

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ
(Nevşehir İli Örneği)

Tezi Hazırlayan
MUSTAFA URAL

Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan Turanlı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Ekim 2006
KAYSERİ

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ
(Nevşehir İli Örneği)

Tezi Hazırlayan
MUSTAFA URAL

Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan Turanlı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Ekim 2006
KAYSERİ

Yrd. Doç.Dr. Adem Sultan TURANLI danışmanlığında **Mustafa URAL** tarafından hazırlanan “**Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

24./11./2006

JÜRİ:

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan Turanlı

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Şanal

Üye: Yrd. Doç. Dr. Süleyman Akyürek

.....
.....
.....

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 15.12.2006 tarih ve ...27.....
Sayılı kararı ile onaylanmıştır.

15./12./2006

Prof. Dr. Kerim TÜRKMEN
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu araştırma Nevşehir ilinde 2005-2006 eğitim öğretim yılında ortaöğretimin çeşitli sınıflarına devam etmekte olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Tez dönemi boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyerek empatik ve insancıl bir yaklaşım ile araştırmaya katkıda bulunan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan Turanlı'ya şükranlarımı sunarım.

Araştırma envanterinin uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen öğretmen ve okul müdürlerine teşekkür ederim.

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ
(Nevşehir İli Örneği)**

MUSTAFA URAL

ÖZET

Bu araştırmada ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, a) cinsiyet, b) anne ve babalarının öğrenim durumları, c) okul türleri, d) alanları, e) anne ve babalarının kitap okuma sıklığı, f) destek eğitimi alıp almama, g) çalışma odalarının olup olmaması, h) ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımı, ı) öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmemesi, i) öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim yılında 45 liseye devam eden toplam 12751 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Nevşehir merkezinde 4 lise, Acıgöl ilçesinde 2 lise, Ürgüp ilçesinden üç liseye devam eden toplam 3660 öğrenciden 800 öğrenci örneklem alınmıştır.

Öğrencilerin ders çalışma stratejilerini belirlemek için Ülkü Köymen tarafından Türkçe'ye çevirilen ve 77 sorudan oluşan ve Likert tipi bir ölçek olan “The Learning and Study Strategies Invenrory” envanteri “LASSI” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 10.5 programı kullanılarak t-testi, varyans analizi (one-way) ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, anne ve babalarının öğrenim durumuna, okul türlerine, alanlarına, anne ve babalarının kitap okuma sıklığına, destek eğitimi alıp almamasına, çalışma odası olma durumuna, ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımına, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilme düzeyine, sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, Ders Çalışma Stratejileri

LEARNING AND STUDY STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS
(A Sample Study in Nevşehir)

MUSTAFA URAL

ABSTRACT

In this research, high school students' perceptions of learning and study strategies were examined in terms of a) gender, b) parents' education, c) school types, d) field of study, e) how often parents read, f) having educational support or not, g) having a study at home or not, h) parents' approach to students' school life and lessons, i) students' consciousness about learning strategies, and i) students' grade levels.

The universe of research was 12751 high school students in 45 high schools. The sample was selected during the 2005–2006 educational year from 4 high schools in the centre of Nevşehir; from 2 high schools in the town of Acıgöl and from 3 high schools from the town of Ürgüp. 800 high school students out of 3660 students in those schools. “The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)” which was adapted into Turkish by Ülkü KÖYMEN, has 77 items used for determining students' studying strategies. Learning and Study Strategies Inventory is a Likert type inventory. The data were analyzed by descriptive statistics, t test and one-way ANOVA in SPSS 10.5 (Statistical Package for Social Science).

The results indicate that students' perceptions of learning and studying strategies show significant differences in terms of gender, parental education, types of school, field of study, reading frequency of parents, having educational support or not, having a study at home or not, parents' approach to students' school life and lessons, students' consciousness about learning and studying strategies, and student's grade levels.

