsamaktadır. Bu aşamaların tümü çalışma sürecinde birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Tüm bu çalışma davranışları etkili bir çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Sonuçta, ğrenen kişi çalışmasının içeriğine göre amaç belirlediğinde, çalışma sürecini, ortamını, çalışmanın içeriğini kendi bilişsel yeterliklerine göre

düzenlediğinde bu süreci etkili bir şekilde tamamlamaktadır. Diğer bir deyişle bireysel, amaçlı, planlı, sebatlı bir çalışma, öğrenme ile sonuçlanmaktadır.

Çalışma Alışkanlıkları İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler

Çocuklar, akademik başarı kavramı ile özellikle okul çağında karşılaşmaktadırlar. Okulda öğrencilerin bilişsel gelişimlerine paralel olarak uygulanan zeka ve başarı testlerinin sonuçları, akademik başarının bir göstergesi sayılmaktadır. Bu testlerden alınan olumlu sonuçlar, çocukları ve gençleri öğrenim hayatları boyunca başarıya taşıyan önemli adımlardır. “Zeka ve başarı testleri gibi sonuç ölçümleri çocuklarda geniş bir dizi yeteneğin olduğunu göstermektedir. Bu testlerde iyi olan öğrenciler ‘akademik avantajlılar’ olarak tanınırken, zayıf olanlar ‘geri’ ya da ‘güç öğrenenler’ olarak adlandırılmaktadır” (Gardner ve Gardiner, 2004 s.370). Bu aşamada etkin ve verimli çalışma alışkanlıkları akademik başarıları arttırabilmenin önemli bir yolu olarak dikkat çekmektedir (Hoover, 1993).

Alanyazına bakıldığında çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin, Houston (1987) üniversite öğrencilerinin mezun oldukları başarı ortalaması ile çalışma alışkanlıkları ve zamanı programlama arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Nixon ve Frost’a (1990) göre de etkili çalışma alışkanlıklarına ve çalışmaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Ayrıca amaç saptama ve kendi kendine kavrama yeterlikleri de akademik başarı için önemli birer belirleyicidir (Nixon ve Frost, 1990). Wilhite (1990) ise üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmaya yönelik uygulanan kursun sonucunda öğrencilerin öz yeterlik inançları (self-efficacy) ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Bu araştırma, akademik yönden başarılı olan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını destekleyen bilişsel aktiviteleri (anlama, inceleme, değerlendirme, bilgiyi yapılandırma, not tutma, bilgileri ilişkilendirme gibi) sıklıkla kullandığını göstermektedir. Bilişsel süreçlerin etkin

kullanımı, bireyin kendine uygun çalışma metotlarını seçmesine yardımcı olurken öğrencileri de başarıya yöneltmektedir. Thomas ve diğerleri (1987) akademik yönden başarılı öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini yüksek, akademik tutumlarını da oldukça olumlu bulmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar çalışma davranışlarını sınırlı da olsa başarının yordayıcısı olarak tespit edilmişlerdir. Farklı bir araştırmaya bakıldığında çalışma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan araştırma kursuna katılan akademik açıdan riskli olan öğrencilerin, süreç sonunda akademik başarılarının yükseldiği görülmüştür (Cone ve Owens, 1991). Wai-yung ve Lai-ling (1984) çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını geliştirmeye yönelik bir rehberlik programını uygulamışlardır. Sonuçta ortaokul öğrencileri için sanatsal ve bilimsel konuları kapsayan çalışma programının akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Etkili çalışma becerisi ve çalışma davranışlarını kontrol edebilme yeteneği de akademik başarıyı yükseltmektedir.

Biggs (1985) geliştirdiği modelde yüzeysel stratejileri kullanan öğrencilerin düşük bir akademik performansa sahip olduğunu belirtmektedir. Buna karşılık araştırmacı derinsel stratejileri kullanan öğrencilerde kendi kendine anlama becerisinin en iyi düzeyde kullanıldığını; buna paralel olarak akademik performansın da yüksek olduğunu açıklamaktadır (Biggs, 1985). Bartling (1988) başarılı üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını iki yıl boyunca izlemiştir. Bu araştırmada öğrencilerin çalışma alışkanlıklarındaki değişimleri test etmek amaçlanmıştır. Bartling (1987) tarafından geliştirilen öğrenme süreçleri envanteri (Inventory of Learning Process) ile dört dönem boyunca ölçüm yapılmıştır. Envanter; analizler sentezler, çalışma metotları, bilgiyi saklama, ayrıntıyı anlama süreci olmak üzere dört alt bölümden oluşmaktadır. Sonuçta akademik performans ile çalışma alışkanlıkları ve öğrenme yakından ilişkili bulunmuştur. Diğer bir deyişle çalışma alışkanlıklarını ve öğrenme sürecini etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin akademik performansları da artmaktadır. Matt, Pechersky ve Cervantes (1991) benzer bir araştırmada lise öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının okul başarısı üzerindeki etkisini sınamışlardır. Araştırmacılar verimli çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ancak şu andaki çalışma alışkanlıkları ile sonraki öğrenim

basamağındaki başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Morales (2007) çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin okul yaşantısında çok önemli bir yeri olduğunu ve okuldaki akademik performansları büyük ölçüde geliştirdiğini belirtmektedir.

Çalışma metotlarının etkin kullanımının yanında çalışmaya **güdülenme** (motivation) düzeyinin yüksek oluşu da akademik başarıyı arttırmaktadır (Entwistle ve diğ. 1974; Entwistle ve Kozeki, 1985; Biggs, 1985; Wentzel, 1991). Biggs (1985) akademik başarıyı destekleyen üç farklı güdülenmeden söz etmektedir. Yüzeysel (surface) güdülenme başarısızlık korkusuyla ilgilidir ve büyük bir iş başarmayı amaçlamaktadır. Derinlemesine (deep) güdülenme, akademik konularda yeterlik ve olguları merak etme konusunda çalışmayı içermektedir. Başarıya güdülenme ise yarışa ve kendi kendine cesaretlendirmeye dayanmaktadır. Bu süreçte üst düzey başarı elde etmek hedeflenmektedir. Çalışma alışkanlıkları yüksek bir güdülenme ile birleştiğinde akademik performansı önemli ölçüde arttırmaktadır (Jegede ve diğ., 1997).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki etkin ve verimli çalışma alışkanlıkları akademik başarıyı arttıran oldukça önemli bir dizi davranışlar bütünüdür. Özellikle bireyin kendine özgü öğrenme yaklaşımını kullanması, çalışma sürecinden yararlanmayı amaçlaması, süreci kendine göre düzenlemesi akademik başarıyı anlamlı düzeyde arttırmaktadır. Ancak öğrencileri çalışmaya iten güdünün varlığı da bu süreçte göz ardı edilmemelidir. Çünkü çalışmaya yönelik beceri ve alışkanlık kazanabilmenin belki de en temel noktası çalışmaya dolayısıyla öğrenmeye güdülenmedir. Öğrenmeye güdülenmek de amaç belirlemeyi, isteği, iradeyi ve merakı içermektedir. Bu yeterliklerden yoksun olan bireylerin akademik açıdan riskli öğrenciler grubunu oluşturduğu belirtilmektedir. Bu nedenle öğrenmeye ve başarıya yönelik güdülenme, öğrenen kişinin etkin çalışma davranışlarının başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Çalışma alışkanlıkları konusunda yurt dışında yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu araştırmaların daha çok lise ve üniversite düzeyindeki öğrenci grupları üzerinde yürütüldüğü ve araştırmalarda çalışma alışkanlıklarının tutum, cinsiyet gibi değişkenlerle ilişkisinin sınındığı görülmektedir. Örneğin, Kaputsa (1980) mezun olan üniversite öğrencilerinin akademik performansları, çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre sorumluluk, dayanıklılık ve güdülenme gibi kişisel eğilimler ile akademik başarı olumlu yönde ilişkilidir. Ayrıca öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile akademik performans düzeyi arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak kişisel özellikler, çalışma alışkanlıkları ve tutumları, bilişsel yetenekler ile akademik performans arasındaki çok yönlü etkileşimler öğrencilerin başarılarını arttırmaktadır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları yalnızca okul başarıları için değil okul dışındaki öğrenme durumları için de önemli olduğunu vurgulayan Koivo (1982) öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile tercih ettikleri çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının sınıf düzeyine ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 9-12. sınıf düzeyindeki yüksek ve düşük başarılı 200 öğrenci oluşturmaktadır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları daha olumludur. Bu eğilim özellikle 10. sınıftaki başarılı erkek öğrencilerin arasında görülmektedir. Sonuçlara genel olarak bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla olumlu çalışma alışkanlıkları ve tutumlarına sahip olduğu görülmektedir. Benzer bir araştırmada ise Cavanaugh (1982) lise düzeyindeki 509 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf başarı ortalaması, lise sonrasındaki döneme yönelik planlar arasındaki farklılıklara göre öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve okula yönelik tutumları arasındaki ilişkileri tespit etmiştir. Buna

göre başarılı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve okula yönelik tutumları yüksektir. Aynı zamanda derslerini destekleyici kurslara katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve okula yönelik tutumları da yüksektir. Ayrıca diğer planlara göre öğrenim yaşantılarına yönelik planlara sahip olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeyi daha yüksektir. Buna karşılık hiç planı olmayan ya da mezun olduktan sonra hemen çalışmayı düşünen öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve okula yönelik tutumları olumsuzdur. Cinsiyet açısından bakıldığında ise kız öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları akademik yönden başarılı ve gelecekteki öğrenim basamağını belirlemiş olan öğrencilerin daha etkin ve amaçlı çalıştıklarını ve okul yaşamından daha çok zevk aldıklarını ortaya koymaktadır.

Alanyazında çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Clark (1987) üniversite birinci sınıfta okuyan başarılı ve başarısız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrenme biçiminin ve çalışma alışkanlıklarının başarı ile ilişkisi anlamlı olmasına rağmen düşüktür. Araştırma sonuçlarına göre başarılı öğrenciler, eğitimsel deneyimlere yönelik pozitif tutumlara ve çalışma alışkanlıklarına sahiptirler. McDougale (1989) ise 82 ortaokul öğrencisinin İngilizce, matematik ve konuşma becerileri derslerindeki başarıları ile çalışma alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkileri tanımlamaktadır. Araştırmanın sonucuna göre çalışma metotlarını etkin olarak kullanmak öğrencilerin bu derslerdeki başarılarını arttırmaktadır. Akademik başarı ile ilgili başka bir araştırmada ise birinci sınıftaki üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları cinsiyet rolleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalışma sürecini nasıl geçirdiklerini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrenciler akademik ortalamalarına göre düşük ve yüksek yetenekli olarak iki gruba ayrılmıştır. Sonuçta, çalışma alışkanlıkları ile yetenek arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle, düşük yetenekli öğrencilerin çalışma alışkanlıkları da düşük bir eğilim göstermektedir. Ayrıca bu öğrencilerin çalışırken materyali sürekli okuma ve tekrar etme gibi ezbere yönelik çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları; buna karşılık yüksek yetenekli öğrencilerin ise

bilgiyi sürekli hale getirmeyi ve birbirleri ile ilişkili bilgiler oluşturmaya amaçladıkları görülmektedir (Karen, 1984). Çalışma sürecinde motivasyonun önemini vurgulayan bir araştırmada ise denetim odağı, akademik motivasyon, çalışma becerilerinin kullanılması ve akademik performans arasındaki ilişkileri sınamıştır. 136 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırma sonuçlarına göre çalışma becerileri ve akademik motivasyon ile denetim odağı birlikte akademik başarıyı yordamaktadır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, çalışmaya daha fazla güdülenmekte ve çalışma becerilerini olumlu düzeyde kullanabilmektedir (Snodgrass, 1989).

Okul dışındaki yaşantılarını yarım zamanlı (part-time) bir işte çalışarak geçiren lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ise bu öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çalışıp çalışmama durumu ile akademik performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sonuçta okul dışındaki zamanda bir işte çalışmanın öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile ilişkili olmadığı görülmektedir (Jaquess, 1984).

Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı birbirleri ile yakından ilişkili değişkenlerdir. Bu iki değişken arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları da buna paralel olarak olumlu düzeye yükselmektedir. Ayrıca öğrencilerin çalışmaya güdülenme düzeyleri, kullandıkları çalışma yöntemleri ile akademik başarıları ilişkili görülmektedir. Açık bir ifadeyle çalışmaya güdülenme düzeyleri yüksek olan ya da çalışma yöntemlerini etkin ve amacına uygun olarak kullanan öğrencilerin akademik açıdan da başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçları, çalışma alışkanlıklarının geliştirilebilen ve akademik başarıya önemli katkıları olan beceriler ve yöntemler bütünü olduğunu kanıtlamaktadır.

Çalışma Yöntemleri

Alan yazına bakıldığında etkin çalışma yöntemlerinin planlı çalışma, etkili okuma, not tutma, aktif dinleme, özet çıkarma, ödev yapma, sınavlara hazırlanma, bilgi kaynaklarından yararlanma, hatırlama gibi bir dizi akademik beceriyi (çalışma becerileri) içerdiği görülmektedir (Uluğ, 1981; Küçükahmet, 1987; Thomas ve diğ., 1987; Wilhite, 1990; Cone ve Owens, 1991; Can, 1992; Archambeault, 1992; Hoover, 1993; Uluğ, 2000; Kurtoğlu, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000; Yeşilyaprak, 2006; Morales, 2007). Bu bölümde tüm bu yöntemlerin içeriği ve etkili kullanımı açıklanacak; ayrıca bu alanların çalışma sürecine etkisi tartışılacaktır.

Planlı çalışma; çalışma davranışının kilit noktası, çalışmanın planlanma aşamasıdır. Çalışmayı planlamak, bireyi hedefine ulaştırmada en önemli yol olarak görülmektedir. Planlı çalışmada birey, hangi konuyu ne zaman, nasıl çalışacağı konusunda bir düzen sağlamaktadır. Çalışmayı düzenlemek ve buna kişisel bir biçim vermek öğrenciyi ders çalışma konusunda güdülemektedir. Ayrıca çalışma amacını belirlemek, bu amaca nasıl ulaşacağını tespit etmek, zamanı nasıl kullanacağına karar vermek bireye hem zaman kazandırmaktadır hem de öğrenmenin verimini arttırmaktadır (Uluğ, 2000; Kurtoğlu, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000; Fry, 2003; Çay, 2006).

Çay (2006) ders çalışma alışkanlığında bireyi amacına ulaştıracak en önemli yöntemlerden birinin 'zaman yönetimi' olduğunu belirtmektedir. Zaman yönetimi ile öğrenci çalışma hedefini gerçekleştirmekte böylece ders dışındaki etkinliklere zaman ayırabilmektedir. Zaman yönetimi her birey için farklı olmakla birlikte çalışılacak dersin içeriğine göre belirli zaman dilimleri önerilmektedir. Kavrama ve analize dayalı bir ders için bireyin zihinsel olarak zinde olduğu saatler öğrenme verimini artırmaktadır. Bunun yanında çalışma planında ders aralarında dinlenme sürelerine yer vermek dikkati toplama açısından önemli olmaktadır. Dolayısıyla bireyin çalışma planında biyolojik olarak kendini dinamik hissettiği saatleri seçmesi de önemle tavsiye edilmektedir (Uluğ, 2000; Fry, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000; Çay, 2006). Morales (2007) bu konuda farklı bir açılımda

bulunarak en uygun planlamanın her gün aynı yerde ve zamanda çalışabilmek olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, Pond (1964) yaptığı araştırma sonucunda başarılı öğrencilerin çalışmalarını ve zamanlarını organize ettiklerini tespit etmiştir. Bu öğrenciler aynı zamanda boş vakitlerini nasıl değerlendireceklerini de planlamaktadırlar. Böylece öğrenmelerine yardımcı olacak çalışma tekniklerinin seçimine kendileri karar vermektedirler. Buna karşılık düşük akademik başarıya sahip öğrenciler ise çalışmalarını düzenleyememektedirler. Bunlara ek olarak çalışmalarını en iyi şekilde planlayan öğrenciler çalışmaya karşı da olumlu tutum sergilemektedirler. Ayrıca bu öğrenciler yüksek bir çalışma performansına sahiptirler (Akt. Enwistle ve diğ. 1974). Houston (1987) zamanı organize edebilme becerisi ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki bulmuştur. Benzer olarak Nixon ve Fost (1990) araştırmalarında çalışma zamanı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişkiye işaret etmektedirler. Genel bir ifadeyle çalışmanın zamanını belirleyen öğrenenin kendisidir ve öğrenen en uygun süreyi kendi içsel ve dışsal koşullarına göre düzenleme becerisine sahip olmalıdır. Birey kendi öğrenme biçimine, yaşam düzenine, çalışacağı dersin kapsamına göre çalışma planını hazırladığında öğrenme verimini dolayısıyla da başarısını arttırmaktadır. Bu süreçte bireyin yaşı, aile yapısı, bireye bu konuda yapılan rehberlik çalışmaları, anne babanın eğitim düzeyi, bireyin kendi çalışma alışkanlıklarının farkındalığı gibi faktörler rol oynamaktadır (Hoover, 1993).

Planlı çalışmanın diğer bir boyutu ise **çalışma ortamının** düzenlenmesidir. Çalışma ortamı, ders ile öğreneni birleştiren fiziki bir mekandır. İyi düzenlenmiş bir çalışma ortamı hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan bireyi öğrenmeye hazır hale getirmektedir. Çalışma ortamını düzenlemek, mekanı en uygun ısı, ışık ve ses düzeyinde hazırlamaktır ve ders çalışma sürecinde kullanılacak araç – gereçleri, materyalleri ve kaynakları düzenli bir şekilde yerleştirmektir. Bireyin fiziksel yapısına uygun bir çalışma masasının ve sandalyesinin olması, aile fertlerinden ayrı bir ortamda çalışması gerekmektedir. Çünkü bu şartlar olumlu olmadığında çalışmaya olan istek azalmakta, dikkat dağınıklığı artmakta, yorgunluk hissi başlamaktadır. Örneğin, Fosnaric ve Planinsec (2008) gürültünün ergenler üzerinde dikkat dağıtan önemli bir stres

faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla gürültü çalışma performansını negatif yönde etkilemektedir. Ayrıca çalışma masasının amacı dışında (yemek yemek, müzik dinlemek, hayal kurmak vb.) kullanılması da bireyin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Çalışma ortamında bulunan posterler, açık olan televizyon ve radyo, gereksiz, düzensiz eşyalar dikkat dağıtıcı uyarıcılardandır. Fiziki mekan bireyin ders çalışma sürecindeki psikolojik durumunu şekillendirmede de önemli etkilere sahip olmaktadır. Ortamda bulunan bir uyarıcı bireyin hayal kurmasına, duygusal bir süreç yaşamasına neden olabilmektedir (Küçükahmet, 1987; Baltaş, 1999).

Etkin çalışma yöntemlerinden bir diğeri **etkili okuma**dır. **Okuma**, kelimelerin yazınsal modeline göre seslendirilerek, zihinde yeniden canlandırılma ve bir metinden bilgi edinme sürecidir (Elkonin, 1988 s.396). Okumanın temelde dört amacı vardır. Bunlardan birincisi okumada etkili bir hıza ulaşmaktır. İkincisi, okuma becerisini edindikten sonra bu beceriyi ileriki yıllarda da sürdürmek ve geliştirmektir. Üçüncüsü, farklı okuma metinlerine göre hangi okuma tekniklerinin kullanılması gerektiğini bilmektir. Dördüncüsü ve en önemlisi okumayı bir değer olarak kabul ederek, çeşitli eğitimsel işlerden biri olarak tanımlamaktır (Shavarts, 1988). Bu amaçlara ulaşan okuyucular iyi okuyucu olarak ifade edilmektedir. “İyi okuyucular okuma sürecinde amaçlılık, seçicilik, tahmin etme ve anlama gibi becerilere sahiptirler” (Çakıcı ve Altunay, 2006 s.42). Bu temel becerilere sahip okuyucular, okudukları bilgileri anlamakla yetinmemekte bunun yanında ön bilgilerini de okuma sürecine aktarmaktadırlar.