Key Words: Learning, Learning Strategies, Study Strategies

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
KISALTMALAR VE SİMGELER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7. Araştırmanın Sayıtlıları.....	6
1.8. Tanımlar	6
1.9. İlgili Araştırmalar.....	7
BÖLÜM II.....	16
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	16
2.1. Öğrenme.....	16
2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	16
2.3.Öğrenme Kuramları	19
2.4. Öğrenme Stratejileri	21

BÖLÜM III	35
3. YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Yöntemi.....	35
3.2. Evren	35
3.3. Örneklem.....	35
3.4. Veri Toplama Aracı.....	36
3.5. Verilerin Toplanması	37
3.6. Verilerin Çözümlemesi	37
BÖLÜM IV	39
4. BULGULAR	39
4.1. Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler	39
4.2. Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevaplar	52
4.3. Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Alışkanlıklarına ilişkin Bulgular ve Yorum.....	52
4.3.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	52
4.3.2. Öğrencilerin Anne Babalarının Öğrenim Durumu ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	54
4.3.3. Öğrencilerin Okul Türleri ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	60
4.3.4. Öğrencilerin Alanları ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	62
4.3.5. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Kitap Okuma Sıklığı ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	64
4.3.6. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumları ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	73

4.3.7. Öğrencilerin Çalışma Odası Olma Durumu ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	73
4.3.8. Ailelerin Öğrencilerin Okul ve Dersleriyle İlgilenme Yaklaşımı ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	77
4.3.9. Öğrencilerin Hangi Derse Nasıl Çalışacaklarını Bilme Düzeyi ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	77
4.3.10. Öğrencilerin Sınıfları ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları	81
BÖLÜM V.	85
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	85
5.1. SONUÇ	85
5.2. ÖNERİLER	88
5.3. KAYNAKÇA.....	89
5.4. EKLER.....	95

KISALTMALAR VE SİMGELER

TM	: Türkçe Matematik
SPSS	: Statistical Package For The Social Sciences)
bkz	: Bakınız

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1.Öğrencilerin Cinsiyetleri.....	35
2. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Lise Türleri.....	36
3. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Alanlar.....	36
4. Boyutları Ölçen Maddeler.....	37
5. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu	39
6. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	39
7. Öğrencilerin Babalarının Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılım.....	40
8. Öğrenci Annelerinin Kitap Okuma Sıklığı	40
9. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumları.....	40
10. Öğrencilerin Çalışma Odasına Sahip Olma Durumu	41
11. Ailelerin Öğrencilerin Okul Ve Dersleriyle İlgilenme Yaklaşımları.....	41
12. Öğrencilerin Hangi Derse Nasıl Çalışacağını Bilip Bilmemesine Göre Dağılımı.....	41
13. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	42
14. Tutuma İlişkin Öğrenci Algıları.....	43
15. Motivasyona İlişkin Öğrenci Algıları	44
16. Zaman Yönetimine İlişkin Öğrenci Algıları	45
17. Kaygıya İlişkin Öğrenci Algıları.....	46
18. Konsantrasyona İlişkin Öğrenci Algıları	47
19. Bilgilerin İşlenmesine İlişkin Öğrenci Algıları.....	48
20. Anafikirlerin Seçilmesi ve İşlenmesine İlişkin Öğrenci Algıları.....	48
21. Çalışma Yardımcılarına İlişkin Öğrenci Algıları.....	49
22. Kendini Test Etmeye İlişkin Öğrenci Algıları	50
23. Test Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları.....	51
24. Cinsiyete Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	52
25. Cinsiyete Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar).....	52
26. Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma	

Stratejileri.....	54
27. Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)	55
28. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	56
29. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)	57
30. Okul Türlerine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	60
31. Okul Türlerine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar).....	60
32. Alanlara Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	62
33. Alanlara Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)	63
34. Babaların Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	65
35. Babaların Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)	65
36. Annelerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	69
37. Annelerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)	69
38. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	73
39. Destek Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)	74
40. Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	75
41. Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma	