Okumada becerikli olmak, bireyin etkili okuma yöntemini öğrenmesine ve bilişsel gücüne dayanmaktadır (Başaran, 2005). “Etkili okuma, hız, kavrama ve bellek arasında bir bağ kurabilmektir” (Akçamete, 1991 s.435). Etkili okuma, okuma yeteneğini geliştirmek için belirli tekniklerin kullanılmasıdır. Etkili okuma tekniklerini bilmek, kişiye okuduğunu anlama ve okuma araçlarını seçme yeteneğini kazandırmaktadır; anlatım gücünü ve sözcük dağarcığını geliştirmektedir; okuyucuya zaman kazandırmaktadır (Uluğ, 2000). Örneğin; Kimble (1979) derinlemesine okumanın, anlamanın çalışma sonuçları için oldukça yararlı olduğunu vurgulamaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan

bir araştırmada ise başarılı okuyucuların başarısız okuyuculara göre okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları belirtilmektedir (Uzunçakmak, 2005). Hızlı bir şekilde okuma, sözcüklere dikkat etmeden hızlı bir şekilde bakma, geniş bir sözcük dağarcığına sahip olma, metindeki bilgiyi kendi bilgileri ile birleştirebilme, okuma amacını belirleme, metni anlama, anlamayı gözlemlemek için stratejiler kullanma, yanlış anladığını fark etme ve düzeltme, eleştirel okuma ve bilgiyi değerlendirme etkili okuma için okuyucuların yapması gereken özelliklerdir (akıcı ve Altunay, 2006). Etkili okumada okuyucuların bilişsel eğilimleri de okuma becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Bilişsel zelliklerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını sınyan bir araştırmada bilişsel yöntemler ile geleneksel yöntemler arasındaki fark ortaya konmaya çalışılmıştır. Sonuçta, bilişsel yöntemlerin (anlam haritası oluşturma, sesli okuma, tahmin etme, seçicilik gibi) kullanıldığı okuma becerileri eğitimi etkili olmuştur. Başka bir ifadeyle, okuyucuların bilişsel eğilimleri temel alınarak kullanılan bilişsel yöntemler, okuma becerilerini geliştirmektedir.

Etkili okuma becerileri ile bireysel faktörlerin dışında, çevresel değişkenlerin de ilişkili olduğu grlmektedir. Örneğin, Avcioğlu'nun (2000) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında sosyo ekonomik düzeydeki artışa paralel olarak öğrencilerin etkili okuma becerilerinin de geliştiği ortaya çıkmıştır. Başka bir araştırmada ise ekonomik geliri yüksek ailelerden gelen çocukların etkili okuma becerisine sahip olduğu ve buna paralel olarak kitap okuma alışkanlıkları düzeylerinin de yüksek olduğu grlmştr (Keleş, 2006). Bunların yanında başka bir çalışma sonucunda anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların okumaya yönelik ilgilerinin arttığı belirtilmiştir (Suna, 2006).

Okuma, alışma sürecinde öğrencileri öğrenme amacına ulaştıran oldukça önemli bir beceridir. Bu beceriyi etkili bir şekilde kullanmak ve geliştirmek öğrencilerin çalışma sürecini verimli bir şekilde geçirmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla etkili okuma, çalışma sürecinde öğrencilere zaman kazandıracaktır ve öğrencilerin öğrendikleri konular arasında bağlantılar kurabilmelerini kolaylaştıracaktır. Bunlara ek olarak etkili okuma anlama ve öğrenmeyi etkin hale

getirecektir ve öğrencilerin çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayan bir diğer yöntem **not tutma** (not alma) yöntemidir. Not tutma; zihnin tam kapasiteyle etkin olmasını, uyanık, dikkatli ve istekli olmasını gerektiren zor bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özakpınar, 2005). Not tutmanın amacı, yararı, yöntemi ve öğrenen kişiye kazandırdıkları çalışma süreci için önem taşımaktadır. Not tutmanın genel amacı, zihni aktif bir hale getirmektir. Ayrıca bu amaçla öğrenmenin kalıcılığını arttırmaktır. Not tutma yönteminin en önemli yararları arasında unutmayı azaltma ve dikkati bir konu üzerinde yoğunlaştırarak öğrenmenin kalıcılığını artırma gösterilmektedir. Ayrıca bu yöntem zaman ve enerjiden tasarruf sağlamaktadır. Konular arasında anlam bütünlüğünün sağlanmasını kolaylaştırması açısından da not tutma, çalışma sürecinde oldukça yararlı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Not tutma sürecinde öğrencinin dinlediği ya da okuduğu konuya karşı sorgulayıcı bir tarzla yaklaşımı, konunun özünü not etme çabası, öğrenmenin kalıcılığını arttıran tamamlayıcı beceriler arasında sayılmaktadır. Not tutma yönteminde en önemli nokta, dinlenen ya da okunan kaynağın özüne ve ana fikrine inebilmektir. Ayrıca not tutan kişinin konuyu özümseyiş biçimini, zihninde oluşturduğu kavram ağlarını kendi cümleleriyle kağıda dökebilmesi bu bağlamda önem kazanmaktadır. Bu süreçte öğrencinin anlaşılır bir dille, bilgileri anlamlı bir şekilde kısaltarak ve organize ederek yazması da yöntemin dikkat çeken aşamaları arasında yer almaktadır (Özakpınar, 2005; Yeşilyaprak, 2006).

Not tutma yöntemi amacına ve ölçüsüne uygun bir şekilde gerçekleştiğinde öğrenmenin kalıcılığını arttırmakta; öğrenciye enerji ve zaman kazandırmaktadır. Özellikle karmaşık ve soyut anlatımlı konularda öğrencinin konunun özüne ve ana fikrine yönelik tuttuğu notlar öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanında önceki öğrenmeler için de sağlam bir temel oluşturmaktadır. Bu nedenlerden dolayı not tutma, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayacak önemli bir yöntem olarak gösterilmektedir.

Dinleme, iletişimi bütünleyen ve oldukça zor bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü dinleme düşünmeyi, amaç belirlemeyi ve dikkati gerektirir; dinleyici açısından bakıldığında bu oldukça yorucu bir süreçtir. Özellikle uzun ve karmaşık konuşmalar dinleyicilerin dikkatini dağıtan nedenlerden bazılarıdır. Bu süreçte önemli olan dinleyicinin konuşmayı analiz edebilmesi ve kendi bilişsel süreçlerini aktif olarak kullanarak dinlediklerini anlamlandırabilmesidir (Özakpınar, 2005). Yeşilyaprak'a (2006) göre iyi bir dinleyici olmak **aktif dinleme** becerilerine sahip olmayı ve bu becerileri geliştirilebilmeyi gerektirmektedir. Dinlemeye hazır olma, bilgiyi bellekte işleme, ön kestirim ve düşünme, ana ve alt düşünceleri bulma aktif dinleme becerileridir. Çalışma alışkanlıkları açısından bakıldığında dinleme derste işlenen konuların öğrenilmesinde öğrenciye zaman kazandıran, konular hakkında ipucu veren, konunun özünü öğrenciye verme olanağı yaratan oldukça yararlı bir beceridir. Dolayısıyla aktif dinleme becerisine sahip olan öğrenciler, akademik açıdan başarılı olma yolunda önemli bir adım atmaktadırlar (Yeşilyaprak, 2006).

Çalışma sürecinde öğrenmenin kalıcılığını arttıran diğer yöntem ise **özet** çıkarmaktır. Özet bir yazının ya da konuşmanın ana noktalarının, amacının ve sonuçlarının belirtilerek öğrenen kişinin kendi cümleleriyle yeniden ifade edilmesidir (Kurtoğlu, 1999). Erdoğan'a (2006) göre özet çıkarma fikir üretme sürecidir ve bu süreçte birey, konuyu ana düşüncesinden hareketle yeniden organize etmekte ve pekiştirmektedir. Burada öğrencinin izlemesi gereken yol konunun önemli noktalarını belirleyerek ana fikre ulaşmak ve yardımcı düşüncelerle konunun bütünlüğünü sağlamaktır (Erdoğan, 2006; Yeşilyaprak, 2006).

Öğrencilerin okulla bağlantılı olarak çalışmalarını devam ettirmeyi amaçlayan diğer yöntem ise **ödev yapma**dır. Ödev, okulla ilgili olan ancak evde yapılan çalışmalardır. Ödev okulda öğretilen dersle ilgili tekrarları yapmayı ya da o dersle ilgili çalışmayı tamamlamayı, sınavlar için hazırlık yapmayı kapsamaktadır. Ödevlerin genel amacı, okulda öğrenilen konulardan yola çıkarak öğrencilerin belli bir alanda bireysel ve yaratıcı düşünebilme yollarını aramasını ve problemlere farklı çözümler bulmasını sağlamaktır (Robb ve Letts, 2002).

Epstein (1988) ise ev ödevlerinin amaçlarını yedi basamakta açıklamaktadır. Bunlardan birincisi ev ödevlerinin uygulama amaçlı olmasıdır ve eve verilen çalışmaların öğrencinin öğrenme hızını, ustalığını ve becerisini arttırmayı hedeflemesidir. İkincisi ev ödevlerinin öğrencilerin öğrenme görevlerine katılımını sağlamasıdır. Bu yönüyle ödevler öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmesine yol açmaktadır. Üçüncüsü ev ödevlerinin öğrencilerin sorumluluk alma, zamanı yönetme gibi kişisel gelişimlerini destekleyici nitelikte olmasıdır. Dördüncüsü ev ödevlerinin anne, baba ve çocuk arasındaki okul yaşantısına ilişkin iletişimde bir köprü görevi görmesidir. Beşincisi ev ödevlerinin öğrencilerin çalışmalarını belli bir planda tamamlayabilmesini sağlamasıdır. Altıncısı ailelerin ev ödevleri ile sınıf aktiviteleri hakkında bilgi edinmesidir. Yedincisi ödevlerin öğrencilerin akademik ve davranışsal ihtiyaçlarını hatırlatmasıdır (Akt. Jenson, Sheridan, Olympia ve Andrews, 1994).

Öğrencilerin akademik yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan **sınavlar**, öncesinde ciddi bir hazırlık aşaması gerektiren önemli süreçlerdir. Öğrencilerin zihinsel ve psikolojik açıdan sınava tam anlamıyla hazırlanması öğrencileri başarıya ulaştıracak en önemli olgudur. Sınavlara zihinsel açıdan hazırlanmanın ilk basamağında okuldaki derslere sürekli katılım yer almaktadır. Derslerde öğrenilen bilgilerin tekrar edilerek pekiştirilmesi de bu aşamada önemlidir. Ayrıca verimli çalışma yöntemlerini uygulamak, düzenli çalışmak da sınavlara hazırlanma sürecinde öğrencileri başarıya taşıyacak çabalardır. Ancak bu çabalar ve çalışmalar öğrencilerin sınavlarda başarılı olacağını garanti etmemektedir. Çünkü bu süreçte öğrencilerin ruhsal açıdan da sınavlara hazır olması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sınav öncesinde kaygıdan ve stresten uzaklaşması başarı açısından oldukça önemlidir. Kaygı ve heyecan düzeyinin çok düşük olması ise öğrencilerin çalışma isteğini yok edebilmektedir. Benzer şekilde kaygının ve stresin artması da başarısızlık nedenleri arasında yer almaktadır (Robb ve Letts, 2002; Özakpınar, 2005).

Sınav kaygısını azaltmak için rehberlik servislerinde uygulanan bazı yöntemler bulunmaktadır. “Özgüveni geliştirme, yanlış inanç ve düşünceleri değiştirme, bedeni kontrol etme ve gevşeme egzersizleri, fizik egzersizleri ve

spor yapma, dengeli ve sağlıklı beslenme, zamanı iyi kullanma alışkanlığı kazandırma bu yöntemlerden bazılarıdır” (Yeşilyaprak, 2006 s.175).

Sınavlarda başarılı olabilmek için sınav sürecinde de öğrencilere bazı taktikler önerilmektedir. Öğrencilerin sınava zamanında gelmesi ve telaşa kapılmadan sınava hazırlanması, soruları dikkatlice okuyarak analiz etmesi ve her soruyu cevaplandıracak biçimde zamanını planlaması ve soruya en uygun yanıtı vermek için özen göstermesi bu noktada önem kazanmaktadır. Ayrıca klasik sınavlarda verilen yanıtların akıcı ve anlaşılır bir dille ifade edilmesi ve bilgiyi doğrudan ve net bir şekilde aktarmak da bu önerilerin arasında yer almaktadır (Özakpınar, 2005; Uluğ, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000).

Ders çalışma sürecine katkı sağlayacak bir diğeryöntem ise **bilgi kaynaklarından yararlanma** sürecidir. Günümüzde öğrenciler için en dikkat çekici ve zengin bilgi kaynağı internettir. Turow’a (1999) göre internet özellikle anne babaların çoğunluğu tarafından çocuklar için araştırma yapılabilir bir kaynak olarak görölmektedir (Akt. Subrahmanyam, Kraut, Greenfield ve Gross, 2001). Örneğin; Arnas (2004) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar ve internetin evlere ders çalışma ve araştırma yapma amacıyla alındığını ancak bu amaçla kullanımın oldukça düşük olduğunu saptamıştır. Ersoy (2002) ise yaptığı çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin interneti etkili ve verimli olarak kullanamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Buna rağmen öğrencilerin interneti kullanım becerilerinin gerek öğretmenlerden gerekse anne babalardan daha iyi olduğu anlaşılmıştır.

İnternet bilgiye ulaşım kolaylığı ile öğrencilere enerji ve zaman kazandırsa da bu kaynaktan elde edilen bilgiler öğrenciler için her zaman yeterli olmamaktadır. Bazen öğrencilerin çalışma sürecinde araştırdıkları bilginin ana kaynağına ulaşması ve konu ile ilgili derin bilgiler edinmesi gerekmektedir. Bu durumlarda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan kaynaklar kütüphanelerdeki yazılı materyallerdir. Çalışma sürecinde araştırılan ya da öğrenilen konuların farklı yazılı kaynaklarla desteklenmesi öğrenen kişinin bilgi ağlarını genişletmesine yardımcı olmaktadır.

Çalışma sürecinde öğrencilerin öğrendikleri bilgileri zihinlerinde yeniden canlandırmaları **hatırlama** sürecini ortaya çıkarmaktadır. Hatırlamanın başarıyla gerçekleşmesi için bilginin zihne girmiş olması, hatırlama anına kadar hafızada tutulması ve hatırlama anında bulunup çıkarılması gereklidir (Özakpınar, 2005). Buna ek olarak öğrenilen bilgiler arasındaki bağlantılar arttıkça bilginin hafızada tutulma ve hatırlama olasılığı da artmaktadır. Erdoğan'a (2006) göre hatırlamanın temel taşı tekrardır. Ancak burada önemli olan nokta tekrarların öğrenen kişi için anlamlı olması ve aralıklı yapılmasıdır. Ayrıca tekrarın amacına ulaşması için belirli stratejilerle yapılması gerekmektedir. Öğrenilen bir konunun anlatıldığı metnin belli aralıklarla sesli ya da sessiz okunması; öğrenilen konunun dinlendikten ya da okunduktan sonra anlatılması; öğrenilen bilgilerden önemli olanların vurgulanması ve okunan metinde önemli yerlerin altının çizilmesi; öğrenilen metinde geçen bir fikrin değişik şekillerde söylenmesi gibi tekrar stratejileri hatırlama sürecinde önemli rol oynamaktadır (Erdoğan, 2006).

Özetle, tekrar yapan öğrenci öğrendiklerini daha kısa sürede hatırlayabilecek ve öğrendiklerinin kalıcılığını arttırabilecektir. Burada vurgulanması gereken nokta, önemli bilgilerin seçilmesi ve ön bilgilerle bağlantılar kurularak bilginin yeniden yapılandırılması aşamasıdır. Buna karşılık öğrenme materyalindeki tüm bilgileri aynen tekrar eden öğrenciler ezber yapma eğilimindedir. Bu durum ise öğrenilen bilginin unutulma olasılığını arttırmaktadır.

Çalışmayı bir sistem olarak değerlendirdiğimizde çalışma yöntemleri bu sistemin en önemli mekanizmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma yöntemleri öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadırlar. Bu yönleriyle her bir yöntem birbirini tamamlayan ve öğrenmeyi hedefleyen bir yapının parçaları olarak görülmektedir.

Çalışma Alışkanlıkları Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alanyazında çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların yanında çalışma alışkanlıklarını geliştirmeyi amaçlayan programlara ya da eğitsel kurslara ilişkin incelemeler, çalışma alışkanlıkları konusunda uygulamaya yönelik önemli araştırmalar olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Malena (1984) özel bir çalışma becerileri programının akademik başarı ve yedinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını ve çalışma becerilerini algılamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu program öğrencilerin çalışma alışkanlıklarındaki ve yeteneklerindeki zayıflıklarını azaltmakta buna karşılık güçlü yönlerini arttırmaktadır. Ancak program, öğrencilerin kendi çalışma becerilerini algılama konusundaki pozitif değişikliklere yol açma konusunda etkili olamamaktadır. Başka bir ifadeyle, araştırma sonucunda öğrencilerin kendi çalışma alışkanlıklarını algılama düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Fralick (1990) uyguladığı çalışma becerileri programının öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ve akademik gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada on hafta boyunca çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik bir program uygulanmıştır. Bu periyotta öğrenme stilleri, okuduğunu anlama, altını çizme, not alma, ödevlere çalışma, dinleme, kütüphane ve kaynak kullanma, zamanı yönetme konusunda öğrencilere eğitim verilmiştir. Sonuçta, bu programa katılan öğrencilerin çalışma becerilerini etkin kullanma konusunda başarılı oldukları görülmektedir.

Çalışma sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu öğrenmelere yönelik bir çalışma programının öğrencilerin fen ve sosyal derslerine yönelik başarısına etkisinin belirlendiği araştırmaya altıncı sınıf öğrencileri katılmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre uygulanan özel çalışma programı, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Cormier, 1995).

Bishop (1997) ise çalışmasında yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin katıldığı bir programın öğrencilerin akademik performansları, çalışma alışkanlıkları ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkisini öğrencilerin ve öğretmenlerin algısına göre

değiştirmeyi amaçlamıştır. Her ğrenci ile bir öğretmenin ilgilendiği bu program akademik performans, bilgiyi kullanma, çalışma becerileri, çalışma alışkanlıkları, psikolojik ve sosyal gelişim kategorilerini kapsamaktadır. Sonuçlara göre genel olarak öğrenciler ve öğretmenler bu eğitim programını yararlı olarak algılamışlardır. Ancak ğrenciler öğretmenlere kıyasla programı daha etkili olarak değerlendirmişlerdir. Buna karşılık Loew'in (1998) üniversite öğrencilerine çalışma becerilerini kazandırmayı amaçladığı çalışma programı amacına ulaşamamıştır. Bu araştırmada, çalışma becerileri kursu süresince akademik başarısı düşük olan üniversite ğrencilerinin bilişsel gelişim süreci sınanmaktadır. Sonuçta alışma programı, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin çalışma becerilerini geliştirme konusunda etkili olmamıştır.

Carter (1999) alışmasında düşünce stratejilerini geliştirmeyi amaçlayan bir kursun sonucunda öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları, çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. 191 üniversite öğrencisinin katıldığı kursun sonucunda ölçülen başarı derecelerine göre akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık tutum, motivasyon ve akademik başarı arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Sonuçta, uygulanan kursta başarılı olan öğrencilerin yani akademik yönden başarıları artan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında ilerleme görölmüştür. Murphy'in (1990) araştırmasında ise 273 altıncı – on ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan araştırmada okuma düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik bir okuma programı uygulanmıştır. Uygulanan okuma programına katılan öğrencilerin sözcüklere yönelik tutumları ve çalışma alışkanlıkları olumlu yönde etkilenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma programlarından bazıları çalışma alışkanlıklarını geliştirirken bazılarının çalışma alışkanlıklarını ya da becerilerini geliştirmeye herhangi bir etkisi olmamıştır. Bu süreçte çalışma programlarının başarılı olup olmasını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Örneğin, programın içeriği, yöntemi, katılımcıların tutumları ve güdülenme düzeyleri, sınıf düzeyleri bu etkenlerden bazılarıdır. Genel bir değerlendirme yapıldığında ise bu programların öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına ve akademik başarılarına olumlu katkılar sağladıkları görölmektedir.

Alanyazında çalışma alışkanlıkları ile farklı değişkenlerin ilişkisinin incelendiği araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin; Kenya'daki 182 yedinci sınıf kız öğrencileri üzerinde çalışan araştırmacı (Mungai, 1997), öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve başarıları üzerinde iki aile faktörünün (mali ve sosyal durum) etkisini araştırmıştır. Ayrıca çalışmada, düşük ve yüksek başarılı öğrencilerin eğer varsa çalışma süreçlerindeki farklı stratejilerini tanımlamak amaçlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında bu iki faktörün başarı ve çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bulgulara bakıldığında anne babanın eğitim seviyesi ile öğrencilerin akademik başarıları pozitif yönde ilişkilidir. Anne babanın eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin akademik başarıları da yükselmektedir. Özellikle babanın yüksek bir eğitime sahip olması kız öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını pozitif yönde etkilemektedir. İyi eğitim, yüksek bir sosyo ekonomik düzey ve yüksek bir geliri işaret ettiği için bu öğrenciler çalışmalarını destekleyecek pek çok dış desteğe sahip olabilmektedirler (Mungai, 1997).

Lorenger (1988) ise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çalışma stratejilerinin (not tutmak, etkili okumak, özetlemek) öğrencilerin genel okuma başarıları üzerindeki etkisi ve bu stratejilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada 37 deney grubu öğrencisine on hafta boyunca strateji öğretimi verilmiştir. Çalışma stratejilerini kazanma ölçümlerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna ek olarak çalışma alışkanlıkları ve tutumları ölçümlerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubundaki öğrenciler bu eğitimin çalışmaya yönelik tutumlarını ve çalışma alışkanlıklarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Shih (1995) 64 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada öğrencileri deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Deney grubuna özetleme ve altını çizme konusunda düzenli bir okuma eğitimi verilmektedir. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Altını çizme stratejisinde deney grubu anlamlı olarak daha iyi performans göstermiştir. Buna rağmen

deney grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları konusunda anlamlı bir ilerleme görülmemiştir.

Alanyazında çalışma yöntemlerinden etkin okumanın önemini vurgulayan, farklı yaş gruplarını kapsayan araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Smith (1984) 12-19 yaş grubundaki 100 öğrenci üzerinde çalıştığı araştırmasında öğrencilerin okuma başarılarını ve çalışma oryantasyonlarını karşılaştırmıştır. Bu konuda öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin başarısı öğrencilerin bireysel etkinliği, bilişsel gelişim oranı ve öğrenme stili ile ilişkilidir. Öğrenciler ise çalışma alışkanlıkları konusundaki çabalarının onları başarılı bir akademik deneyime yönlendireceği görüşünü taşımaktadırlar. Wonnacott (1989) 374 üniversite öğrencisinin okuma yeteneği, çalışma becerileri, yaş ve cinsiyet arasında pozitif yönde anlamlı ancak düşük bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu akademik becerilere sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca ileri yaşlarda olumlu çalışma alışkanlıklarına sahip olma düzeyi artmaktadır.

Sonuçlara yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında çalışma yöntemlerinin çalışma alışkanlıklarını destekleyen önemli akademik davranışlar oldukları görülmektedir. Ayrıca yaşın, anne baba eğitim ve sosyo ekonomik düzeyinin de çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin, yaşın ilerlemesi ile bireylerin kendilerine en uygun çalışma yöntemlerini seçebilme ve yöntemleri amaçlarına uygun biçimde kullanabilme düzeyleri de artmaktadır. Benzer olarak anne baba eğitim ya da gelir durumlarının yüksek olması öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştiren, akademik başarılarını arttıran önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Türkiye’de Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de çalışma alışkanlıkları konusunda yapılan araştırmaların önemli bir kısmını çalışma alışkanlıklarını ve becerilerini geliştirmeye yönelik

programlar oluşturmaktadır. Uluğ (1981) tarafından yapılan araştırma bu alanda öncü bir çalışma olarak sayılmaktadır.

Uluğ (1981) sekizinci sınıf öğrencilerinin katıldığı deneysel çalışmasında verimli çalışma alışkanlıkları programının öğrencilerin okul başarısına bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada uygulanan verimli çalışma programının kapsamı dikkat, problem çözme, bellek, okuma, not tutma, tekrar, yazılı kaynaklardan yararlanma, planlı çalışma, ödev ve sınavlara hazırlanma alt başlıklarından oluşmaktadır. Programın etkinliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında yapılan uygulamanın öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu, buna karşılık programın öğrencilerin okul başarılarını aynı oranda yükseltmediği görülmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerin yorgun olmaları, bazı çalışma alışkanlıklarından konu başlıklarında ayrıntıya inilmemesi araştırmanın önemli sınırlılıklarıdır.

Can (1992) grupla psikolojik danışma ve çalışma alışkanlıkları eğitiminin düşük başarılı üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını düzeltmede, sınav kaygılarını düşürmede ve akademik başarılarını yükseltmede etkili olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma 14 düşük başarılı öğrencinin yer aldığı 42 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney gurubundaki katılımcılara iki farklı işlem uygulanmıştır. Psikolojik danışma grubunda, direktif ve grup liderliğince yapılandırılmış bir danışma yaklaşımı gerçekleştirilirken, çalışma alışkanlıkları eğitim grubunda, çalışma alışkanlık ve becerileri geliştirmeye yönelik materyal izlenerek doğrudan akademik tarzda bir öğretime yer verilmiştir. Kontrol grubu ise herhangi bir işleme tabi olmamıştır. Araştırmada denek gruplarının çalışma alışkanlıkları ve tutum düzeyleri, çalışma alışkanlıkları envanteri ile; sınav kaygısı düzeyleri ise sınav kaygısı ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışma alışkanlıkları eğitiminin, gerek çalışma alışkanlık ve tutumlarını iyileştirmede gerekse akademik başarıyı yükseltmede etkili olduğu, psikolojik danışmanın ise daha çok çalışma alışkanlıklarını düzeltmede etkili olduğu belirtilmiştir.

Avcı (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları akademik başarıları, sınav kaygı düzeyleri üzerinde sınıf içi rehberlik etkinliklerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol guruplu deneysel modelde deney gurubundaki öğrencilere 11 haftalık sınıf içi rehberlik programı uygulanmıştır. Araştırma bulgularında sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan deney gurubu öğrencilerinin kontrol gurubundaki öğrencilere kıyasla etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında artış olduğu akademik başarılarında yükselme belirlenmiştir. Sonuçta verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları yükselmiştir.

Deneysel araştırmalara genel olarak bakıldığında uygulanan programların genel olarak çalışma alışkanlıklarına katkı sağladıkları görölmektedir. Ancak bu konuda belirli bir yargıya ulaşmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Buna rağmen yapılan çalışmalar göstermektedir ki belirli bir periyotta yapılan rehberlik çalışmaları öğrencilerin sınav kaygısını azaltmakta buna karşılık çalışma alışkanlıklarını ve yöntemlerini geliştirmede önemli etkilere sahiptir. Çalışma alışkanlıkları programlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda etkili olup olmadığını belirlemek için yeterli sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışma alışkanlıkları konusunda betimsel araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin; Küçükahmet'in (1987) üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumları üzerine yaptığı araştırmaya 1020 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Brown – Holzman'ın geliştirdiği "Survey of Study Habits and Attitudes Form C" ölçme aracı Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğrencilerin çalışma isteklerinin içinde bulundukları psikolojik duruma göre değişmesi, çalışma zamanlarını etkin bir şekilde planlamaları; çalıştıkları ortamda resim, poster gibi dikkat dağıtıcı uyarıcıları bulundurmamaya özen göstermeleri; öğrencilerin evlerine gelen misafirlerin, çalışma ortamlarındaki düzensizliklerin, arkadaş ziyaretlerinin ders çalışmalarını engellemesi araştırma sonuçları açısından dikkat çekmektedir. Sonuçta öğrencilerin çalışma alışkanlıkları daha çok dış uyaranlardan etkilenmektedir. Bu uyaranların başında gürültü ve diğer dikkat

dağıtıcı unsurlar yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin o an içinde bulunduğu psikolojik koşullar da öğrencilerin çalışmaya karşı tutumlarını ve çalışmanın sürekliliğini etkilemektedir.

Aksu ve Paykoç (1995), Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin değişik fakültelerinde okuyan birinci ve son sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeyi hedefleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve kişisel bilgiler, çalışma alışkanlıkları, çalışma becerilerini kapsayan üç bölümlük bir anket uygulanmıştır. Bulgular, akademik başarı ile çalışma alışkanlıklarını algılama biçimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, teknolojinin kullanımında kızların erkeklere göre daha yetersiz, erkeklerin ise kızlara göre bilgiyi edinme ve kullanmada (çalışma becerileri) daha yetersiz oldukları, son sınıfların çalışma becerilerinin birinci sınıflara göre daha iyi düzeyde olduğu ve çalışmaya başlama, sınavlara hazırlanma ve girme, konsantrasyon ve derse devam etmenin öğrencilerin yarısından fazlası tarafından kolay olarak algılandığı yönündedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin ders çalışmalarını engelleyen faktörler de incelenmiş ve en etkili olanların gürültü, dikkat dağıtıcı ortamlarda çalışma, kişisel problemler ve motivasyon eksikliği olduğu saptanmıştır (Akt. Kesiktaş, 2006).

Memiş (2005) öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik durumlarına, başarı durumlarına, ders çalışma ortamına sahip olup olmama durumlarına, anne babalarının eğitim durumlarına, annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre farklılıkları tespit etmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin çalışma tutumları puanları çalışma alışkanlıkları puanlarından daha yüksektir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çalışma oryantasyonlarını etkileyen en önemli boyut öğretmenlerini sevmeleri iken, en olumsuz boyutun ise gecikmeleri önleme olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin çalışma oryantasyonları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Sosyo-ekonomik düzey, öğrencilerin başarı durumları, ders çalışma ortamının varlığı, anne babanın eğitim durumu öğrencilerin çalışma oryantasyonu ile ilgili değişkenlerdir. Anne ve babanın eğitim

durumu yükseldikçe öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları olumlu bir eğilim göstermektedir.

Özcan'ın (2006) araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin evlerinde ders çalışma ortam ve olanaklarını, bu ortam ve olanaklarını kullanma durumlarını, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları düzeyini ve ders çalışma sürecinde öğretmenin rolünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan anketin geliştirilmesinde öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerinden yararlanılmıştır. Araştırma 403 ilköğretim okulu öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin çoğunluğunun ders çalışma ortam ve olanaklarının yeterli olduğu ve öğrencilerin bu olanakları ders çalışma sürecinde kullandıkları belirlenmiştir. Ailelerinin ders çalışma sürecine katkılarının olduğu, öğrencilerde ders çalışma alışkanlığının oluştuğu, buna karşın evlerinde ders çalışmaya başlamada zorlandıkları görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ders çalışmada daha istekli oldukları belirlenirken, televizyon izlemenin genel olarak öğrencilerin ders çalışma süreçlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere nasıl ders çalışacaklarını öğrettikleri ve verilen ödevleri genelde gününde kontrol ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kütüphaneden nasıl yararlanılacağını öğretmesine rağmen öğrencilerin çok az bir kısmının okul kütüphanesinden yararlandıkları belirlenmiştir. Buna rağmen öğretmenlerin öğrencilerin internetten bilgiye ulaşmasında kütüphaneden yararlanma konusuna göre daha az rehberlik yaptıkları belirlenmiştir.

Kesiktaş (2006) çalışmasında kaynaştırma ortamlarında bulunan 8-15 yaş gurubu ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin kendileri sınıf öğretmenleri ve ana babaları tarafından nasıl değerlendirdikleri, öğrencilere ilişkin bazı değişkenler açısından belirlenmeyi amaçlamıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin yaş, cinsiyet, kaynaştırma gurubunda olma, akademik başarı ve evdeki ders çalışma koşulları değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan anne babalar ve sınıf öğretmenleri, başarılı öğrencilerin çalışma becerilerini kaynaştırma ve risk grubundaki öğrencilere göre daha yeterli olarak değerlendirmektedirler. Buna karşılık anne babalar ve sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin çalışma

becerilerini geliştirmelerine yönelik algıları diğer gruba göre farklılaşmamaktadır. Başka bir anlatımla anne babalar ve sınıf öğretmenleri, kaynaştırma ve risk grubundaki öğrencilerin çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak diğer öğrencilere göre ek bir çaba göstermemektedirler.

Özbey (2007) ilköğretim beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda okuyan 1000 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, matematik başarısı gibi değişkenler açısından farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen çalışma alışkanlıkları anketinin uygulanması sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyi azaldıkça çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme, çalışma için hazırlık, zaman yönetimi, kelime ve kavram yöntemlerini daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin ya da babaların, çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda çocuklarını daha çok yönlendirdikleri ve bu çocukların ödev hazırlamada daha az stres ve kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Matematik başarısı düşük olan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını etkin olarak kullanmadığı bulgusu da akademik başarı açısından dikkat çekmektedir.

Araştırmaların sonuçlarına göre ders çalışma sürecinde gürültü, motivasyon eksikliği, kişisel problemler gibi psikolojik koşullar öğrencilerin çalışmalarını engelleyen faktörlerin başında gelmektedir. Çalışma ortamı da bu bağlamda oldukça önemlidir. Eğitim durumları yüksek olan anne babalar, çalışma alışkanlıklarını geliştirme konusunda çocuklarını daha çok yönlendirmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerin, çalışma alışkanlıkları ve tutumları konusunda olumlu bir eğilim gösterdikleri görölmektedir.

Alanyazında alışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen betimsel araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Atılğan (1998) üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Çalışmada Brown ve Holtzman (1961) tarafından geliştirilen Survey of Study Habits and Attitudes ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanan şekli yeniden düzenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre başarılı öğrencilerin çalışmalarını planlama, çalışma zamanını etkin kullanma,

kaynakların yeterliliğini saptama, sıkıcı derslere çalışmak için kendini zorlama davranışlarını başarısız öğrencilere göre sıklıkla uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Başka bir anlatımla akademik başarıları yüksek olan üniversite öğrencileri, çalışma sürecini kendileri yapılandırmaktadırlar ve bu süreci etkin ve verimli bir şekilde geçirmektedirler.

Deryakulu'nun (1998) yedinci ve sekizinci sınıflara devam eden 100 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmanın amacı öğrencilerin çalışma alışkanlığı yönelimleri ile yazılı bir öğretim materyalleri içinde en önemsedikleri bilgi türleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada öğrencilerin çalışma alışkanlıkları yönelimlerini saptamak üzere Uluğ (1981) tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışma alışkanlığı yüksek ve orta düzeyde olan öğrenciler, düşük düzeyde olanlarla karşılaştırıldığında metin içindeki açıklama türü bilgileri anlamlı olarak daha önemli bulmuşlardır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin etkili ve verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olma düzeyi yükseldikçe, önemli buldukları bilgi türü de karmaşıklaşmaktadır.

Subaşı (2000) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında verimli ders çalışma eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini sınamıştır. Araştırmacı bu amaçla akademik benlik kavramı envanteri, başarı testi, ve çalışma davranışları envanteri kullanmıştır. Sonuçta verimli çalışma alışkanlıkları eğitimi akademik başarı üzerinde etkili olmuştur. Özellikle çalışma alışkanlıkları eğitimi sürecinde çalışma becerilerinin öğretilmesi, çalışma davranışlarının sürekli izlenmesi, dönüt ve düzeltme işleminin uygulanması verimli çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir dolayısıyla bu yöntemler akademik başarıyı arttırmaktadır.

Ersoy (2003) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçta, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları İngilizce dersindeki başarıyı

anlamalı düzeyde etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamalı bir ilişki bulunmaktadır.

Yörük (2007) farklı lise türlerinde öğrenim gören 662 öğrencinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Başarı Korkusu Ölçeği (Kantarcıoğlu, 2005) ve Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'ni (Uluğ, 1981) kullanmıştır. Sonuçta akademik başarıları yüksek olan lise öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarına yönelme düzeyi de artmaktadır. Lise türlerine göre anadolu lisesi öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarının genel lise öğrencilerine kıyasla daha olumlu bir düzeyde olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise erkek öğrencilerin çalışma alışkanlığına yöneliminin kız öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca lise öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanları anne baba tutumlarına göre anlamalı farklılık göstermemektedir.

Akademik başarı değişkeni ile ilgili araştırmaların farklı yaş grupları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde tüm yaş gruplarında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları olumlu bir eğilim göstermektedir.

Alanyazındaki araştırmalara genel olarak bakıldığında bu alandaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına yönelik çalışmaların yetersiz olması; özellikle bu alanda farklı okul türlerine devam eden öğrencilere yönelik araştırmaların bulunmaması Türkiye'de çalışma alışkanlıkları konusuna yönelik değerlendirmeleri oldukça sınırlandırmaktadır.

Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Uygulanan Eğitim Türleri

İlköğretim çağındaki her çocuk yaşadığı ve öğrenim gördüğü çevreye bakılmaksızın eğitim ve öğretimde eşit haklara sahiptir. Türkiye'de kentsel ve kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan öğrenciler farklı imkanlarla öğrenimlerini sürdürmektedir. Türkiye'nin kültürel, coğrafi ve ekonomik yapısı dikkate

alındığında her bölgede ve alt bölgede eğitim ve öğretimi zorlaştıracak şartlarla karşılaşmaktadır. Akçay (2006) ilköğretim sorunları açısından bakıldığında Türkiye’de bölgesel (köy-kent) eşitsizlikten söz etmektedir. Bunun yanında yazar, ailelerin gelir ve eğitim düzeyindeki farklılıkların da eğitim uygulamalarında eşitsizliğe neden olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin; kırsal aileler geçimlerini çoğunlukla tarım ve hayvancılık gibi insan gücüne dayalı işlerden sağlamaktadırlar. Bu durum çocukların erken yaşlardan itibaren ailenin geçimini sağlamak için tarım işlerinde çalışmalarına neden olmaktadır. Ayrıca kırsal ailelerde eğitim olanaklarından yararlanma oranı çok düşüktür. Buna paralel olarak kırsal bölgelerde öğrencilerin okula gelmedikleri gün sayısı da artmaktadır. Öğrencilerin okula devamsızlıklarının önemli nedenleri arasında tarım işlerinde çalışmaları ve ailelerin okula karşı ilgisiz tutumları gösterilmektedir (Başaran, 2005).

Merkezi ya da kentsel bölgelerde yaşayan çocukların çevresi, kırsal bölgelere kıyasla zengin uyarıcılara sahiptir. Genel olarak ailenin geçim kaynağının sürekli oluşu, az çocuklu aile yapısı, anne babanın okula ve eğitime karşı olumlu tutumları kentsel ya da merkezi bölgelerin sağladığı eğitim olanakları, yaşam şartlarının köylere göre daha iyi standartlara sahip olması gibi faktörler nedeniyle kentsel bölgelerde yaşayan öğrenciler kırsala göre farklı eğitim olanaklarına sahip olmaktadır. Bu temel sebepten dolayı, eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ilkesi gereğince kırsal alandaki öğrenciler merkezi okullara taşınmaktadırlar ya da pansiyon olanağına sahip olan yatılı bölge okullarında öğrenimlerini sürdürmektedirler (Karakütük, 1996; Işık ve Maya, 2003; Kefeli, 2005; Kabaş, 2006).

Taşımalı ilköğretim uygulaması kapsamına alınacak okul ve yerleşim birimlerinin seçiminde; **a)** yerleşim biriminde okul bulunmaması, **b)** doğal afet ve başka nedenlerle okul binasının kullanılamayacak derecede hasarlı olması, **c)** birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda toplam öğrenci sayısının 10’dan az olması, **d)** yerleşim birimindeki ilköğretim okulunda dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar için yeterli sayıda derslik bulunmaması ve bu sınıflardaki toplam öğrenci sayısının 60’tan az olması, **e)** öğrencisi taşınacak okul ve yerleşim

biriminin, merkez okula uzaklığının en az 1,5km olması, özellikleri aranır. Bu uygulama, öğrencilerin daha kaliteli eğitim-öğretim olanağına kavuşturulması; eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması amacıyla yapılmaktadır. Taşımalı eğitim, söz konusu yerleşim birimlerindeki çocukların, merkez olarak seçilen ilköğretim okullarına günü birlik taşınıp eğitim-öğretimlerinin sağlanması için yapılan bir ilköğretim uygulamasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Taşımalı İlköğretim Yönetmeliği, 2000).