Stratejileri (Alt Boyutlar)	76
42. Ailelerin Öğrencilerin Okul ve Dersleriyle İlgilenme Yaklaşımına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	77
43. Ailelerin Öğrencilerin Okul ve Dersleriyle İlgilenme Yaklaşımına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar).....	78
44. Öğrencilerin Hangi Derse Nasıl Çalışacaklarını Bilip Bilmemesine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	79
45. Öğrencilerin Hangi Derse Nasıl Çalışacaklarını Bilip Bilmemesine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar).....	80
Tablo 46. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri.....	81
Tablo 47. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)	81

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

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

Toplumlar, öncelikle toplumun ihtiyaçları ve daha sonra bireylerin ilgi ve istekleri doğrultusunda insan yetiştirmek durumundadır. Fakat yükseköğrenim yapmak isteyen bireylerin sayısının fazla olması, sınırlı sayıdaki yükseköğretim imkanlarının verimli bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılmakta ve bu da öğrenciler arasında rekabete neden olmaktadır. Öğrenci sayısında önemli artışların yaşandığı günümüzde bireylerin amaçlarına ulaşmaları oldukça zorlaşmıştır. İlkokuldan üniversiteye kadar gerek öğrenci ve veliler gerekse eğitimciler, öğrencilerin başarılı olmaları için büyük bir yarışma ortamındadırlar. Liselere geçiş sınavlarında başarılı olan öğrenciler eğitim seviyesi daha yüksek okullara kayıt yaptırabilmekte, böylece üniversiteye giriş sınavlarında idealindeki üniversite ve fakülteye girebilmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesinde önemli rol oynayan verimli ve etkili ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olacak çalışmalara büyük gereksinim vardır.

“Öğrenme değişkeni” olarak adlandırılan unsurlar öğrencinin öğrenme düzeyini öğrencinin “öğrenme durumu”nu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler. Öğrencinin, derslerine karşı ilgi, merak ve isteği; uygun çalışma ortamı ve verimli

çalışma alışkanlıklarının bulunması; çevresinden destek görmesi ve sağlıklı bir bedensel yapıya sahip olması gibi özellikler, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıp başarısını artırırken; tersi durumlar da öğrenmesini güçleştirmektedir. Öğrenme değişkenlerinin olumlu etkilerinden, amaca en uygun biçimde yararlanılması ve olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi öğrenme becerilerine yeterli düzeyde sahip olmayı gerektirir. Öğrencinin öğrenme becerilerine ilişkin yeterlik düzeyi, onun okul başarısı üzerinde belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Öyle ki, başarılı her öğrencinin başarısının gerisinde yatan başlıca etkenlerden birisi; öğrencinin, uygun öğrenme bilgi ve becerisine sahip olmasıdır (Uluğ 1995, 5).

Öğrencilerin, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini öğrenmelerini sağlamak, onların dersleri anlayarak çalışmalarına ve başarılı olmalarına yardımcı olmak demektir. Derslerine bilinçli bir şekilde çalışan öğrenciler yeteneklerini en iyi şekilde değerlendirerek derslerinde başarılı olmakta, yeteneklerini iyi şekilde değerlendiremeyen öğrenciler ise başarısız olmaktadırlar. Sonuçta, öğrenciler derslerinden ve okuldan soğumakta, öğrencilere yapılan eğitim harcamalarının boşa gitmesine neden olmaktadır.

Öğretim yılı sonunda oluşan başarısızlık durumunda öğrenci velileri öğretmen ve eğitim yöneticilerini suçlarken, öğretmenler sistemin aksaklıklarının yanında özellikle öğrencilerin yeterince çalışmadıklarına dikkati çekmektedirler. Öğrenciler ise yeterince derslerine çalıştıklarını fakat başarılı olamadıklarını söylemektedirler (Yılmaz; Üre 1997, 266).

ÖSYM istatistiklerine göre, 2006 Öğrenci Seçme Sınavı'nda sınavı geçerli sayılan 1.510.302 öğrenciden ancak yaklaşık 1 milyon 218 bini 160 ve üstünde puan alarak tercih yapma hakkı kazanmıştır. Bir milyon seksen yedi bin öğrenci ise açıkta kalmış ve sınava giren öğrencilerin sadece 590.509'u bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiştir. Oysa ki, açıkta kalan öğrencilerin tamamı öğrenim yaşamları boyunca kendi alanlarında olan bütün dersleri alan ve başarıyla sınavlardan geçip, okuldan mezun olmaya hak kazanan öğrencilerdir. Bu durumun başlıca nedeni, öğrencilerin öğrenmek için ders çalışmak yerine sınavları geçmek için ders çalışmalarıdır.

Çok çalışmak öğrenciye her zaman başarı getirmeyebilir. Öğrenci, çok çalışmanın yanında neyi nasıl öğreneceğini de bilmelidir. Öğrenci, ancak öğrenme stratejileri ve etkili çalışma yöntemleri konusunda yeterlilik sahibi olduktan sonra etkili ve verimli bir

öğrenme alışkanlığını kazanır. Erken yaşlarda, kendi öğrenme ihtiyacını belirleme, kendisini öğrenmeye motive etme, öğrenmeyi planlama ve kendi kendini değerlendirme yeteneğini kazanamamış öğrencilerin başarısızlıkları sınıf atladıkça artarak büyüyecektir.

Öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi, öğretmenin etkili öğretim yöntemlerini uygun eğitim ve öğretim ortamları hazırlayarak kullanması ile öğrencinin öğrenme stratejileri ve etkili ders çalışma alışkanlığını kazanmasına bağlıdır. Genellikle öğrencilere Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe vb. dersleri, değişik yöntemlerle öğretilmeye çalışılmakta fakat öğrencinin bu dersleri nasıl öğrenmesi gerektiği hakkında pek az bilgi verilmektedir. Öğrencinin hangi derse hangi stratejileri kullanarak çalışacağını bilmemesi öğrencilerin ders çalışma verimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve kullanılması en az diğer derslerin öğrenilmesi kadar önemlidir.

Gall'a (1990) göre, günümüzde bir çok eğitimci, "öğrenmeyi öğretme"nin ve buna bağlı olarak "çalışma becerilerini geliştirme"nin okulda öğretilen geleneksel dersler (Matematik, Türkçe gibi) kadar önemli hale geldiğini kabul etmektedir. Örneğin, ABD'de çok sayıda eyalette çalışma becerileri, ya ilk ve ortaöğretim düzeyinde okullarda okutulan derslerden bir tanesi durumuna gelmiştir, ya da çalışma becerileri seminerler halinde öğrencilere öğretilmektedir. Yükseköğretim düzeyinde ise çalışma becerilerinin lisans programında bir ders olarak okutulması 1920'lerde başlamıştır. 1960'lardan itibaren birçok üniversitede bu dersler yaygınlık kazanmış ve bazı üniversitelerde zorunlu derslerin kapsamına alınmıştır. Aynı zamanda özel sektörde de çalışma becerilerinin üzerinde önemle durulmakta ve özel danışmanlık kurumları tarafından bu sektöre yönelik sunulan çalışma becerileri seminerleri gittikçe yaygınlık kazanmaktadır (Türkoğlu; Doğanay; Yıldırım 1996, 2-3).

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin öğrenci tarafından algılanma düzeyi öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu stratejileri olumlu olarak algılayan öğrenciler olumsuz algılayan öğrencilere göre daha kolay öğrenmekte ve daha başarılı olmaktadır. Çok küçük puan farklarının öğrencilerin geleceğini belirlediği bir sınav sisteminde, yükseköğrenim görmek için binlerce arkadaşını geride bırakmak zorunda olan günümüz öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini öğrenmeleri ve etkili olarak kullanmaları şarttır. Her geçen gün üniversiteye giriş sınavlarına daha fazla öğrenci müracaat etmekte ve bu durum rekabeti daha da körüklemekte, bu stratejilerin kullanılmasının önemini arttırmaktadır.