Taşımalı ilköğretim uygulamasında görülen sorunlar; çocukların beslenme ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, çocukların taşıma aracında ayakta gidip gelmeleri, taşıma araçlarına öğrenciler dışındaki kişilerin alınması, yolların bozuk olması, yeni çevreye uyum sağlamada güçlük yaşanması ve okullarda bu konudaki rehberlik çalışmalarının yetersiz olması, merkez okullarının öğretmen ve donanım açısından yetersiz olması şeklinde sıralanmaktadır (Karakütük, 1996; Işık ve Maya, 2003; Kabaş, 2006). Merkezi okullara taşınan çocuklar okulda bu gibi sorunlar yaşarken köye döndükten sonra da günlük yaşamlarında kırsal şartların zorlukları ile baş etmektedirler. Köydeki ailelerde çocuk çalışmaya yardımcı olacak bir fert olarak görülmekte ve bu amaçla yetiştirilmektedir. Ailelerin geçimini tarım ve hayvancılıkla sağlaması ve bu işlerin de insan gücüne dayanması sebebi ile çocuklara olan ihtiyaç artmaktadır. Bundan dolayı çocuklar ders çalışma saatlerinde genellikle köydeki işler ile meşgul olmaktadır. Okulun, çalışma şartlarının yarattığı fiziksel yorgunluk ise öğrencilerin hem çalışma verimini azaltmakta hem de okul performansını düşürmektedir.

Yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) nüfusu az veya dağınık olan, okulu bulunmayan veya ilköğretim hizmetlerinin götürülemediği yerleşim yerlerindeki zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerin parasız yatılı olarak öğrenim gördükleri okullardır (MEB 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1997). YİBO'ların amacı; kırsal kesimde okulu bulunmayan köy ve köy altı yerleşim birimlerinde yaşayan ve yoksul ailelerden gelen çocukların ilköğretim hizmetlerine erişimlerini sağlamaktır. Ayrıca YİBO'lar, farklı illerde yaşayan yoksul ya da parçalanmış ailelerden gelen çocukların öğrenimlerini sürdürmelerini sağlayacak imkanlar da sunmaktadırlar.

YİBO uygulamasında; eğitimin niteliğine ilişkin sorunlar; sağlık, beslenme, temizlik gibi hizmetlerin yetersiz olması; personel sorunları; toplumun okula bakış açısı ile ilgili sorunlar; okulun ekonomik ve fiziksel koşullarına ilişkin sorunlar; öğrenci-veli sorunları şeklinde sıralanmaktadır. Çocukların ailelerinden uzak ve ayrı kalarak kurallı ve dışa kapalı bir çevrede büyümeleri gelişimsel açıdan da birtakım sorunlara yol açmaktadır. Bunun yanında okulda sunulan hizmetlerin yetersizliği, öğretmen ve diğer personelin katı tutumları da okula karşı ilgi ve tutumu olumsuz yönde etkilemektedir (Güven, 1995; Arı, 2002). YİBO'larda öğrenim gören öğrenciler haftanın en az beş gününü okulda geçirmektedirler. Dolayısıyla taşınmalı eğitim uygulamasından farklı olarak bu öğrenciler, köy yaşantısından da uzak kalmaktadırlar. Bu durum okulu, çocukların yaşamında merkez çevre haline getirmektedir. YİBO'larda okuyan öğrencilerin taşınmalı eğitim uygulamasına göre temizlik, beslenme, çalışma ortamı, etüt, sosyal etkinlik gibi olanaklarda daha fazla yararlandığı öngörülmektedir. Ders çalışmaya ayrılan zamanın artması, çalışma etkinliklerinin planlanması, öğretmenlerin yürüttüğü etüt çalışmaları, akran etkileşimi, YİBO'larda okuyan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları kazanmasında önemli belirleyiciler olarak görülmektedir. Örneğin; yatılı okullardaki çocukların poster, fotoğraf, televizyon ve radyo gibi zihin dağıtıcı uyarıcılardan arındırılmış olmasının bu okullardaki başarıyı arttırdığı vurgulanmaktadır (Baltaş, 1999).

Gündüzlü okullarda okuyan öğrencilerin ise okul ve okul sonrası yaşantılarının taşınmalı ve yatılı okuyan öğrencilere göre daha farklı olduğu görülmektedir. Kentsel çevrede büyüyen çocukların en önemli görevi okullarını başarıyla tamamlayabilmektir (Başaran, 2005). Ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe bu amaçla çocuklara daha zengin öğrenme çevreleri sunulmaktadır. Çocuklara ait bir çalışma ortamının bulunması, bilgisayar, internet gibi elektronik ortamlara ulaşımın kolay olması, anne babanın okula ve eğitime karşı olumlu tutumları çocuklar açısından önemli kazanımlar haline gelmektedir. Görüldüğü gibi Türkiye'de kırsal ve merkezi bölgelerde yaşayan öğrenciler farklı okul türlerine devam etmektedirler ve günlük yaşantılarında değişik uyarıcılarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Tüm bu koşulların ve yaşam şartlarının çocukların çalışma

alışkanlıkları ve tutumlarını belirlemede önemli etkilere sahip olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde Türkiye’de taşınmalı, yatılı ve normal (gündüzlü) ilköğretim okullarının daha çok uygulama sorunları üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların bir kısmında taşınmalı ilköğretim okulları ve sorunları (Karakütük, 1996; Işık ve Maya, 2003; Recepoğlu, 2006; Kabaş, 2006); YİBO öğrencilerinin sorunları (Güven, 1995; Aralpcan, 1998; Kellecioğlu, 2003); ve YİBO’lardaki öğrencilerin ders dışı etkinliklere yaklaşımı (Özçalıkuşu, 1999; Karataş, 2006; Çığın, 2007) incelenmiştir. Ayrıca alan yazında yatılı, taşınmalı, normal ilköğretim uygulamalarını karşılaştıran araştırmalar da bulunmaktadır (Arı, 2002; Kefeli, 2005). Buna karşılık taşınmalı ve yatılı ilköğretim okulu öğrencilerinin gelişim ve eğitimlerine yönelik çalışmalar (Asan, 1987; Yozgat, 1990; Kılıç, 2001; Coşkun, 2004) oldukça sınırlıdır. Coşkun’un (2004) araştırması farklı eğitim türlerinde öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin davranış-uyum sorunları, sosyal destek, okula ilişkin tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen psikolojik amaçlı öncü bir çalışma olarak dikkat çekmektedir.

Kırsal Bölgelerde Yaşayan Çocuklar Üzerinde Yapılan Araştırmalar

Kırsal kesimden gelen çocuklar üzerinde yapılan araştırmaların geneline bakıldığında karşılaşılan en büyük sorunun yoksulluk ve ekonomik sıkıntı olduğu görülmektedir. Bu sorunların çocukların gelişimlerini, akademik başarılarını ve davranışlarını uzun süreli etkilediği görülmektedir (Duncan ve Brooks-Gunn, 2000). Örneğin, Duncan, Brooks-Gunn ve Klebanov (1994) ekonomik yoksunluk ve okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının sonucunda ailelerin geliri ve yoksulluk durumu ile çocukların bilişsel gelişimleri ve davranışları arasında negatif yönde güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Ekonomik yoksunluk arttıkça çocukların bilişsel gelişimlerinde

yavaşlama görülmektedir. Ayrıca yoksulluk yalnızca çocukları değil ergenlerin duygusal ve davranışsal gelişimlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Örneğin, ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada ekonomik sıkıntı yaşayan ailelerdeki ergenlerin, ebeveynlerine karşı düşmanca tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu tutum onların duygusal ve davranışsal problemler yaşama sıklığını arttırmaktadır (Conger, Ge, Elder, Lorenz ve Simons, 1994).

Ekonomik yönden dezavantajlı çocukların anne baba inançları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin bu konuda yapılan bir araştırma sonucuna göre ebeveynin başarıya yönlendirmeden çok başarıya inanma davranışı akademik başarı ile yakından ilişkili görülmektedir (Halle, Kurtz- Coster ve Mahoney, 1997). Başka bir ifadeyle yoksul ailelerde ebeveynlerin çocukların başarılı olacağına yönelik inançlarının yükselmesi çocukların akademik başarılarını da arttırmaktadır. Duncan ve Brooks-Gunn (2000) erken dönemdeki yoksulluğun çocukların hem başarılarını hem de yeteneklerini etkilediğini belirtmektedirler. Benzer olarak sosyo ekonomik düzey, motivasyonel yönlendirme ile akademik performans ile ilişkili görülmektedir. Düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklar akademik performansları konusunda aileleri tarafından daha az cesaretlendirilmektedir. (Ginsburg ve Bronstein, 1993). Griffith (1996) benzer bir konuda yaptığı araştırmada ebeveyn katılımı ve desteği ile akademik başarı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit etmiştir. Ancak araştırma sonucunda sosyo ekonomik düzey ile başarı arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Yoksulluğun sonuçları ile ilişkili görülen en önemli gruplardan biri de evsiz, kimsesiz, parçalanmış ailelerden gelen çocuklardır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde evsiz çocukların gelecekleri ve başarıma yetenekleri ile ilgili aşılması gereken bir dizi güçlük yaşadıkları görülmektedir. Sağlık problemleri, açlık, yetersiz beslenme, kaygı, depresyon, davranışsal problemler, gelişimsel gerilik ve akademik başarısızlık bu sorunların başında gelmektedir. Örneğin, bu çocukların okuma düzeylerinin ve matematik test sonuçlarının düşük olduğu ve sıklıkla sınıf tekrarı yaptıkları belirtilmektedir (Rafferty ve Shinn, 1991). Buckner, Bassuk, Weinreb ve Brooks (1999) evsiz çocuklar üzerinde yaptıkları

araştırmada aile statüsü ile kaygı ve depresyonun ilişkili olmadığını tespit etmişlerdir. Ancak araştırmacılar, evsiz çocuklarda ie yönelik problemli davranışlarda artış bulmuşlardır. Benzer bir çalışmanın sonuçlarına göre evsiz çocuklara verilen eğitimsel ve sosyal desteğin kısıtlı olması, bu çocukların okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. (Rafferty ve Shinn, 1991). Guest ve Biasini (2001) ise bu araştırmalara paralel olarak sosyal yardımın önemini vurgulamaktadır. Araştırmacılar göre sosyal destek yoksul ve kimsesiz çocukların kendilerini değerli görme düzeylerini arttırmaktadır. Bu durum çocukların okul performanslarını ve amaç belirlemeye yönelik güçlerini yükseltmektedir. Sosyal destek gören çocuklarda bu süre arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerisinde ve akademik uygulamalarında artış grlmektedir (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko ve Reid, 1991). Sonuç olarak evsiz ve yoksul çocukların sorunlarına yönelik verilen psikolojik ve sosyal destek, onların gelişimlerine ve akademik başarılarına olumlu katkıda bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında evsiz ve yoksul çocukların öğrenimlerinde ve sosyal yaşamlarında önemli sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların da okul yaşamlarını belirgin şekilde etkilediği grlmektedir. İçinde bulundukları stresli durumların onların çalışma alışkanlıklarını ve akademik başarılarını da etkilediği dşnlmektedir.

Yatılı, Taşımalı ve Normal İlköğretim Okulları İle İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde başlangıçta, öğrenim sorunlarına yönelen ve bu sorunlara çözüm yolları üreten araştırmalar dikkat çekmektedir (Başaran, 1974; Karakütük, 1994). Örneğin, Başaran (1974) köy ilkokulları gelirlerinin, kent ilkokulları gelirlerinden daha az ve ders araçlarının köy ilkokullarında daha yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı, kırsal bölgelerde ğrenci devamsızlığı ile sıklıkla karřılařıldđını belirtmiştir (Başaran,1974). Öğrencilerin okula sürekli devam etmemelerinin eğitim ve ğretim açısından ciddi sonuçlara yol açtığı bilinmektedir. Bu sonuçlara çözüm

yolu arayan bir çalışma da Karakütük (1994) tarafından sunulan öğretim haritası modelinin uygulanmasıdır. Bu çalışmada araştırmacı, köylerde eğitimi yaygınlaştırmak, sürekli hale getirmek, fırsat ve imkan eşitliği sağlamak amacıyla taşımalı eğitim uygulamasını önermektedir.

Farklı eğitim uygulamaları için başlangıç olarak kabul edilebilecek bu araştırmalarda çocukların eğitim, sosyal uyum, başarı gibi pek çok alanda gelişimlerinin destekleneceği ön görülmüştür. Ancak bu amaçla başlatılan uygulamalarda da önemli problemler ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Asan (1987) YİBO'lardaki rehberlik servislerinin yetersizliğini vurgulamaktadır. Bu yetersizliğin en önemli sebeplerinden biri olarak personel eksikliği gösterilmektedir. Benzer olarak Güven (1995) ve Kabaş (2006) da YİBO'larda rehberlik etkinliklerini yürütecek personelin bulunmadığını ve okullarda bu tür hizmetlerin verilmediğini belirtmektedirler.

Alanyazında YİBO'larda öğrenim gören öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarını değerlendiren araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Yozgat (1990) araştırmasında YİBO'lardaki öğrencilerin sağlık, beslenme, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlarının ve psikolojik problemlerinin boyutuna dikkat çekmiştir. Başka bir araştırmada ise yatılı bölge okulu ikinci kademe öğrencileri gelecekleri ve okul yaşamları ile ilgili problemlerini en önemli sorunları olarak tanımlamaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre bir meslek sahibi olabilme ve bir üst okula gidebilme bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin geleceğe dönük olarak en büyük kaygıları olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmada öğrenciler, okulda uygulanan bazı kurallardan, öğretmenlerin ve okulda çalışan personelin tutumlarından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir (Güven, 1995). Kılıç (2001) ise araştırmasında YİBO ile gündüzlü ilköğretim okulu öğrencilerinin sosyalleşme oranında ilköğretim öğrencileri (gündüzlü) lehine anlamlı bir sonuç bulmuştur. YİBO öğrencilerine yönelik başka bir araştırmada ise YİBO'da öğrenim gören öğrencilerde aile özlemi, isteksizlik, sinirlilik gibi olumsuz durumlar yüksek oranda gözlenmiştir (Arı, 2002). Coşkun (2004) ise ilk ergenlik dönemindeki YİBO öğrencilerinin, taşımalı eğitim yapan okul öğrencilerine göre uyum düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ikinci

kademedede taşımali eğitim yapan okul öğrencilerinin, normal semt okulu öğrencilerine göre daha fazla dışa yönelim problemleri ve davranışa yönelik problemler gösterdikleri görölmektedir.

Tanımlanan bu problemler bölgesel düzeyde olmasına rağmen sonuçları ve etkileri tüm sistemi etkileyecek boyuttur. Bu sorunlara bir çözüm getirmek, sistemin işleyişindeki engellere farklı bir bakış açısı oluşturmak amacıyla YİBO'lar için bir iyileştirme projesi geliştirilmiştir. Kars ilinin Kağızman ilçesinde uygulanan bu model, yapılan her yeniliğin, eğitim ve öğretimi kalkındırmayı hedefleyen her adımın okula, öğretmene, öğrenciye verilen değeri arttırdığını göstermiştir (Bekleviç, 2004). YİBO'lara sağlanan destek öncelikle oradaki öğrenci ve öğretmenlerin eğitim mücadelesinde yalnız olmadıklarının bir göstergesidir. Bu yardımlar ve destek çalışmaları onları başarıya daha çok güdülemektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerini arttırmaktadır. Bu sonuç, çocukların sosyal yaşama uyumlarını kolaylaştıran ve okul yaşamlarını destekleyen bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında görölmektedir ki taşımali, yatılı ve normal ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak sorunların analiz edildiği araştırmalarda akademik başarı ve çalışma alışkanlıkları ile ilgili önemli sayılacak bulgulara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda akademik başarının en düşük olduğu okul türü yatılı ilköğretim bölge okulları olarak tespit edilmiştir (Arı, 2002; Kefeli, 2005). Başka bir araştırmada ise aile birlikteliği ve olumsuz yaşam olayları akademik ortalamının önemli yordayıcıları olarak ortaya çıkmaktadır (Coşkun, 2004). Bunun yanında zamanın yetmemesi, yorgunluk, isteksizlik gibi nedenlerden dolayı ev ödevlerini yapmakta zorluk yaşayanların oranı taşımali öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur (Arı, 2002).

Amaç

Bu araştırmada, merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı, okul türü, sınıf ve cinsiyet arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca farklı çevresel olanaklara sahip öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olan değişkenleri tespit etmek amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle eğitim ve öğretim uygulamalarındaki ikilemlere ve eksikliklere ışık tutmak; bu sorunlara ve uygulamalara çok yönlü bir bakış açısı kazandırmak hedeflenmektedir.

Araştırmanın genel amacı merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

A. Merkezi ya da kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

B. Merkezi ya da kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

C. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları öğrencilerle ilgili bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

C.1. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

C.2. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları öğrencilerin öğrenim gördüğü **sınıf düzeyine** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

C.3. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları öğrencilerin **akademik başarılarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

C.4. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları **cinsiyete** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

C.5. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları öğrencilerin **evdeki ders çalışma koşullarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

C.6. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları öğrencilerin **çalışma amaçlarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

C.7. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları öğrencilerin **kaynaklara ulaşabilme durumlarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D.8. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları öğrencilerin **çalışma arasında yaptıkları aktivitelere** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları öğrencilerle ilgili bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D.1. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları öğrencilerin öğrenim gördüğü **okul türüne** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D.2. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları öğrenim gördüğü **sınıf düzeyine** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D.3. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları **cinsiyete** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D.4. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları öğrencilerin **evdeki ders çalışma koşullarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D.5. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları öğrencilerin **çalışma amaçlarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D.6. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları öğrencilerin **kaynaklara ulaşabilme durumlarına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D.7. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları öğrencilerin **çalışma arasında yaptıkları aktivitelere** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

E. Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Önem

Kültürel yapı, çevreyi, dolayısıyla çocuğun öğrenme sürecindeki faktörleri belirleyen önemli bir değişkendir. Kırsal ve merkezi bölgelerdeki yaşamsal farklılıklar çocukların eğitim ve öğretim sürecindeki performanslarına yansımaktadır. Taşınabilir, yatılı ve normal (gündüz) ilköğretim uygulaması çevresel imkanların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Uygulamadaki değişiklikler çocukların çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını belirlemede önemli değişkenler olarak görülmektedir. Benzer şekilde çevresel (kırsal-merkezi) farklılığın ortaya çıkması Türkiye’de eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin ne derece uygulandığının bir göstergesi olacağından önemli görülmektedir. Bu bölgelerde çalışan öğretmenleri ve yöneticileri çocukların çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olabilecek değişkenler konusunda bilgilendirmenin gelecekteki eğitim ve öğretim uygulamalarını belirleme konusunda önemli görülmektedir. Okul-aile işbirliği çerçevesinde velileri bu konuda bilgilendirmenin çocukların akademik başarılarını belirleyen önemli bir konu olacağı öngörülmektedir. Araştırmanın Türkiye’deki aile–öğrenci-okul etkileşimi açısından çevresel (kırsal-merkezi) farklılığı da ortaya çıkarması beklendiğinden çalışmanın amacı ve kapsamı önemli görülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin veri toplama araçlarına içten yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

Çalışma grubunun Kırıkkale genelindeki tüm yatılı, taşınabilir ve gündüzlü okullarda öğrenim gören alt sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen öğrencileri temsil ettiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın çalışma grubu, Kırıkkale ilinde bulunan YİBO'daki, Kırıkkale ilinin Keskin ilçesine bağlı taşıma merkezli bir ilköğretim okulundaki ve Keskin ilçesine bağlı gündüzlü eğitim yapan bir ilköğretim okulundaki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırma bulguları, uygulamanın yapıldığı yatılı, taşınmalı ve gündüzlü ilköğretim okullarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Araştırmaya katılan öğrenciler alt sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerden geldikleri için araştırmanın sonuçları benzer özellik gösteren ilköğretim okullarına ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilere genellenebilir.