Nevşehir, ÖSS sınavlarında iller arasında sayısal puan esas alındığına 2003 yılında 44., 2004 yılında 31. 2005 yılında 18. 2006 yılında sözel alanda 8. sırada yer almıştır. Bu

sıralama, Nevşehir ilinin ÖSS sınavlarında giderek yükselen bir başarı grafiğini ortaya koymaktadır. Bu tablonun oluşmasında öğrencilerin kullanmakta oldukları öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ne kadar etkili olduğunu belirlemek için bu konudaki öğrenci algılarının bilinmesi şarttır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algı düzeyleri ve öğrenmeyi etkileyen çeşitli değişkenlerle ilişkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

Araştırmada cevap aranan alt problemler şunlardır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin anne ve babalarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin destek eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin çalışma odalarının olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, ailelerin, öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıflar göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, a) cinsiyet, b) anne ve babalarının öğrenim durumları, c) okul türleri, d) alanları, e) anne ve babalarının kitap okuma sıklığı, f) destek eğitimi alıp almama, g) çalışma odalarının olup olmaması, h) ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımı, ı) öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmemesi, i) öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde hızlı nüfus artışı ile birlikte sınırlı sayıdaki yükseköğretim kurumlarında öğrenim görme ihtiyacı hisseden bireyler arasında rekabet ortamı doğmuştur. Eğitim-öğretimin ve eğitilmiş insangücünün topluma olan katkısı yanında bireysel anlamda insanlara kazandırdığı maddi ve manevi imkanlar bu rekabeti olağanüstü boyutlara ulaştırmıştır. Ebeveynler çocuklarının başarılı olabilmeleri için onların zaman alıcı sosyal etkinliklerden uzak, sürekli ders çalışan bireyler olmasını istemektedirler.

Hangi öğrenme yönteminin nerede ve nasıl kullanılacağını bilen bir öğrenci öğrenme konusunda kendisini belli bir amaca ulaştıracak en kısa yolu bularak çok sınırlı olan zamanını en etkili biçimde değerlendirebilir. Bu noktada, Türk okul sistemindeki öğrencilerin etkili öğrenme konusundaki yetersizlikleri nedeniyle başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir (Uluğ 1995, 6).

Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ile öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının öğrenim durumları, ailelerinin ekonomik durumları, okul türleri, öğrenci velilerinin çocuklarıyla ilgilenme süreleri, öğrencilerin kendilerine ait odalarının bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmaması gibi konuların araştırılması öğrencilere etkili öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada yol gösterici olacaktır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın verileri, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Nevşehir merkez, Acıgöl ve Ürgüp ilçe merkezlerinde ortaöğretim kurumlarında okuyan dokuz liseden 800 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma, çalışma alışkanlıklarıyla ilişkili olabilecek bir çok değişkenin içerisinde çalışmaya dahil edilenlerle sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Sayıtları

Örneklem alınan öğrencilerin “Öğrenme ve Ders Çalışma Envanteri”ndeki soruları içtenlikle cevaplandırırları düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan dokuz okuldan seçilen toplam 800 öğrencinin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

1.8. Tanımlar

Akademik Başarı: Belli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyi (Demirel 2001, 4).

Dikkat: Bilincin belli bir noktada toplanması (Bacanlı 2003, 153).

Öğrenme Stratejisi: Bilgi ve becerilerin elde edilmesini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü (Demirel 2001, 4).

Verimli Çalışma: Ders çalışmada arzulanan sonucun elde edilmesi için, yapılacak çalışmanın çalışma tekniklerine uygun ve kendisinden beklenen sonucu verir olması (Uluğ 1981, 18).

Etkili Çalışma: Zamanı, belirlenmiş amaçlar ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı olarak kullanma (Baltaş 1998, 27).

Yöntem: Öğretim yaşantılarının hazırlanması, desteklenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında sistematize edilmiş, düzenli yaklaşımları (Aydın 2003, 248).

Teknik: Belli bir öğretim yöntemi kapsamında öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanılan yabancı yaklaşımları (Bacanlı 2003, 153).

1.9. İlgili Araştırmalar

Tulum (2001), “Hemşirelik Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları” isimli çalışmasında öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarından beklenenin altında puan aldıkları ve çalışma alışkanlıkları puanının çalışma tutumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Envanterin alt boyutlarından en yüksek puanın çalışma yöntemleri, en düşük puanın ise öğretmeni onaylama ve eğitimi kabullenme alt boyutlarından olduğu, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ile envanterin öğretmeni onaylama ve çalışma tutumları alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Zekâ ve Okul Performansına İlişkin Öğrencilerin İnançları” isimli araştırmasında Stipek ve Gralinski (1996), öğrencilerin zekâ ile çaba, amaca yönelme, kendilerinin açıkladıkları öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamışlardır. Sonuçlar, zekilik inancının öğrencilerde sabit olduğu ve zekiliği performansı etkileyen küresel bir unsur olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Pokay, Phyllis Ve Blumenfeld (1990), “Eğitim Döneminin Başında ve Sonunda Başarıyı Tahmin Etme: Motivasyon Ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının Rolü” isimli araştırmasında motivasyon, öğrenme stratejisi kullanımı ve başarı arasındaki ilişki incelenmiş, geometriye ilişkin benlik kavramının ve yürütücü-biliş stratejilerinin sınıfları etkilediği, cinsiyet farkının anlamlı olmadığı görülmüştür.

Foos, Mora ve Tkacz (1994), “Çalışma Teknikleri ve Üretim Etkisi” isimli araştırmasında yaptıkları deney sonucunda, bireylerin kendi ürettikleri (hedeflenen) materyalleri başkalarının yaptıkları materyallere (hedeflenmeyen) göre daha iyi hatırladıkları sonucunu ortaya koymuştur.

Moreno, Di Vesta ve Cross (1991), “Çalışma Alışkanlıklarının Kültürel Olarak Karşılaştırılması” isimli araştırmasında, sadece İngilizce konuşan Amerikan öğrencilerin “Bilişsel Beceri Envanteri”ne verdiği cevaplar, iki dil kullanan Porto Riko’lu öğrencilerin verdiği cevaplar ve sadece İspanyolca konuşan İspanyol öğrencilerin verdiği cevaplar karşılaştırılmış, bilgiyi işlemenin temel yapısının kültürlere göre değişmediği fakat işlem sırasının aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shirey ve Reynold (1988), “İlginin Dikkat ve Öğrenmeye Etkisi” isimli çalışmasında yazılı materyallerin öğrenilmesinde ve bu materyallere verilen dikkat üzerindeki “ilgi” etkisi incelenmiş, ilginç cümlelerin daha iyi öğrenildiği, fakat bu cümlelere karşı daha az dikkat edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akkoyunlu (2003), “Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Seçtikleri Alanlara Göre, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Babaların ve annelerin öğrenim durumlarına ve ekonomik durumları ile öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Uysal (2003), işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sürekli-durumluk kaygılarına ve erişilerine etkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişleri ve durumluk kaygıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı derecede etkili olduğu bulunurken; sürekli kaygı düzeyleri üzerinde ve cinsiyet etkeni bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Wade ve Trathen (1989) “Bireyin Kendisi Tarafından Seçilen Çalışma Metotlarının Öğrenmeye Etkisi” isimli araştırmasında bir yazı içindeki fikirleri fark etmede (altını çizerek, kalemle dikkat çekerek veya notlar alarak), bu fikirlerin öğrenilmesinde ve önemi arasında kolaylaştırıcı değişkenlerin olup olmadığı amaçlanmıştır. Sonuçlar, bilgiyi hatırlamada, bilgiyi fark etmenin önemsiz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Shrager ve Mayer (1989), “Yeni Başlayanlarda Not Alma Üretici Öğrenme Stratejilerini Geliştirir” isimli çalışmasında bireylere, kameradan kayıtlı bir konferansı izlerken not almak veya not almamak konusunda talimat verilmiştir. Not alan bireyler, not almayan bireylere göre, bilgiyi hatırlamada daha iyi performans göstermiştir.