Tanım

Akademik başarı: Bir eğitim - öğretim yarıyılı sonunda, tüm derslerden alınan notların ortalaması.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı, okul türü, sınıf ve cinsiyet arasındaki ilişkiler incelenecektir. Bu çalışmada, iki değişken arasındaki var olan ilişki, kendi koşulları içinde, olduğu gibi belirlenmeye çalışılacağından tarama modeli kullanılacaktır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle araştırmayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2002 s.77).

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu Kırıkkale il merkezinde bulunan YİBO, Kırıkkale ilinin Keskin ilçesinde bulunan taşıma merkezli ilköğretim okulu ve Keskin ilçesindeki gündüzlü ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya üç farklı okul türünde (yatılı-taşımalı-gündüzlü) öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri katılmıştır. Araştırma

grubundaki öğrenciler, Kırıkkale ili Keskin ilçesine bağlı taşımali ve gündüzlü eğitim yapan iki okuldan seçilmiştir. Bunlardan biri; taşımali eğitim merkezi olan ve köylerden ilçe merkezine taşınan öğrencilerin öğrenim gördüğü “Keskin Vakıfbank Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu” dur. Bu okulda taşımali öğrencilerin yanında ilçe merkezinde oturan öğrenciler de öğrenimlerini sürdürmektedir. Araştırmada gündüzlü okul olarak adlandırılan; ilçe merkezinde yer alan ve yalnızca ilçede oturan öğrencilere eğitim veren “Keskin Cumhuriyet İlköğretim Okulu” dur. Yatılı eğitim veren kurum ise Kırıkkale merkezinde bulunan “Kırıkkale Hüseyin Kahya Yatılı Bölge İlköğretim Okulu” dur. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri ilköğretim okulları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlköğretim Okulları

İlköğretim Okulu	Okul Türü	İl / İlçe	Sosyo Ekonomik Düzey	Öğrenci Sayısı	%
Vakıfbank Ali Gaffar Okkan	Taşımali	Kırıkkale Keskin	Alt	88	24,2
Cumhuriyet	Gündüzlü	Kırıkkale Keskin	Alt	138	37,9
Hüseyin Kahya	Yatılı	Kırıkkale Merkez	Alt	138	37,9
Toplam				364	100

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan öğrenciler yaşadıkları yerlere göre iki gruba ayrılmıştır. Buna göre il ve ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler merkezi bölgelerde yaşayan öğrenciler, kasabalarda ve köylerde yaşayan öğrenciler ise kırsal bölgede yaşayan öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar, yaşadıkları bölgelere göre Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Okul Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımları

Okul Türü	Yatılı			Taşınmalı			Gündüzlü			
Merkezi Bölgelerde Yaşayan Öğrenciler	K	E	T	K	E	T	K	E	T	Toplam
	25	64	89	6	5	11	66	66	132	232
Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrenciler	K	E	T	K	E	T	K	E	T	Toplam
	13	36	49	40	37	77	3	3	6	132
Toplam	38	100	138	46	42	88	69	69	138	364

Araştırmaya katılan 364 öğrencinin %50’sini (n=232) merkezi bölgelerde yaşayan öğrenciler, %50’sini (n=232) ise kırsal kesimde yaşayan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin bir bölümü Kırıkkale ve iline bağlı köylerden gelmektedir (n=49); bir bölümü ise Kırıkkale il ve ilçe merkezlerinden gelmektedir (n=89). Ayrıca bu okuldaki öğrencilerin bir bölümü de farklı illerden ya da bu illere bağlı köylerden gelmektedir.

Taşımalı eğitim veren ilköğretim okulunda ise araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bölümü Kırıkkale ilinin Keskin ilçesine bağlı köylerden gelmektedirler (n=77). Ayrıca Keskin ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerden bazıları da taşıma merkezli okulda öğrenimlerini sürdürdükleri için araştırmaya katılmışlardır (n=11).

Gündüzlü okullarda öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu Keskin ilçe merkezinde yaşamaktadır (n=132). Gündüzlü okulda araştırmaya katılan küçük bir grup ise Keskin ilçesine bağlı köy ve kasabalardan gelmektedir (n=6). Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

		n	%
Kardeş sayısı	1	30	8,2
	2	77	21,2
	3	108	29,7
	4 ve üzeri	137	37,6
	Kardeşi yok	30	8,2
	Toplam	364	100
Annenin sağ olup olmama durumu	Anne yaşıyor	347	95,3
	Anne yaşamıyor	17	4,7
	Toplam	364	100
Babanın sağ olup olmama durumu	Baba yaşıyor	347	95,3
	Baba yaşamıyor	17	4,7
	Toplam	364	100

Aile birlikteliği	Birlikte	293	80,5
	Ayrı	18	4,9
	Boşanmış	30	8,2
	Tek ebeveyn	23	6,3
	Toplam	364	100
Annenin öğrenim durumu	İlkokul mezunu	244	67,0
	Ortaokul mezunu	61	16,8
	Lise mezunu	35	9,6
	Üniversite mezunu	5	1,4
	Diğer	19	5,2
	Toplam	364	100
Babanın öğrenim durumu	İlkokul mezunu	168	46,2
	Ortaokul mezunu	86	23,6
	Lise mezunu	85	23,4
	Üniversite mezunu	12	3,3
	Diğer	13	3,6
	Toplam	364	100
Annenin çalışma durumu	Sürekli işi var	18	4,9
	Geçici işi var	8	2,2
	Emekli	2	,5
	Ev hanımı	319	87,6
	Toplam	347	95,2
Babanın çalışma durumu	Sürekli işi var	155	42,6
	Geçici işi var	73	20,1
	Emekli	27	7,4
	İşsiz	92	25,3
	Toplam	347	95,4
	0- 200 TL	123	33,8
	201- 400 TL	52	14,3

Ailenin aylık ortalama geliri	401- 600 TL	57	15,7
	601-800 TL	46	12,6
	801-1000 TL	36	9,9
	1001-2000 TL	40	11,0
	2000 TL ve üzeri	10	2,7
	Toplam	364	100
Öğrencinin kiminle birlikte yaşadığı	Annesi ve babası ile	294	80,8
	Annesi ile	35	9,6
	Babası ile	14	3,8
	Akrabası ile	15	4,1
	Diğer	6	1,6
	Toplam	364	100
Öğrencinin yaşadığı yer	Köy	125	34,3
	Kasaba	7	1,9
	İlçe	159	43,7
	İl	73	20,1
	Toplam	364	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine genel olarak bakıldığında bu öğrencilerin yarısından fazlasının üç ve üçün üzerinde kardeşi olduğu görülmektedir (n=255, %67,3). Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne ve babası hayattadır (n=347, %95,3) ve araştırmaya katılan öğrencilerin %80,5'inin annesi ve babası birlikteyken (n=243); %4,9'unun annesi ve babası ayrıdır (n=18); %8,2'sinin ise boşanmıştır. Annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sayısı yarıdan fazladır (n=244, %67); annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sayısı ise oldukça düşüktür (n=5, %1,4). Benzer şekilde babası

ilkokul mezunu olan öğrenciler çoğunluğu oluşturmaktadırlar (n=168, %46,2); babası üniversite mezunu olan çocukların oranı ise düşüktür (n=12, %3,3).

Öğrenim durumuna paralel olarak annelerin geneli ev hanımıdır; (n=319, %87,6). Sürekli bir işi olan annelerin sayısı ise oldukça düşüktür (n=18, %4,9). Babası sürekli bir işte çalışan öğrencilerin sayısı 155'tir (%42,6). Buna karşılık babası işsiz olan öğrencilerin oranı da dikkat çekmektedir (n=92, %25,3). Bu bulguların yanında araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin yüksek bir oranının aylık ortalama geliri çok düşük düzeydedir (n=123, %33,8). Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu ekonomik açıdan gelir düzeyi çok düşük ailelerden gelmektedirler (n=278, %77,3).

Öğrencilerin yaşadığı yer açısından bakıldığında ise köyde (n=125, %34,3) ve kasabada yaşayanların sayısı (n=7, %1,9)'dur. İlçe (n=159, %43,7) ve il merkezinde yaşayanların sayısı ise (n=73, %20,1)'dür. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %36, 4'ü kırsalda, %63,8'i merkezde yaşamaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin çoğunluğu anne ve babaları ile birlikte yaşamlarını sürdürmektedir (n=294, %80,8).

Tablo 3'te görülebileceği gibi bu öğrencilerin büyük bir bölümünün annelerinin ve babalarının öğrenim düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun anneleri çalışmamaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin babalarının yaklaşık yarısı sürekli bir işte çalışırken; diğer bir yarısı geçici bir işte çalışmaktadır ya da işsizdir. Sosyo ekonomik açıdan ise bu öğrenciler oldukça düşük bir gelir düzeyine sahiptir.

Araştırmaya katılan ve merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Grubunda Merkezi Yerleşim Yerlerinde Yaşayan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

		n	%
Kardeş sayısı	1	17	7,3
	2	54	23,3
	3	71	30,6
	4 ve üzeri	84	36,2
	Kardeşi yok	6	2,6
	Toplam	232	100
Anne ve babanın birlikteliği	Birlikte	176	75,9
	Ayrı	14	6,0
	Boşanmış	23	9,9
	Tek Ebeveyn	19	8,2
	Toplam	232	100
Annenin öğrenim durumu	İlkokul	142	61,2
	Ortaokul	43	18,5
	Lise	30	12,9
	Üniversite	4	1,7
	Diğer	13	5,6
	Toplam	232	100
Babanın öğrenim durumu	İlkokul	84	36,2
	Ortaokul	56	24,1
	Lise	70	30,2
	Üniversite	12	5,2
	Diğer	10	4,3
	Toplam	232	100
Annenin çalışma durumu	Sürekli işi var	16	6,9
	Geçici işi var	6	2,6

	Emekli	1	0,4
	Ev Hanımı	195	84,1
	Toplam	218	94
Babanın çalışma durumu	Sürekli işi var	114	49,1
	Geçici işi var	48	20,7
	Emekli	17	7,3
	İşsiz	40	17,2
	Toplam	213	94,4
Ailenin aylık ortalama geliri	0- 200 TL	52	22,4
	201- 400 TL	29	12,5
	401- 600 TL	44	19,0
	601-800 TL	37	15,9
	801-1000 TL	30	12,9
	1001-2000 TL	32	13,8
	2000 TL ve üzeri	8	3,4
	Toplam	232	100
Öğrencinin kiminle birlikte yaşadığı	Annesi ve babası ile	176	75,9
	Annesi ile	28	12,1
	Babası ile	10	4,3
	Akrabası ile	12	5,2
	Toplam	226	97,4

Tabloya göre merkezi yerlerde yaşayan öğrencilerin %66,8'nin (n=155) kardeş sayısı üç ve üçün üzerindedir. Bu bulgu merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin, kalabalık ailelerden geldiklerini göstermektedir. Aile birlikteliği açısından bakıldığında öğrencilerin %75,9'unun annesi ve babası birliktedir. Öğrencilerin çoğunluğunun anneleri (n=142, %61,2) ve babaları (n=84, %36,2) ilkokul mezunudur. Buna karşılık lise mezunu olan babaların oranı da dikkat

çekici düzeydedir (n=70, %30,2). Bu veri, merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin annelerinin, öğrenim düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu babaların ise annelere kıyasla daha yüksek bir eğitim kurumundan mezun olduklarını göstermektedir. Buna ek olarak annelerin çok büyük bir kısmı çalışmamaktadır (n=195, %84,1). Babaların ise yaklaşık yarısı sürekli bir işte çalışmaktadır (n=114, %49,1). Buna karşılık merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin babalarının %20,7'sinin (n=48) geçici bir işi varken, %17,2'si (n=40) işsizdir. Bu bulguların yanında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu ekonomik açıdan çok düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelmektedirler (n=192, %82,8). Merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin çoğunluğu (n=176, %75,9) anne ve babası ile yaşamaktadır. Bu da aile bütünlüğü açısından önemli bir veri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Grubunda Kırsal Yerleşim Yerlerinde Yaşayan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

		n	%
Kardeş sayısı	1	13	9,8
	2	23	17,4
	3	37	28,0
	4 ve üzeri	53	40,2
	Kardeşi yok	6	4,5
	Toplam	132	100
Anne ve babanın birlikteliği	Birlikte	117	88,6
	Ayrı	4	3,0
	Boşanmış	7	5,3
	Tek ebeveyn	4	3,0

	Toplam	132	100
Annenin öğrenim durumu	İlkokul mezunu	102	77,3
	Ortaokul mezunu	18	13,6
	Lise mezunu	5	3,8
	Üniversite mezunu	1	,8
	Diğer	6	4,5
	Toplam	132	100
Babanın öğrenim durumu	İlkokul mezunu	84	63,6
	Ortaokul mezunu	30	22,7
	Lise mezunu	15	11,4
	Üniversite mezunu	---	---
	Diğer	3	2,3
	Toplam	132	100
Annenin çalışma durumu	Sürekli işi var	2	1,5
	Geçici işi var	2	1,5
	Emekli	1	0,8
	Ev hanımı	124	93,9
	Toplam	129	97,7
Babanın çalışma durumu	Sürekli işi var	41	31,1
	Geçici işi var	25	18,9
	Emekli	10	7,6
	İşsiz	52	39,4
	Toplam	128	97
Ailenin aylık ortalama geliri	0- 200 TL	71	53,8
	201- 400 TL	23	17,4
	401- 600 TL	13	9,8
	601-800 TL	9	6,8
	801-1000 TL	6	4,5
	1001-2000 TL	8	6,1
	2000 TL ve üzeri	2	1,5

	Toplam	132	100
Öğrencinin kiminle birlikte yaşadığı	Annesi ve babası ile	118	89,4
	Annesi ile	7	5,3
	Babası ile	4	3,0
	Akrabası ile	3	2,3
	Toplam	132	100

Tabloya göre kırsal yerlerde yaşayan öğrencilerin %68,2'sinin (n=90) kardeş sayısı üç ve üçün üzerindedir. Bu bulgu kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin, kalabalık ailelerden geldiklerini göstermektedir. Aile birlikteliği açısından bakıldığında öğrencilerin %88,6'sının annesi ve babası birlikte. Öğrencilerin çoğunluğunun anneleri (n=102, %77,3) ve babaları (n=84, %63,6) ilkokul mezunudur. Bu veriler, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin genel olarak anne ve baba öğrenim düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Buna paralel olarak annelerin çok büyük bir kısmı çalışmamaktadır (n=124, %93,9). Babaların ise yarısının işsiz olması (n=52, 39,4) ve geçici bir işte (n=25, %18,9) çalışması oldukça dikkat çekicidir. Bu bulguların yanında araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin, yüksek bir oranının aylık ortalama geliri çok düşük düzeydedir (n=116, %87,8). Kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin çoğunluğu (n=118, %89,4) anne ve babası ile yaşamaktadır. Bu da aile bütünlüğü açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Kırsal ve merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin demografik özellikleri genel olarak benzerlik göstermektedir. Bu iki farklı bölgede yaşayan öğrenciler çoğunlukla kalabalık ve geliri düşük ailelerden gelmektedirler. Ayrıca öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarının düşük olması da dikkat çekici bir durumdur. Yalnızca merkezi yerlerde yaşayan öğrencilerin babalarının daha yüksek bir eğitim kurumundan mezun oldukları görülmektedir. Genel olarak, kırsal ve merkezi yerlerde yaşayan öğrenciler, eğitim düzeyi düşük ve yoksul ailelerden gelmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını ölçmek amacıyla Uluğ (1981) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (ÇAE) kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerini ölçmek amacıyla bilgi formundan ve akademik başarılarını belirlemek amacıyla yıl sonu ağırlıklı not ortalamalarından yararlanılmıştır.

1. Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısını, anne baba birlikteliğini, anne ve babanın öğrenim ve çalışma durumlarını, ailenin ortalama aylık gelirini, yaşadıkları yerleri belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına ve çalışma ortamına yönelik (Örneğin; ders çalışma amacı, nerede çalıştığı, çalışma kaynaklarına ulaşabilirliği vb.) sorular yer almaktadır (Ek 1).

2. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri

Envanter toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin ilk ellisi ölçülmek istenen alışkanlıklarla ilgilidir (Ek 2). Diğer on madde ise yanıtların doğruluğunu denetlemek üzere kontrol maddeleri olarak ölçeğe alınmışlardır. Envanterde yer alan asıl maddelerle bunların doğruluğunu saptamaya yarayan kontrol maddeleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. ÇAE'deki Değerlendirme ve Kontrol Maddeleri

ÇAE'deki değerlendirme maddeleri	ÇAE'deki kontrol maddeleri
2	55
17	56
23	58
29	57
35	51
36	59
40	54
41	60
43	52
45	53

Envanterde her maddenin bir davranış birimini ölçmesine önem verilmiş, soruların açık, anlaşılır ve yorum gerektirmeyecek biçimde olmasına özellikle dikkat edilmiş, ön deneme aşamasından sonra bazı maddeler yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir (Uluğ, 1981).

Envanterde yer alan maddeler kapalı uçlu olup, öğrencilerden her bir madde için olumlu ya da olumsuz görüş bildirmeleri istenmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden yanıtları “evet” ise maddenin başladığı satırın sol yanındaki ayrıacı işaretlemeleri (X), “hayır” ise hiçbir işaret koymamaları istenmiştir.

Değerlendirmede 50 maddeye verilen “evet” yanıtlarından değerlendirmeye alınanların toplamı bulunarak, ÇAE'ye göre her öğrencinin verimli çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiği saptanmıştır. Envanterde işaretlenen maddeler bir

(1), işaretlenmeyen maddeler sıfır (0) olarak kodlanmıştır. Buna göre envanterden alınabilecek en düşük puan bir (1), en yüksek puan ise 50'dir.

2.1. Envanterin Geçerlilik ve Güvenirliği

Uluğ (1981) tarafından geliştirilen ÇAE'nin güvenirliliği, 16 kişilik bir ön deneme grubu üzerinde üç hafta arayla yapılmıştır ve iki ölçme arasında test tekrar test güvenirlilik katsayısı 0.79 bulunmuştur. Kontrol grubu üzerinde yapılan ön test ve son test uygulamasının sonucunda ölçümler arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.82 bulunmuştur.

ÇAE'nin bu araştırmada iki yarı test güvenirliliği hesaplanmıştır. "Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenirliliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı göstermektedir Testi iki yarıya ayırmada, testin türü ve soruların diziliş şekli önemli rol oynamaktadır" (Büyüköztürk, 2007 s.170). Bu nedenle envanter, maddelerin içeriğine göre sınıflandırılmıştır ve buna göre maddeler iki yarıya bölünmüştür. Bu araştırma için ÇAE'nin iki yarı güvenirliliği .82 bulunmuştur ve bu değer ÇAE için yüksek güvenirliliği ifade etmektedir.

ÇAE'nin test puanları arasındaki içtutarlılığı incelemek amacıyla maddelerin güvenirlilik katsayısı için KR-20 ve KR-21 hesaplanmıştır. Ölçeğin evet/hayır şeklinde iki seçenekli olduğu durumlarda kullanılan KR-20 ve KR-21 için hesaplanan güvenirliliğinin .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırma için hesaplanan KR-20 güvenirlilik katsayısı .85 ve KR-21 güvenirlilik katsayısı .84 bulunmuştur. Bu değerlere göre ÇAE'nin test puanlarının güvenirliliği ve ÇAE'nin test puanları arasındaki içtutarlık yüksektir.