Kiewra, Mayer, Christensen, Kim ve Risch (1991), “Hatırlama ve Not Almada Tekrarın Etkisi” isimli araştırmasında bir konferansı hatırlamada ve notlarında, önemli bilgiyi önemsiz bilgiye göre daha fazla vurgulamaya eğilimli olduğu belirtilerek konferans tekrarlandığı zaman bu stratejinin değişip değişmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin aktif olarak kendi öğrenmelerini değerlendirdiklerini, gerekirse tekrar edilen her konferansta öğrenme stratejilerini yükseltebileceklerini ortaya koymuştur.

“Peverly, Brobst, Graham ve Shaw (2003), “Üniversiteli Yetişkinler Kendilerini Ayarlama Başarılı Değiller: Kendini Düzenleme, Not Alma ve Test Olma İlişkisi Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmasında öz denetlemenin, özellikle yetişkinler için hatırlama ve öğrenmede merkezi bir rol oynadığı varsayılmaktadır. Sonuçlar, not almanın daha çok test performansı ile ilişkili olduğunu ve bilgi alt yapısının da test performansı ile, öz denetleme daha fazla ilgili olduğunu ortaya koymuştur.

Yüksel (1997), “Ders Çalışma Tekniklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli araştırmasında öğrenci başarısına ders çalışma tekniklerinin etkisini belirlemek amacıyla, 1996-1997 öğretim yılında yapılmıştır. Kullanılan ders çalışma teknikleriyle, öğrencilerin başarıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, dinleme, yazma, not alma, anlatma, soru-cevap, basılı kaynaklardan yararlanma tekniklerini kullanan öğrencilerin başarılarına, cinsiyetin bir etkisi olmadığı, ancak okuma tekniğini kullanan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Arslantaş (2001), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları” isimli çalışmasında öğrencilerin; cinsiyet, alan, lise türü ve ayrı bir çalışma odasına sahip olma

durumuna göre not tutma ve dersi dinleme alışkanlıklarına ilişkin algıları "orta" düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin; cinsiyet, alan ve ayrı bir çalışma odasına sahip olma durumuna, göre, sınava hazırlanma ve girme alışkanlıklarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır. Kız öğrencilerin sınava hazırlanma ve girme alışkanlıklarına ilişkin algıları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Alanları eşit ağırlık (TS-TM) olan öğrencilerin sınava hazırlanma ve girme alışkanlıklarına ilişkin algıları daha yüksektir. Yine ayrı bir çalışma odasına sahip olan öğrencilerin sınava hazırlanma ve girme alışkanlıklarına ilişkin algılanma da daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Powell, Williams ve Henry Wechsler (2004), 1997/1999 Üniversite Alkol çalışmasına dayanılarak, üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları üzerine alkol tüketiminin etkisini nicelemek üzere yapılmıştır. Sonuçlar alkol kullanma davranışını hesaba katmamanın, bir öğrencinin sınıf kaybetmesi ya da okuldan geri kalmasını etkileyen faktörleri gözardı etmek anlamına geldiğini göstermektedir. Aynı zamanda yeni başlayan öğrencilerdeki alkol kullanmanın etkisiyle üst sınıflardaki etkisi arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Yılmaz (1997), Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmasında öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirerek geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada Kalfazade tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve Brown-Holtzman tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” kullanılmıştır. Hazırlanan “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” sadece rehberlik hizmetlerinde değil sınıf öğretmenlerinin de yararlanabileceği bir ölçme aracı niteliğindedir.

Somuncuoğlu ve Yıldırım’ın (2000), “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi” isimli çalışmasında Ortadoğu Teknik Üniversitesi öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejilerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri daha sık kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

“Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli araştırmasının sonucunda Cihangir (2000), etkin

dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının, üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiği bulunmuştur.