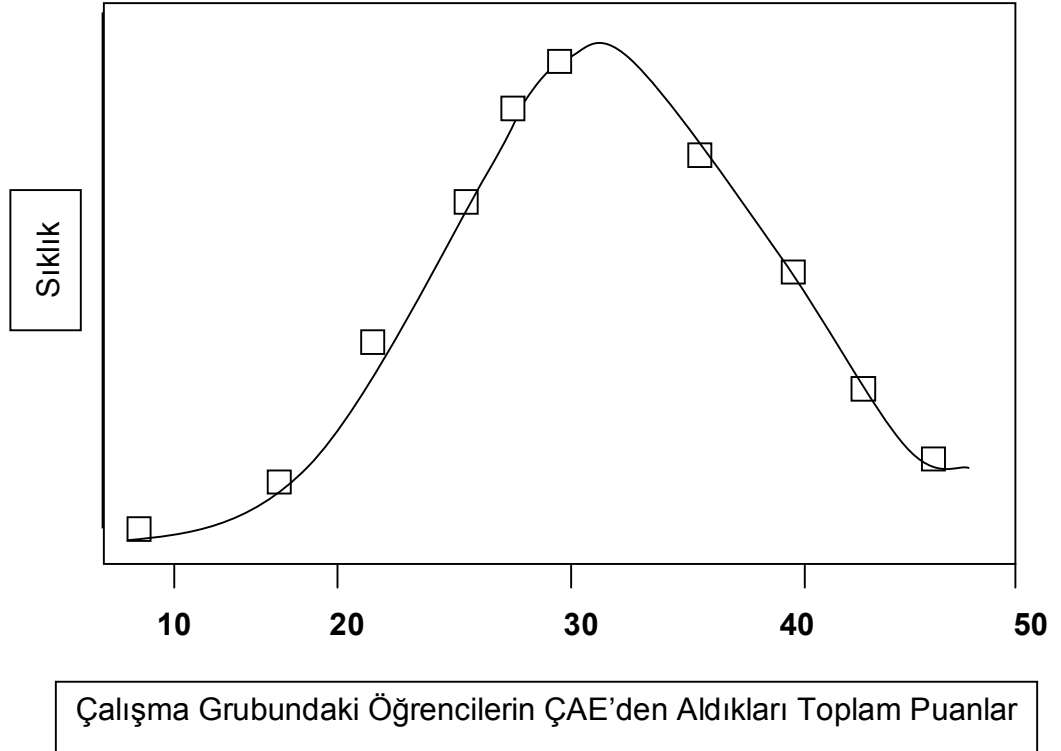
Araştırma grubundaki öğrencilerin envanterden aldıkları puanlara ilişkin değerler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin ÇAE'den Aldıkları Puanlara İlişkin
Merkezi Eğilim Ölçüleri

Aritmetik Ortalama	31,37
Mod	30,59
Medyan	32
Minimum	5
Maksimum	49
Ranj	44
S.D	7,59

Tablo 7'deki değerlere göre çalışma alışkanlıkları puanları normal dağılım göstermektedir (Çizelge 1).

Çizelge 1. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları
Envanterinden Aldıkları Puanlara Ait Normal Dağılım Eğrisi



ÇAE, hemen bütün verimli çalışma alışkanlıklarıyla ilgili, birbirinden ayrı ve oldukça bağımsız sorulardan meydana gelmektedir. Uzman görüşünden de yararlanılarak konu, yapı ve kapsam bakımından envanterin geçerliği sağlanmıştır (Uluğ, 1981).

3. Akademik Başarı

Araştırmanın diğer değişkeni olan akademik başarı için öğrencilerin 2008-2009 öğretim yılı birinci dönem karne not ortalamalarına ulaşmak istenmiştir ancak sistemin kapalı olması nedeniyle bu notlara ulaşılammıştır. Bunun yerine öğrencilerin dördüncü sınıftan itibaren yıl sonu başarı not ortalamalarına ulaşılmıştır. Buna göre örneğin sekizinci sınıftaki bir öğrencinin önceki dört yıllık ağırlıklı not ortalamasının tekrar ortalaması alınmıştır. Böylece sekizinci sınıftaki bir öğrencinin akademik başarısı geniş bir süreçte değerlendirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre yıl sonu başarı puanı, notla değerlendirilen derslerin ağırlıklı puanları toplamının o derslere ait haftalık ders saati toplamına bölümü ile elde edilen puandır. Dolayısıyla yıl sonu başarı puan ortalamaları, öğrencilerin dördüncü sınıftan itibaren tüm derslerdeki başarılarını gösteren kapsamlı bir değerlendirmenin göstergesidir. Bu nedenlerle araştırma için bu puan ortalamalarının genel olarak öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede önemli bir ölçüt olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sistemine göre yıl sonu başarı ortalaması 2.00'nin üzerinde olan öğrenciler başarılı sayılmaktadır. Araştırma grubundaki tüm öğrencilerin yıl sonu puan ortalamaları 2.00'nin üzerindedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin tümü akademik açıdan başarılı sayılmaktadır. Ancak başarı düzeyi her öğrenci için farklılaşmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminde, başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler yıl sonunda takdir ve teşekkür belgeleri ile ödüllendirilmektedirler. Araştırma sürecinde ise akademik başarıyı

değerlendirirken ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yıl sonu başarı puan ortalamaları hesaplandıktan sonra bu puanlar başarı (ödül) düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada eğitim sisteminde uygulanan ödüllendirme esas alınmıştır. Buna göre başarı ortalaması 2.00–3.44 olan öğrenciler belge alamamaktadırlar; 3.45–4.24 olan öğrenciler teşekkür belgesi ile ortalaması 4.25–5.00 olan öğrenciler ise takdir belgesi ile ödüllendirilmektedir. Buna göre araştırmada başarı ortalaması 2.00–3.44 olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük, 3.45–4.24 olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi orta, 4.25–5.00 olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin not ortalamalarına ilişkin normallik testine göre not ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Normallik testine göre araştırma grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin değerler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri

Aritmetik Ortalama	3,67
Mod	3,75
Medyan	3,71
Minimum	2,16
Maksimum	4,93
Ranj	2,77
S.D	0,73

Uygulama

Araştırmanın uygulaması 2008–2009 öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır ve uygulama için öğrencilerden bilgi formunu ve ÇAE’ni doldurmaları

istenmiştir. Uygulama yapılmadan önce okul idareleri ile görüşülerek uygulama için uygun bir zaman planlanmıştır. Buna göre her okulun haftada bir ders saatini kapsayan ve ortak olarak yapılan rehberlik dersinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Rehberlik dersinin tüm ikinci kademe öğrencileri için ortak bir derste yapılması kısa zamanda çok öğrenciye ulaşımı kolaylaştırmıştır. Yatılı bölge okulunda ise uygulama, okul sonrasında gerçekleştirilen etüt saati içerisinde yapılmıştır. Tüm okullarda uygulama süresi ortalama yirmi dakika sürmüştür. Uygulama sürecinde araştırma kapsamındaki tüm öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından bilgi formuna ve envantere yönelik sorulan sorular araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır.

Uygulama sonunda envanterdeki kontrol maddelerine verilen yanıtlarla, asıl (olumlu) maddelere verilen yanıtlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda araştırmaya katılan 382 öğrenciden 18'inin envanterinde tutarsız olan maddelerin yer aldığı tespit edilmiştir ve bu öğrencilere ait bilgi formları ve çalışma alışkanlıkları envanterleri değerlendirme sürecinden çıkarılmıştır. Sonuçta araştırmaya katılan 364 öğrencinin bilgi formları ve çalışma alışkanlıkları envanterleri değerlendirme sürecine alınmıştır.

Verilerin Analizi

ÇAE'deki ve bilgi formundaki veriler bilgisayara girildikten sonra SPSS 13.0 programı ile verilerin analizi yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle araştırmadaki bağımsız değişkenlerin normallik dağılımı test edilmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiklerinden dolayı analizde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Bu amaçla ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek içinse Scheffe ve Dunnett C gibi çoklu karşılaştırma testleri (post-hoc test) kullanılmıştır. Bu testlerin seçimi içinse grup varyanslarının eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla homojenlik testine bakılmıştır. Grup

varyanslarının homojen olmadığı durumlarda Dunnett C testi, grup varyanslarının eşit olduğu çoklu karşılaştırmalarda ise Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Verilerin analizi aşamasında iki bağımsız örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için t – testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu durumlarda grup ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ancak bazı analizlerde grup büyüklüklerinin 30'un altına düşmesi sonucunda dağılımın normallik varsayımı karşılanmadığından t- testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Araştırmada çalışma alışkanlıklarının yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, aralarında ilişkili olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına ve Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve akademik başarılarının yaşadıkları bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

Merkezi ya da kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den elde edilen puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Bölgelerine Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Yaşadığı yer	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kırsal	132	29,8864	8,02	250	-2,775	.006
Merkez	232	32,2284	7,22			

Tablo 9'a göre öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları, yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2,775$; $p<.05$). Kırsal

ve merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde, merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}$ =32,2284), kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerden ($\bar{X}$ =29,8864) daha yüksektir.

Merkezi ya da kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Bölgelerine Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Yaşadığı yer	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kırsal	132	3,5565	0,74	268	-2,410	.017
Merkez	232	3,7483	0,72			

Tablo 10'a göre öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2,410$; $p<.05$). Bulgular incelendiğinde, merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =3,7483) kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerden ($\bar{X}$ =3,5565) daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puanların, öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne, sınıf düzeyine ve akademik başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Okul Türü	Gruplar arası	227,162	2	113,581	1,980	.140	—
	Grup içi	20708,520	361	57,364			
	Toplam	20935,681	363				

Tablo 11'e göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmamaktadır ($F=1,980$, $p>.05$). Buna göre kırsal ve merkezi bölgelerde yaşayan, yatılı, taşımali ya da gündüzlü öğretim yapan bir okula devam eden öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin okul türüne göre ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında gündüzlü öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 32,3696$), yatılı ($\bar{X} = 30,9348$) ve taşımali ($\bar{X} = 30,5227$) öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar arası	254,144	2	127,072	2,218	.110	—
	Grup içi	20681,537	361	57,290			
	Toplam	20935,681	363				

Tablo 12'ye göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları öğrenim gördükleri sınıf türüne göre farklılaşmamaktadır ($F=2,218$; $p>.05$). Buna göre kırsal ve merkezi bölgelerde yaşayan, altıncı, yedinci ya da sekizinci sınıflara devam eden öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Akademik Başarı Düzeyi	Gruplar arası	6186,302	2	3093,151	75,707	.000	Yüksek-Orta
	Grup içi	14749,380	361	40,857			a. b. d.
	Toplam	20935,681	363				Yüksek-Düşük a. b. d.

Tablo 13'e göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları öğrencilerin akademik başarıları düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=75,707$, $p<.05$). Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, akademik başarı düzeyi yüksek ($\bar{X}=36,1771$) ve orta ($\bar{X}=33,2656$) olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, akademik başarı düzeyi düşük ($\bar{X}=26,3643$) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin t- testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t- Testi

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kız	153	32,6078	6,67	356	2,733	.007
Erkek	211	30,4882	8,10			

Tablo 14'e göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=2,733$, $p<.05$). Buna göre kız öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=32,6078$), erkek öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=30,4882$) daha yüksektir. Farklı bir ifadeyle, kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, erkek öğrencilere göre daha olumlu düzeydedir.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin evdeki ders çalışma koşullarına göre ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Evdeki Ders Çalışma Koşullarına Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Çalışma masası	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Var	139	33,0719	6,72	328	3,550	.000
Yok	224	30,3080	7,92			

Tablo 15'e göre öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları, öğrencilerin evdeki ders çalışma koşullarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=3,550$; $p<.05$). Kırsal ve merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları kendilerine ait çalışma masaları olup olmamasına göre farklılık göstermemektedir. İncelenen iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, kendine ait bir çalışma masası olan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X} = 33,0719$), kendine ait bir çalışma masası bulunmayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X} = 30,3080$) daha yüksektir.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin çalışma amaçlarına göre ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Amaçlarına Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Çalışma Amaçları	Gruplar arası	353,297	4	88,324	1,541	.190	—
	Grup içi	20582,385	359	57,333			
	Toplam	20935,681	363				

Tablo 16'ya göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları, öğrencilerin çalışma amaçlarına göre

anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,541$; $p>.05$). Bulgular incelendiğinde öğrenmek, yüksek not almak, takdir edilmek, zevk almak veya farklı bir amaçla çalışan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin kütüphaneden yararlanıp yararlanmama durumlarına göre ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Kaynaklara Ulaşabilme Durumlarına Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kütüphaneden yararlanma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
evet	141	85,58	12067,00	764.00	.001
hayır	20	48,70	974,00		

Tablo 17'ye göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları, öğrencilerin kaynaklara ulaşabilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=764.00$, $p<.05$). Buna göre, çalışma sürecinde kütüphaneden yararlanan öğrencilerin ÇAE'den elde ettikleri puan ortalamaları ($SO=85,58$), kütüphaneden yararlanmayan öğrencilerin ÇAE'den elde ettikleri puan ortalamalarından ($SO=48,70$) daha yüksek bulunmuştur.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin internetten yararlanıp yararlanmama durumlarına göre ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Kaynaklara Ulaşabilme Durumlarına Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İnternette yararlanma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
evet	149	83,77	12481,00	1078.00	.530
hayır	16	75,88	1214,00		

Tablo 18'e göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları, öğrencilerin internette yararlanıp yararlanmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U=1078.00$, $p>.05$). Buna göre, çalışma sürecinde internette yararlanan ve yararlanmayan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları arasında bir fark bulunmamaktadır.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ve çalışma arasında televizyon izleyen ya da müzik dinleyen öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Çalışma arasında	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Televizyon izlerim	75	30,2566	7,43	225	0,835	.405
Müzik dinlerim	152	31,1067	7,11			

Tablo 19'a göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları, öğrencilerin çalışma arasında yaptıkları bazı aktivitelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0,835$, $p>.05$). Buna göre, çalışma arasında televizyon izleyen ya da müzik dinleyen öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ve çalışma arasında televizyon izleyen ya da kitap okuyan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Çalışma arasında	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Televizyon izlerim	152	30,2566	7,11	225	-2,467	.014
Kitap okurum	75	32,7467	7,24			

Tablo 20'ye göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları, öğrencilerin çalışma arasında yaptıkları bazı aktivitelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2,467$, $p<.05$). Buna göre çalışma arasında kitap okuyan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X} = 32,7467$), çalışma arasında televizyon izleyen öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X} = 30,2566$) daha yüksek bulunmuştur.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ve çalışma arasında müzik dinleyen ya da kitap okuyan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre ÇAE'den Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Çalışma arasında	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Müzik dinlerim	75	31,1067	7,43	148	-1,370	.173
Kitap okurum	75	32,7467	7,24			

Tablo 21'e göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları, öğrencilerin çalışma arasında yaptıkları bazı aktivitelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-1,370$, $p>.05$). Buna göre çalışma arasında kitap okuyan öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları ile çalışma arasında müzik dinleyen öğrencilerin ÇAE'den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının, öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne, sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Okul Türü	Gruplar arası	6,547	2	3,273	6,306	.002	Gündüzlü-yatılı Gündüzlü-taşımali
	Grup içi	187,390	361	,519			
	Toplam	193,937	363				

Tablo 22’ye göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,291$, $p<.05$). Okul türüne (yatılı-taşımali-gündüzlü) göre puanlar arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, gündüzlü ($\bar{X}=3,8344$) ve yatılı ($\bar{X}=3,6408$) okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları, taşımali ($\bar{X}=3,4940$) eğitim kurumunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar arası	4,214	2	2,107	4,009	,019	Altıncı-yedinci sınıf Altıncı-sekizinci sınıf
	Grup içi	189,723	361	,526			
	Toplam	193,937	363				

Tablo 23'e göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,009$, $p<.05$). Sınıf düzeyi (altı-yedi-sekiz) puanları arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, altıncı ($\bar{X} = 2,0083$) ve yedinci ($\bar{X} = 1,8860$) sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları, sekizinci ($\bar{X} = 1,7538$) sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında altıncı sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan akademik açıdan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin t- testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kız	153	3,8389	0,68	362	3,619	.000
Erkek	211	3,5626	0,74			

Tablo 24'e göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=3,619$, $p<.05$). Buna göre kız öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,8389$), erkek öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,5626$) daha yüksektir. Farklı bir ifadeyle, kız öğrencilerin akademik başarıları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin evdeki ders çalışma koşullarına göre akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin t- testi sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Evdeki Ders Çalışma Koşullarına Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Çalışma Masası	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Var	139	3,8790	0,69	361	4,238	.000
Yok	224	3,5519	0,73			

Tablo 25'e göre öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, öğrencilerin evdeki ders çalışma koşullarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=4,238$, $p<.05$). İncelenen iki grup arasında, kendine ait bir çalışma masası olan öğrencilerin akademik başarıları ($\bar{X} = 2,0935$), kendine ait bir çalışma masası bulunmayan öğrencilerin akademik başarılarından ($\bar{X} = 1,7455$) daha yüksek bulunmuştur.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin çalışma amaçlarına göre akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Amaçlarına Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Çalışma Amaçları	Gruplar arası	1,715	4	,429	0,801	.525	—
	Grup içi	192,222	359	,535			
	Toplam	193,937	363				

Tablo 26'ya göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, öğrencilerin çalışma amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=0,801$; $p>.05$). Bulgular incelendiğinde öğrenmek, yüksek not almak, takdir edilmek, zevk almak amacıyla veya farklı bir

amaçla çalışan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin kaynaklara ulaşabilme durumlarına göre akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Kaynaklara Ulaşabilme Durumlarına Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kütüphaneden yararlanma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
evet	141	85,17	12008,50	822.50	.003
hayır	20	51,63	1032,50		

Tablo 27’ye göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, öğrencilerin kaynaklara ulaşabilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=822.50$, $p<.05$). Bulgular incelendiğinde, çalışma sürecinde kütüphaneden yararlanan öğrencilerin akademik başarıları ($SO=85,17$), kütüphaneden yararlanmayan öğrencilerin akademik başarılarından ($SO=51,63$), daha yüksek bulunmuştur.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin kaynaklara ulaşabilme durumlarına göre akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Kaynaklara Ulaşabilme Durumlarına Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İnternetten yararlanma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	p
evet	149	85,81	12785,50	773.50	.021
hayır	16	56,84	909,50		

Tablo 28'e göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, öğrencilerin kaynaklara ulaşabilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=773.50$, $p<.05$). Bulgular incelendiğinde, çalışma sürecinde internetten yararlanan öğrencilerin akademik başarıları ($SO=12785,50$), internetten yararlanmayan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri puan ortalamalarından ($SO=909,50$), daha yüksek bulunmuştur.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ve çalışma arasında televizyon izleyen ya da müzik dinleyen öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Çalışma arasında	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Televizyon izlerim	75	3,5817	0,71	225	1,412	.159
Müzik dinlerim	152	3,7245	0,72			

Tablo 29'a göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerin çalışma arasında yaptıkları bazı aktivitelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=1,412$, $p>.05$). Buna göre çalışma arasında televizyon izleyen ve müzik dinleyen öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ve çalışma arasında televizyon izleyen ya da kitap okuyan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Çalışma arasında	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Televizyon izlerim	152	3,5817	0,74	225	1,652	.100
Kitap okurum	75	3,7511	0,72			

Tablo 30'a göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, öğrencilerin çalışma arasında yaptıkları bazı aktivitelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=1,652$, $p>.05$). Buna göre çalışma arasında televizyon izleyen ve kitap okuyan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan ve çalışma arasında müzik dinleyen ya da kitap okuyan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31. Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Çalışma Arasında Yaptıkları Aktivitelere Göre Akademik Başarı Düzeyleri Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Çalışma arasında	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Müzik dinlerim	75	3,7245	0,71	148	-0,225	.822
Kitap okurum	75	3,7511	0,74			

Tablo 31'e göre merkezi ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, öğrencilerin çalışma arasında yaptıkları bazı aktivitelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,225$, $p>.05$). Buna göre çalışma arasında müzik dinleyen ve kitap okuyan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Akademik başarı değişkeninin çalışma alışkanlıklarının önemli bir yordayıcısı olup olmadığını gösteren sonuçlar Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	R	R ²	β	β^2	T	p
Çalışma Alışkanlıkları	5,848	0,563	0,317	0,563	0,317	12,957	.000
Sabit	9,865						
R=0,563	F=167,893	p=.000					

Tablo 32'ye g re çalışma alışkanlıkları, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=167,893$; $p<.05$) ve çalışma alışkanlıkları, akademik başarının %32'sini yordamaktadır. Başka bir ifadeyle akademik başarı ile çalışma alışkanlıkları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç akademik başarının yükselmesine paralel olarak çalışma alışkanlıklarının da olumlu düzeye yükseldiğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Ders çalışmak, organize edilmiş ve planlanmış bir süreçtir; bu süreçte öğrenme ve biliş önemli rol oynamaktadır (Anderson, 1979; Thomas ve diğ., 1987). Bu nedenle çalışma sürecinin niceliğinden çok niteliği önem kazanmaktadır. Başka bir ifadeyle çalışma, süreç sonunda öğreneni öğrenme hedefine ulaştırmalı ve başarıya taşıyacak bir içeriğe sahip olmalıdır. Dolayısıyla ders çalışma, içerik, amaç, plan ve ortam gibi öğelerin birbirleri ile etkileşim içinde olduğu etkin bir süreçtir.

Çalışma sürecini etkin hale getiren, çalışmanın merkezinde bulunan öğrencilerdir. Öğrenci neyi, niçin ve ne şekilde çalışacağını belirlediğinde ve çalışma yöntemlerini amaçları doğrultusunda kullandığında öğrenme hedefine ulaşabilmektedir. Ayrıca öğrencinin çalışmak ve öğrenmek için sebat göstermesi, kararlı olması, çalışmaya güdülenmesi ve başarılı olacağına inanması da çalışma sürecini ve sonucunu belirleyen önemli psikolojik yapılarıdır (Pintrich ve De Groot, 1990). Çalışma alışkanlıkları ise öğrencinin çalışma sürecini etkin şekilde tamamlama gücüne sahip olması ve kişinin öğrenme yaklaşımlarında izlediği metoda alışmasıdır (Morales, 2007). Dolayısıyla çalışma alışkanlıkları beceri gerektirir; amaçsaldır; bireyseldir ve kendi kendine düzenleme boyutunu içeren bir süreçtir (Gettinger ve Seibert, 2002).

Bu süreç bireysel faktörler dışında, okul, aile, arkadaş grubu ve sosyal olanaklar gibi çevresel etkenlerle de ilişkilidir. Tüm bu faktörler birbirleri ile etkileşim halindedir. Örneğin, öğrencinin yaşamsal koşulları onun çalışmaya ayırdığı zamanın niceliğini ve niteliğini belirlemektedir. Kırsal bölgelerde öğrencilerin, ailelerinin geçimlerini sağlamak için tarım ve hayvancılık işlerinde çalışmaları onların okula ve ders çalışmaya ayırdıkları süreyi azaltmaktadır (Başaran, 2005).

Bu araştırmada da merkezi ya da kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve akademik başarılarının farklılaşması yaşamsal ve sosyal koşulların önemini vurgulamaktadır. Kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren tarımsal işlere zaman ayırmalarının onların çalışma alışkanlıklarını şekillendirebilir. Köy yaşamının getirdiği zorluklar bu aşamada dikkat çekmektedir. Özellikle yoksulluk ve ekonomik sıkıntı bu güçlüklerin başında gelmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar yoksulluğın kırsal kesimden gelen çocukların bilişsel yeteneklerini ve başarılarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır (Duncan, Brooks-Gunn ve Klebanov, 1994; Duncan ve Brooks-Gunn, 2000). Bu araştırmada da kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve akademik başarılarının merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilere göre daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Bu farklılığın en önemli nedeni olarak öğrencilerin okul dışındaki iş yüklerinin fazla olması görölmektedir. Kırsal kesimde, özellikle sonbahar ve ilkbahar mevsimlerinde tarım işlerindeki yoğunluğun artması öğrencilerin okula devamlılıklarını azaltmakta; bedensel ve zihinsel yorgunlukları arttırmaktadır. Dolayısıyla bu durumun, öğrencilerin çalışmaya ayırdıkları süreyi ve bu süreyi kullanma biçimlerini etkilediği düşünölmektedir. Alanyazında da çalışmalarını ve zamanlarını organize edebilen öğrencilerin çalışmaya karşı olumlu bir tutum sergiledikleri buna paralel olarak akademik başarılarının da yüksek olduğu görölmektedir (Entwistle ve diğ., 1974; Nixon ve Frost, 1990; Hoover, 1993). Kırsal kesimdeki öğrencilerin zamanlarını ve enerjilerini yaşantılarına uygun şekilde planlamaları onların çalışma süreçleri ve akademik başarıları ile önemli ölçüde ilişkili olabilmektedir.

Ailelerin ders çalışma ve akademik başarı konusunda çocuklarını destekleyen tutumları da bu süreçte dikkat çeken bir diğer etkidir. Alanyazında yoksul ailelerin çocuklarını çalışma konusunda cesaretlendirmelerinin onların akademik performanslarını arttırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Ginsburg ve Bronstein, 1993; Griffith, 1996; Mungai, 1997). Dolayısıyla bu araştırmada kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı konusunda ailelerinden yeterli destek görememelerinin onların

akademik başarılarını düşüren ve çalışma alışkanlıklarını zayıflatan bir değişken olduğu düşünülmektedir. Ayrıca anne babanın eğitime verdiği önem, çocukların aile ortamında rol modelinin olmaması, okuma alışkanlıklarının olmaması, çocuklara sunulan yaşam ortamının sınırlılıkları, örneğin; çalışma ortamının bulunmaması, evde ya da yakın çevrede kütüphane olmaması gibi nedenlerin de çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı ile ilişkili değişkenler arasında sayılabilir.

Araştırmada kırsal ve merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre akademik başarıları en yüksek olan grubu gündüzlü ilköğretim okulu öğrencileri, akademik başarıları en düşük olan grubu ise taşımali ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Alanyazında akademik başarının en düşük olduğu okul türü yatılı ilköğretim bölge okulları olarak tespit edilmiştir (Arı, 2002; Kefeli, 2005). Bunun yanında zamanın yetmemesi, yorgunluk, isteksizlik gibi nedenlerden dolayı ev ödevlerini yapmakta zorluk yaşayanların oranı taşımali öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (Arı, 2002). Bu araştırmada da taşımali öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilere göre düşük çıkmasının onların yaşamsal şartlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Taşımali öğrenciler, okul sonrasında köylerine dönmekte ve diğer öğrencilere göre okul dışı işlere daha fazla zaman ayırmaktadır. Bu nedenle taşımali öğrenciler, diğer öğrencilere göre fiziksel olarak daha çok yorulmaktadırlar. Bu durumun onların çalışma performanslarını ve akademik başarılarını düşürebileceği düşünülebilir.

Bu araştırmada yatılı öğrencilerin akademik başarılarının taşımali öğrencilerden yüksek çıkmasının nedeni olarak bu öğrencilerin okul sonrasında da devam eden sistemli bir çalışma düzenlerinin olması ve öğretmenlerden ihtiyaç duydukları yardımları okul sonrasında da alabilmeleri gösterilebilir. Ayrıca yatılı öğrencilerin çalışma sürecini akranları ile etkileşimde bulunarak geçirmeleri ve derslerine destek sağlayacak etüt saatlerinden yararlanabilmeleri onların çalışma sürecini ve akademik başarılarını destekleyebilir. Alanyazındaki araştırmalar evsiz ve yoksul çocukların sorunlarına yönelik olarak verilen psikolojik ve sosyal desteğin, onların gelişimlerine ve akademik başarılarına

olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir (Rafferty ve Shinn, 1991; Dubow, 1991; Guest ve Biasini, 2001). Yatılı öğrencilerin de büyük bir bölümünün yoksul ya da parçalanmış ailelerden geldiği önceki araştırmalarla da vurgulanmaktadır (Güven, 1995; Aralpcan, 1998; Kellecioğlu, 2003). Bu araştırmada da farklı yerleşim yerlerinde yaşasalar da YİBO'ların genel olarak yoksul ailelerden gelen bir öğrenci profiline sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma için de yatılı öğrencilerin sosyal ve psikolojik açıdan desteklenmelerinin onların okul başarılarını arttıracakı söylenebilir. Ancak yatılı öğrencilerin gündüzlü öğrencilere göre daha düşük bir akademik başarıya sahip olmaları onların okul sürecinde farklı zorlukların etkisi altında olduğunu göstermektedir. Alanyazına bakıldığında YİBO'larda öğrenim gören öğrencilerde aile özlemi, isteksizlik, sinirlilik gibi olumsuz durumların yüksek oranda gözlemlendiği görülmektedir (Arı, 2002). Bu gibi durumlar, öğrencilerin çalışma motivasyonlarını dolayısıyla akademik başarılarını düşürebilen olumsuzluklar arasında sayılabilirler.

Araştırmada gündüzlü öğrencilerin en başarılı grubu oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan gündüzlü öğrencilerin çoğunluğu (%96) ilçe merkezinde oturmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin okul sonrası yaşamları taşınmalı ve yatılı öğrencilerinkinden farklı olabilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla çalışma ve akademik başarı konusunda ailelerinin desteğini daha fazla aldıkları düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma alışkanlıkları, sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Bu durum altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda yıl sonunda yapılan seviye belirleme sınavları ile ilişkili olabilir. Her yıl sonunda yapılan bu sınavların tüm öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını değiştirdiği düşünülebilir. Akademik başarı açısından bakıldığında ise altıncı sınıfların akademik açıdan en başarılı grup olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, altıncı sınıftaki ders yoğunluğunun ve ders içeriklerinin diğer sınıflara göre daha kolay olmasıyla yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarına cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız

öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazındaki araştırmaları desteklemektedir (Koivo, 1982; Cavanaugh, 1982; Wonnacott, 1989; Mungai, 1997). Bu sonuç, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula ve ders çalışmaya karşı daha olumlu tutuma sahip olmasından kaynaklanabilir. Farklı bir açıdan bakıldığında ise bu sonuç, kız öğrencilerin ileride bir meslek sahibi olmak için ders çalışmaya ve başarılı olmaya daha çok güdülenmesi ile ilgili olabilir. Öğrencilerin yaşadıkları bölgeler göz önüne alındığında kırsal kesimdeki kız öğrencilerin iş yükünün erkek öğrencilere kıyasla daha fazla olması onları daha çok ders çalışmaya ve başarılı olmaya güdüleyen bir etken olabilir. Ayrıca kız öğrencilerin köy yaşantısının getirdiği zorluklardan kurtulup ileride bir meslek sahibi olmak istemeleri de akademik başarılarının yüksek olması ile ilişkili olabilir.

Araştırmada çalışma alışkanlıklarının ve akademik başarının çalışma ortamı ile ilişkisine de bakılmıştır. Etkin çalışma için gerekli olan çalışma ortamı, ders ile öğreneni birleştiren fiziki bir mekandır. İyi düzenlenmiş bir çalışma ortamı hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan bireyi öğrenmeye hazır hale getirmektedir. Bu araştırmada da kendine ait bir çalışma masası olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları çalışma masası olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu bulgu, araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma ortamlarını tanımlamak için oldukça sınırlı bir sonuç sunmaktadır. Kendine ait çalışma masası olan öğrencilerin fiziksel açıdan nasıl bir ortamda çalıştığı ve çalışma masasının nerede olduğu bilinmemektedir. Bu nedenle araştırma sonuçlarına göre, çalışma ortamı ile ilgili değil daha spesifik olarak çalışma masasının var olup olmaması ile ilgili sınırlı bir yorum yapılabilir. Dolayısıyla bu bulgu, alanyazında belirtildiği gibi ders çalışmanın bireysel ve düzenlenebilir bir süreç olduğunun bir kanıtı olabilir (Enwistle ve diğ. 1974; Zimmerman ve Martinez – Pons, 1986; Houston, 1987). Buna ek olarak kendine ait bir çalışma masası olan öğrencilerin sürekli olarak aynı ortamda çalışması onların başarısını arttıran bir etken olabilir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri de çalışma amaçları farklı olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir

fark bulunmamasıdır. Bu bulgu, çalışma amacının bireysel olması ve her öğrenciyi çalışmaya güdüleyen hedefin farklı olması şeklinde yorumlanabilir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir bölümünün öğrenme amacıyla ders çalıştıklarını belirttikleri dikkate alındığında bu öğrencilerin çalışma konusunda içsel amaçlar taşıdıkları düşünülebilir.

Çalışma sürecini etkin hale getiren bir diğer etken çalışma sürecinde bilgi kaynaklarından yararlanmaktır. Araştırma sonuçlarına göre kütüphaneden yararlanan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, kütüphaneden yararlanmayan öğrencilere göre daha olumludur. Çalışma sürecinde farklı bilgi kaynaklarından yararlanmanın çalışma sürecini ve öğrenmeyi desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin, araştırmaya yönelik verilen ödevler sonucunda farklı bilgi kaynaklarına yönelmeleri, akademik başarılarını yükselten bir etken olabilir. Çünkü araştırma ödevini çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgilerle zenginleştiren öğrencilerin, ödevlerden daha yüksek notlar aldığı düşünülebilir. Ayrıca araştırılan konu hakkında daha derin bilgi sahibi olmak bu öğrencilerin çalışma süreçlerini de olumlu şekilde etkileyebilir. Çünkü farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler o konu hakkında öğrencilerin daha çok kavram öğrenmelerine ve bilişsel şemalar oluşturmalarına yardımcı olabilir. Bu açıdan bakıldığında çalışma sürecinde kaynaklardan yararlanmayı sürekli hale getiren öğrencilerin diğer öğrencilere göre bilişsel açıdan daha avantajlı oldukları düşünülebilir.

Çalışma alışkanlıkları, bireysel ve çevresel birçok değişkenle ilişkili olan oldukça kapsamlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişkenler içerisinde akademik başarının, çalışma alışkanlıkları ile güçlü bir ilişki içerisinde olması oldukça önemli sonuç olarak yorumlanabilir. Alanyazındaki araştırmalar da bu sonucu desteklemektedirler (Koivo, 1982; Cavanaugh, 1982; Wai-yung ve Lai-ling, 1984; Houston, 1987; Bartling, 1987; Clark, 1987; McDougale, 1989; Snodgrass, 1989; Nixon ve Frost, 1990; Cone ve Owens, 1991; Matt ve diğ., 1991).

Genel bir ifadeyle, çalışmasını planlayabilen, çalışma amacını ve yöntemini belirleyebilen ve çalışma ortamını düzenleyebilen öğrencilerin akademik başarıları da yükselmektedir. Elbette bu süreçte öğrencilerin bilişsel

yapıları, ön bilgileri, bilgileri yapılandırma biçimleri de önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin içerisinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin de bu süreçte etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kısmen de olsa bu görüşleri desteklemektedir. Ancak ders çalışmanın bireysel etkinlikler bütünü olduğu göz önüne alındığında bu sürecin oldukça karmaşık, değişken ve dinamik değişkenlerden oluşan bir içeriğe sahip olduğu vurgulanmalıdır. Burada önemli olan nokta öğrenenin kendisidir. Çünkü öğrenen çalışma sürecini düzenleyen, çalışma amacını, yöntemini ve planını belirleyen kişidir. Dolayısıyla öğrenenin bu süreçteki tutumları ve davranışları etkin çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenlerle öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirme konusunda yapılacak rehberlik çalışmalarının önemli olduğu sonucuna da varılmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma alışkanlıkları, bireysel ve çevresel pek çok değişken ile ilişkili ve oldukça kapsamlı bir dizi davranışlar bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma alışkanlıklarının öğrenme ile sonuçlanması, bireysel ve çevresel değişkenlerin, çalışma amacına uygun olarak düzenlenmesi ile gerçekleşmektedir. Farklı bir anlatımla, öğrencinin yaşadığı çevrenin fiziksel ve sosyal özellikleri, çalışma sürecinde öğrencinin bireysel özellikleri kadar önem taşımaktadır. Bu nedenlerle bu araştırmada genel olarak merkezi ya da kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları arasındaki farklar araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda, merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları konusunda kırsalda yaşayan öğrencilere göre daha avantajlı oldukları görülmektedir. Bunun yanında araştırma grubunda kırsalda yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun yoksul ailelerden gelmeleri alanyazındaki bulguları destekleyen bir sonuç olarak dikkat çekmektedir (Duncan, Brooks-Gunn ve Klebanov, 1994; Duncan ve Brooks-Gunn, 2000). Ayrıca kırsaldan gelen öğrencilerin bir bölümü köylerinde birleştirilmiş sınıflarda okuduktan sonra ileri sınıflarda ilçedeki taşıma merkezli ilköğretim okullarında öğrenimlerini sürdürmektedirler. Kırsalda yaşayan ve yoksul ailelerden gelen bazı öğrenciler ise yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenimlerini tamamlamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi özellikle köyde ya da kasabada yaşayan ailelerden gelen çocuklar taşınmalı ya da yatılı ilköğretim okullarında öğrenim görmektedirler. Bunun dışında il ve ilçe merkezlerinde yaşayan ve yoksul ya da parçalanmış ailelerden gelen çocuklar, yatılı ya da taşınmalı ilköğretim okullarına gönderilmektedir. Bu sonuçlar, yatılı ve taşınmalı öğrencilerin

Çalışma alışkanlıklarını geliştirme konusunda rehberlik çalışmalarına ve sosyal desteğe gündüzlü öğrencilerden daha çok gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Yatılı ğrencilerin açısından bakıldığında, bu öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olabilecek sosyal, fiziksel ve psikolojik pek çok etkenin olduğu dşnlmektedir. Özelikle yoksulluk, yalnızlık, aile özlemi, okul ortamı, akran grubu gibi değişkenlerin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve akademik başarılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği varsayılmaktadır. Yatılı ğrencilerin akademik başarılarının gündüzlü öğrencilerden düşük olmasının onların yalnızca çalışma alışkanlıkları değil sosyal yeterlik, problem me becerisi, kariyer belirleme gibi kişisel gelişim alanlarında da yardıma ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi sayılmaktadır. Dolayısıyla yatılı okullarda okuyan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirmeyi, akademik ve sosyal açıdan gelişimlerini hedefleyen kısa ve uzun vadeli eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazındaki araştırma sonuçlarının YİBO'lardaki rehberlik çalışmalarının yetersiz olmasını vurgulamaları (Güven, 1995; Kabaş, 2006) bu konudaki eksikliklere dikkat çekmektedir.

YİBO'ların fiziki açıdan donanımlı çalışma ortamlarına, kütüphanelere, çalışma salonlarına, internet odalarına sahip olmaları durumunda yatılı öğrenciler, akademik açıdan daha başarılı olabilir. Genel bir ifadeyle, kırsal bölgelerden ya da yoksul ailelerden gelen ve ileride bir meslek sahibi olmak isteyen yatılı öğrencilerin fiziksel ve sosyal açıdan alacakları tüm yardımların onların başarılarına önemli katkılar sağlayacağı dşnlmektedir.

Araştırmaya katılan taşımalı öğrencilerin çoğunluğunu köylerden ya da kasabalardan ve yoksul ailelerden gelen çocuklar oluşturmaktadır. Taşımalı ğrenciler açısından bakıldığında, bu çocukların kırsaldaki günlük yaşamlarının yatılı ve gündüzlü öğrencilere göre çok daha zor olduğu dşnlmektedir. Kalabalık ailelerden gelen çocuklar, sobalı evlerde ve aile büyükleri ile aynı ortamı paylaşarak ders çalışmaktadırlar. Bu nedenle taşımalı öğrencilerin televizyon, gürültü gibi pek çok dış faktöre maruz kaldıkları dşnlmektedir. Ayrıca günlük yaşantılarında uğraşmaları gereken işlerin de onları fiziksel açıdan

oldukça yordukları düşünölmektedir. Sıralanan nedenlerin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve okul yaşantılarını olumsuz yönde etkiledikleri varsayılmaktadır.

Taşımalı öğrencilerin okul yaşantıları ve okuldaki öğrenme ortamları çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları açısından oldukça önemli görölmektedir. Taşımalı öğrencilerin etkin çalışma alışkanlıkları konusunda alacakları rehberlik çalışmalarının, okul-veli ilişkisinin, okuldaki çalışma ortamlarının geliştirilmesinin akademik başarılarını arttırmak ve çalışma alışkanlıklarını etkin şekilde geliştirmek için gerekli görölmektedir.

Araştırma sonuçları genel bir çerçeve değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin oldukça sınırlı bir çevrede yaşadığı görölmektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuçların farklı illerde yaşayan öğrencilere genellenmesi oldukça güçtür. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin alt sosyo ekonomik düzeye ait ailelerden gelmeleri ve köy yaşantılarının genel olarak tüm bölgelerde aynı olması araştırma sonuçların genelleme alanını genişletebilir. Bu konuda farklı illerin kırsal ya da merkezi bölgelerinde yaşayan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını, akademik başarılarını ve okul türlerini karşılaştıran araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı da öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilgili elde edilen bilgilerin yetersiz olmasıdır. Bu nedenle kırsal veya merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin günlük yaşantılarını araştıran çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Okul türleri açısından bakıldığında ise yatılı, taşımalı ve gündüzlü okullarda okuyan öğrencilerin günlük yaşantılarını araştıran çalışmaların da alanyazına önemli katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları konusunda daha çok yardıma ihtiyaç duydukları düşünölmektedir. Dolayısıyla eğitim sisteminde, bu öğrencilerin başarılarını destekleyecek çalışma programlarının uygulanması uygun görölmektedir. Ayrıca eğitimcilerin bu konuda hizmet içi eğitimden geçirilmesi, çalışma alışkanlıklarını ve akademik başarılarını geliştirme konusunda öğrencilerini yönlendirmeleri önerilmektedir. Özellikle grup çalışmalarının, akran etkileşimlerinin bu konuda etkili olacağı düşünölmektedir. Ayrıca okullarda imkanlar ölçüsünde kütüphanelerin, çalışma ve araştırma ortamlarının

oluşturulmasının çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı açısından önemli yararlar sağlayacakları düşünölmektedir. Öğrenci başarısını arttırmada ailenin rolü ve sorumlulukları konusunda yapılacak çalışmalar belirlenmelidir ve bu amaçla işlevsel projelerin üretilmesi gerekmektedir. Bunlara ek olarak yatılı ve taşımali öğrencilerin kişilik gelişimlerini, okula uyum sorunlarını inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin yaşamsal şartlarını, okuma alışkanlıklarını, ailelerinin eğitime bakış açılarını ve okul-öğretmen ile ilişkilerini tespit eden nicel ve nitel çalışmaların alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir. Bu yöndeki çalışmaların taşımali ve yatılı bölge ilköğretim okullarının eğitim seviyesini arttırmada ve bu okullardaki öğrenme koşullarının iyileştirilmesi konusunda eğitimcilere yardımcı olabilir. Ayrıca farklı bölgelerde yapılan araştırmaların ölkemizdeki eğitim uygulamalarının çerçevesini ve sistemdeki eksiklikleri tespit etme konusunda araştırmacılara ve eğitimcilere yol gösterebilir.

Son olarak, ölkemizde sınav odaklı eğitim sisteminin varlığı öğrencilerin etkin çalışma alışkanlıklarına sahip ve akademik açıdan da başarılı olmalarını zorunlu hale getirmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin ve ailelerinin çalışma alışkanlıkları konusunda daha çok desteklenmeleri ve yönlendirilmeleri gerekmektedir. Eğitim uygulamaları açısından ise yatılı ve taşımali öğrencilerin çalışma alışkanlıkları konusunda düzenli ve sürekli olarak rehberlik uygulamalarına ihtiyaç duydukları bir kez daha vurgulanmalıdır. Ayrıca bu araştırmanın sonucunda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için yalnızca farklı okul türlerinin uygulanmasının yeterli olmadığı da görölmektedir. Dolayısıyla kırsalda yaşayan öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek, bu öğrencileri sosyal ve psikolojik yönlerden de desteklemek, onların okul ve iş yaşamlarındaki başarılarını arttıracak önemli adımlar olarak görölmektedir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. (1991) Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 435-440.

Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara, Anı Yayıncılık.

Anderson, T. H. (1979). Study skills and learning strategies. In H. E. Jr.Neil and C. D. Spielberger (Eds.), *Cognitive and Affective Learning Strategies* (s. 77-99). New York: Academic Press.

Arı, A. (2002). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşımali, Yatılı) İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması (Uşak İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 169 – 179.

Aralpcan, H. (1998). YİBO'ların Sayısal Gelişimi ve Hizmet Sunduğu Çevre (Kulu İlçesi Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Archambeault, B. (1992). Personalizing study skills in secondary students. *Journal of Reading*, 35, 468-472.

Arnas Aktaş, Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocukların ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Web: [http://www.tojet.net /articles/449.doc](http://www.tojet.net/articles/449.doc) adresinden 3 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.

Arslantaş, M. (2001). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları (Diyarbakır Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Asan, C. (1987). Bağımsız Resmi Ortaokullarda, İlköğretim Okullarında ve İlköğretim Yatılı Bölge Okullarında Rehberlik Faaliyetleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atılğan, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Avcı, Y. (2006). Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 25, 10-17.

Aydiner, A. A. (2004) 13 ve 16 Yaşlarındaki Öğrencilerin Ana-Baba Tutumlarını Algılamaları ile Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Baltaş, A. (1999). *Ana-baba okulu*. (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bartling, C. A. (1988). Longitudinal changes in the study habits of successful college students. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 527-535.

Başaran, İ. E. (1974). Türkiye'nin Zorunlu Öğrenim Sorunları ve Çözüm Yolları. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikoloji*. (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baykurt, F. (1998, Haziran). Eğitim ve sanat yoluyla aydınlanma. *Eğitim ve Yaşam*, 10, 22-27. Web: <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/181.pdf> adresinden 20 Kasım 2008'de alınmıştır.

Bender, M. T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 6. (1), 13-19. Web: <http://www.kefad.gazi.edu.tr/2005.1/13-19.pdf> adresinden 20 Kasım 2008'de alınmıştır.

Bekleviç, T. (2004). *YİBO'lar için bir iyileştirme projesi (Kağızman modeli)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları No: 85, İstanbul.

Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.

Bishop, D. A. (1997). The perceptions of high school seniors and their junior high school teachers of the effect of a seventh and eighth-grade tutorial program on academic performance, study and work habits, and personal development. (Doctoral dissertation, Boston College, 1997). *Dissertation Abstracts International*, 16, 9735228.

Buckner, J. C., Bassuk, E. L., Weinreb, L. F. and Broocks, M. G. (1999). Homelessness and its relation to the mental health and behaviour of low-income school-age children. *Developmental Psychology*, 35, 246-257.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (7. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Etkili okuma ve okuduğunu anlama. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31.

Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi. Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma*. Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 550. Eğitim Fakültesi Yayınları No:23.

Carter, D. D. G. (1999). The relationship of study habits, attitude, and motivation to academic achievement in a selected course of study at an historically black university (Doctoral dissertation, Morgan State University, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 9945902.

Cavanaugh, R. A. (1982). Survey of student study habits and attitudes toward school. (Doctoral dissertation, The University of Iowa, 1982). *Dissertation Abstracts International*, 96, 8310038.

Christensen, C., Massey, D. and Isaacs, P. (1991). Cognitive strategies and study habits: an analysis of the measurement of tertiary students's learning. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 290-299.

Clark-Thayer, S. (1987). The relationship of the knowledge of student perceived learning style preferences, and study habits and attitudes to achievement of college freshmen in a small, urban university (Doctoral dissertation, Boston University, 1987). *Dissertation Abstracts International*, 17, 8716075.

Cone, A. L. and Owens, S. (1991). Academic and locus of control enhancement in a freshman study skills and college adjustment course. *Psychological Reports*, 68, 1211-1217.

Conger, R., Ge, X., Lorenz, F. D., Simons, R. L. and Elder, G. (1994). Economic stress, coercive family process and developmental problems of adolescent. *Child Development* , 65, 541-561.

Cormier, P. A. (1995). The effects of instruction in selected study procedures on student achievement and attitude. (Doctoral dissertation, The University of Massachusetts Lowell, 1995). *Dissertation Abstracts International*, 111, 9535833.

Coşkun, L. (2004). Yatılı, Taşınmalı ve “Normal” Eğitim Yapan İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Akademik Başarı, Okula İlişkin Tutum, Algılanan Sosyal Destek ve Davranış-Uyum Sorunları Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çay, Fulya. (2006). Etkili ders çalışma. *Çoluk Çocuk*. Sayı.64; 18-20.

Çıg  n,  . (2007). Yatılı İlk  ğretim B  ge Okullarında   ğrenim G  ren   ğrenciler ile Velilerinin Beden E  itimi ve Ders Dı  ı Etkinliklere Yakla  ımı (Hakkari İli   rne  i). Yayımlanmamı   yüksek lisans tezi, Gazi   niversitesi, E  itim Bilimleri Enstit  s  , Ankara.

Deryakulu, D. (1998).   alı  ma alı  kanlı  ı y  neliminin metin i  inde en   nemli bulunan bilgi t  r     zerindeki etkisi. *Ankara   niversitesi E  itim Bilimleri Fak  ltesi Dergisi*, 31, 107-123.

Dilek, N. (1993). Askeri Lise   ğrencilerinin Ortaokul ve Lisedeki Ders   alı  ma Alı  kanlıkları ve Akademik Ba  arılarının Kar  ıla  tırılması. Yayımlanmamı   yüksek lisans tezi, Marmara   niversitesi, Sosyal Bilimler Enstit  s  , İstanbul.

Dubow , E. F., Tisak , J., Causey, D., Hryshko, A. and Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 62, 583-599.

Duncan, G., Brooks-Gunn, J. and Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.

Duncan, G. and Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform and child development. *Child Development*, 71, 188-196.

Elkonin, D. B. (1988). How to teach children to read? In J. Dawning (Eds.), *Cognitive Psychology and Reading in the M. S. S. R.* (s.242). North-Holland University of Victoria, Canada.

Entwistle, N.J., Thompson, J. and Wilson, J. D. (1974). Motivation and study habits. *Higher Education*, 3, 379-396.

Entwistle, N. J. and Kozeki, B. (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment, and among British and Hungarian adolescents . *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137.

Erdoğan, İ. (2006). *Verimli ders çalışma*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Ersoy, S. (2003). İlköğretim 6.,7.,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Öğrenme Stilleri, Çalışma Alışkanlıkları ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Fosnaric, S. and Planinsec, J. (2008). Prediction of work efficiency in early adolescence under the effects of noise, *adolescence*, 169, 165-175.

Fralick, K. G. (1990). Study skills: a junior high / middle school integrated curriculum study. (Doctoral dissertation, Boston University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 17, 9025196.

Fry, R. (2003). *Ders nasıl çalışılır?* (6.Basım). (Çev. F. Kurtulmuş). İstanbul: Timaş Yayınları.

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

Gadzella, B. M., Ginther, D. W. and Williamson. J. D. (1987). Study skills, learning processes and academic achievement. *Psychological Reports*, 61, 173-174.

Gander, M.J. and Gardiner, H.W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (5.Basım). (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 1993'de yayımlandı). Ankara: İmge Kitabevi.

Gettinger, M. and Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, 350-365.

Gezer, İ. (2007). *Eğitim ve özgürlük-II*. Web: <http://www.haber10.com/makale/5873> adresinden 20 Kasım 2008'de alınmıştır.

Ginsburg, G. S. and Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/ extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.

Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90, 33-41.

Guest, K. C. and Biasini, F. J. (2001). Middle childhood, poverty, and adjustment: does social support have an impact? *Psychology in the School*, 38, 549-559.

Güven, M. (1995). Yatılı ilköğretim bölge okulu (II. kademe) sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 19 (98), 12 – 19.

Halle, T.G., Kurtz-Costes, B. and Mahoney, J.L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89, 527-537.

Hei, M. L. (1999). Türkiye ve Tayvan'daki Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hoover, J. (1993). Helping parents develop a home-based study skills program. *Intervention in School and Clinic*, 28, 238-245.

Houston (1987). The predictive validity of a study habits inventory for first undergraduate. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1025-1030.

Hunter, K. J. S. (1984). Study habits, sex roles, and academic success. (Doctoral dissertation, University of Virginia, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 246, 8503468.

Işık, H. ve Maya, İ. (2003). Taşınabilir ilköğretim uygulaması ve bu uygulamaya son verilmesi ile ilgili görüşler. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11, 285 – 296.

Jaquess, S. N. (1984). The influence of part-time employment and study habits and attitudes on academic performance of high school junior. (Doctoral dissertation, University of Oklahoma, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 169, 8423980.

Jegade, J. O., Jegede, R. T. and Ugodulunwa, C. A. (1997). Effects of achievement motivation and study habits on Nigerian secondary school students' academic performance. *The Journal of Psychology*, 131, 523-529.

Jenson, W. R., Sheridan, S. M., Olympia, D. E. and Andrews, D. (1994). Homework and students with learning disabilities and behaviour disorders: A practical, parent-based approach. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 538-548.

Jones, C. H., Slate, J. R., Marini, I and Deswater, B. K. (1993). Academic skills and attitudes toward intelligence. *Journal of College Student Development*, 34, 422-424.

Kabaş, N. (2006). Taşımalı İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kapusta, R. L. (1980). The relationships of personality characteristics, study habits and attitudes, and mental ability with levels of academic achievement of part-time, community college students proquest dissertations and theses (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 8028108.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma basım tarihi 1982).

Karataş, N. (2006). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Okuyan Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları (Bingöl İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Karakütük, K. (1994). Eğitim Planlamasında Öğretim Haritası Yönteminin Rolü, Önemi ve Türkiye’de Uygulanması. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karakütük, M. (1996). Taşımali İlköğretim Uygulaması ve Sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, M. (2001). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmada Grup Rehberliğinin Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Keith, T. Z. (2002). Commentary: academic enablers and school learning. *School Psychology Review*, 31 (3), 394-404.

Kefeli, S. (2005). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi-Normal, Yatılı ve Taşımali İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması (Mudurnu İlçesi Örneği) Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kesiktaş, A. (2006). Kaynaştırma ve Risk Grubu Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, D. (2001). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ile Diğer İlköğretim Okullarının Toplumsal Fonksiyonlarının Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması (Erzurum Örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kimble, G. A. (1979). Cognitive psychology and learning strategies. In H. E. Jr. Neil & C. D. Spielberger (Eds.), *Cognitive and Affective Learning Strategies*. New York: Academic Press.

Koivo, A. P. (1982). The relationship of student perceptions of study habits and attitudes based on differences in sex, grade, and academic achievement. (Doctoral dissertation, Purdue University, 1982). *Dissertation Abstracts International*, 533, 8300924.

Kurtoğlu, R. (1999). *Verimli ders çalışma ve öğrenme kılavuzu*. İstanbul: Deniz Lisesi Komutanlığı Basımevi.

Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 153.

Loew, S. A. (1998). Promoting the cognitive development of high-risk college students through a study/life skills seminar. (Doctoral dissertation, Virginia: The College of William and Mary, 1998). *Dissertation Abstracts International*, 261, 9825902.

Loranger, A. L. (1988). The effect of instruction in three study strategies on the content area learning of ninth grade students (Doctoral dissertation, Boston University, 1987). *Dissertation Abstracts International*, 17, 8806752.

Malena, R. F. (1984). Effects of a specific study skills program on seventh-grade students' achievement (study strategies, reading). (Doctoral dissertation, Arizona State University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 10, 8424650.

Matt G. E., Pechersky, B. and Cervantes, C. (1991). High school study habits and early college achievement. *Psychological Reports*, 69, 91-96.

Marton, F. and Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

McDougale, K. O. (1989). Predicting academic achievement from study skills habits among upward bound students (Doctoral dissertation, University of North Texas, 1989). *Dissertation Abstracts International*, 158, 8921241.

Memiş, A. (2005). Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının ve Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Milli eğitim bakanlığı taşımali ilköğretim yönetmeliği. (2000) [http:// www. mevzuat. adalet.gov.tr/html/20491.html](http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/20491.html) adresinden 2 Haziran 2009' da alınmıştır.

Milli eğitim bakanlığı 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu. (1997). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden 2 Haziran 2009' da alınmıştır.

Morales, J. C. (2007). Study habits [abstract]. Web: [http://www.shvoong.com /social-sciences/1693669-study-habits](http://www.shvoong.com/social-sciences/1693669-study-habits) adresinden 5 Kasım 2008' de alınmıştır.

Moreno, V. and Di Vesta, F. (1991). Cross-cultural comprison of study habits. *Journal of Educational Psychology* , 83, 231-239.

Mungai, A. M. N. (1997). An investigation of the study habits of female students (high and low achievers) in rural primary schools in murang'a district, Kenya. (Doctoral dissertation, Michigan State University, 1997). *Dissertation Abstracts International*, 128, 9822491.

Murphy, J. B. (1990). Breaking the failure cycle: effects of reading to learn on attitudes and study habits. (Doctoral dissertation, The University of, Virginia; 1990). *Dissertation Abstracts International*, 246, 9100791.

Nixon, C. and Frost, A. (1990). The study habits and attitudes inventory and its implications for students' success. *Psychological Reports*, 66, 1075-1085.

Özakupınar, Y. (2005). *Verimli ders çalışmanın psikolojik koşulları*.(4.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Özbey, N. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özcan, G. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özçalıkuşu, O. (1999). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Okuyan Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme ve Spor Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Hatay İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (7.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* , 82, 33-40.

Purdie, N. and Hattie, J. (1995). The relation between study skills and learning outcomes: a meta- analysis. *Australian Association for Research in Education*. Web: <http://www.aare.edu.au/95pap/hattj95279.txt> adresinden 5 Kasım 2008'de alınmıştır.

Purdie, N., Hattie, J. and Biggs, J. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.

Quist, H.O., Sampson, E.N. and Essuman, J. K. (2006). Study habits among senior secondary school students in some selected districts in central region, ghana. *IFE Psychologia*, 14, 56-69. Web: http://www.search.sabinet.co.za/images/ejour/ifepsyc/ifepsyc_v14_n2_a4.pdf adresinden 20 Kasım 2008'de alınmıştır.

Rafferty, Y. and Shinn, M. (1991). The impact of homelessness on children. *American Psycholoist*, 46, 1170-1179.

Recepoğlu, E. (2006). Taşımalı İlköğretim Uygulamasında Taşıma Merkezi Olan İlköğretim Okullarının Sorunları: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli Örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Robb, J. and Letts, H. (2002). (Çev. F. Çamlıkaya). *Sizin çocuğunuz da başarabilir*. İstanbul, Bilim Teknik Yayınevi.

Rousseau, J. J. (2006). *Emile*. (Çev. Ü. Akagündüz). İstanbul, Selis Kitaplar.

Russell, B. (2004). *Russell' dan seçme yazılar* (Çev. R. N. Aydoğan). Ankara, Dört Kitapevi Yayınları.

Shavarts, G. (1988). How to teach children to read? In J. Dawning (Eds.), *Cognitive Psychology and Reading in the M. S. S. R.* (s.67). North-Holland University of Victoria, Canada.

Shih, C. Y. (1995). The effect of instruction in summarizing and outlining on reading comprehension and study habits and attitudes of efl taiwan college students. (Doctoral dissertation, Boston University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 17, 9514622.

Smith, R. M. (1984). A study of the relationship of reading achievement and study orientation among a public high school population, a public alternative high school population, and an identified juvenile delinquent population. (Doctoral dissertation, Gonzaga University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 736, 8510982.

Snodgrass, R. B. (1989). A study of locus-of-control, achievement motivation, and knowledge and use of study skills as factors influencing academic performance in academically talented college students (Doctoral dissertation, The University of Alabama, 1989). *Dissertation Abstracts International*, 4, 9008420.

Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 50-60.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R. and Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.

Suna, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Thomas, J., Iventosch, L. & Rohwer, W. (1987). Relationships among student characteristics, study activities and achievement as a function of course characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 344-364.

Turnbull, F.N. (1997). Preference for noise and effectiveness of studying. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 155-160.

Uluğ, F. (1981). Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı: etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Uzunçakmak, P. (2005). Başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerini kullanımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wade, S. and Trathen, W. (1989). Effects of self-selected study methods on learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 40-47.

Wai-yung, E. M.F and Lai-ling, B. Y. L. (1984). The effects of a study skills programme on academic achievement. *CUHK Education Journal*, 12 (1), 96-105. Web: <http://www.sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/33/3300238.pdf> – adresinden 23 Nisan 2008’de alınmıştır.

Walberg, H. J., Fraser, B.J. and Welch, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students. *Journal of Educational Research*, 79, 133-139.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.

Wilhite, S. C. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activitess as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 696-700.

Wonnacott, M. L. H. (1989). Community college student success: the relationship of basic skills, study habits, age, and gender to academic achievement (Doctoral dissertation, Western Michigan University, 1989). *Dissertation Abstracts International*, 257, 9000834.

Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A., Doğanay, A., ve Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yozgat, F. (1990). İlköğretim Okulu ve YİBO’larda Öğrencilerin Psiko-sosyal Problemlerinin Araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yörük, D. (2007). Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A. (1997). Ders Çalışma Tekniklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zimmerman, B. J. & Martinez- Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulation Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

EKLER