Uçar (1997), Birleştirilmiş Sınıflar Fen Bilgisi Dersi Işık Ünitesinde Öğrenci Başarısına Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Öğretmenlerin Ders İşleme Yöntemlerinin Etkisi” isimli araştırmasında Fen dersi ile ilgili alıştırma yapması, deney yapmadan önce ön hazırlık yapılması, sık sık öğrencilerle birlikte planlama yapılması, derse deney malzemesi getirilmesi ve deneylerden sonra alınan sonuçların yazılması, konuların sınıfta zaman zaman tekrarı ve günlük hayatla ilişkisinin kurulması, sık sık seviye grupları kurarak çalışma yapılması, proje, tartışma, demonstrasyon ve dramatizasyon yönteminin kullanılması, zaman zaman sözlü sınav yapılması, her zaman araç-gereç kullanılması, yardımcı kitapların kullanılması başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (1999), “Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” isimli araştırmasında not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan; not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında, not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması” isimli araştırmasında Koç (2003), dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanışından sonra sınav yapılan deney grubu öğrencileri bütün sınav sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı bulunmuştur. 'Dramatizasyon yöntemi, deney grubu öğrencilerine uygulanan klâsik yöntem, kasetten dinletme, okunan metnin resmini yaptırma, öykü tamamlama, gösterme, C.D. den dinletip, izleme yöntemlerinin içinde en başarılı yöntem olarak tespit edilmiştir.

Göktaş ve Çimen'in (2004), “Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsü Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejileri” isimli çalışmasında Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsü'nde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin en çok anlamlı görülen yerlerin altını çizme, önemli yerleri not etme, ön bilgilerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurma ve konuyu anlayıncaya kadar tekrar tekrar okuma stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoç ve Şimşek'in (2003), "Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi" isimli çalışmasında sorgulayıcı öğretme stratejisinin kullanıldığı grupta, öğrencilerin öntest ve sontestte kullandıkları öğrenme stratejileri sayısındaki değişimin anlamlı olmadığını göstermektedir. Sunuş yoluyla öğretme grubunda, öntest ve sontestte kullanılan öğrenme stratejisi sayısı aynı kalırken, bir öğrencinininki azalmış, buna karşılık 10 öğrencinin kullandığı strateji sayısında artış olmuştur.

Dikkat stratejisinin kullanılma biçimine ilişkin değişik yazılmış (koyu, italik vb.) noktalar üzerinde daha çok durma taktığının kullanımında, önemli isimleri, tarihleri ve yerleri birkaç kez tekrar etme, bir fikri değişik ifadelerle söylemeye çalışma, önemli fikirleri aynen yazma, önemli fikirleri aynen ezberleme ve okurken düzenli aralıklarla durup, konuyu zihinden tekrar etme taktiklerinin kullanımında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kaya (2001), lise birinci sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi ve buna bağlı olarak da ders başarılarının değişip değişmediğini araştırmış, verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırma grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları son testleri arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

Ersoy (2003), ilköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Olumlu çalışma alışkanlıklarına sahip öğrencilerin İngilizce dersinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Karabınar (2000), "Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Benlik kavramı, Ders Çalışma Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler Üzerine Üniversite Düzeyinde Bir Çalışma" isimli araştırması, kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma becerilerinin, yabancı dil benlik kavramı ve yabancı dil başarıları bakımından birbirlerinden farklı olmadığını göstermiştir.

Öztürk'ün (1990), "Kendi Kendine Öğrenme Yönteminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi" isimli araştırmasında yüksek ve düşük sosyal çevrelerde bulunan ilkokullarda, Fen Bilgisi dersinde kendi kendine öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfların son test başarı ortalamaları, erişim ortalamaları ve duyuşsal özellik ortalamaları, bu yöntemin uygulanmadığı kontrol sınıflarının söz konusu ortalamalarından büyük olduğunu

göstermektedir. Kendi kendine öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin başarılarını, erişilerini ve derse karşı olumlu tutumlarını anlamlı düzeyde yükseltmiştir. Bulgular kendi kendine öğrenme yönteminden beklenen bireysel ve toplumsal faydaların sağlanabileceğine işaret etmektedir.

Tay (2002), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” isimli araştırmasında İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerinden zihinsel tekrar stratejilerini, anlamlandırma stratejilerinden örtük ve açık tekrar stratejilerini, geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejilerini, güdüleme stratejilerini her zaman kullandıklarını, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerinden gruplama stratejilerini, anlamlandırma stratejilerinden eklemleme stratejilerini, dikkat stratejilerini, örgütleme stratejilerini ara sıra kullandıklarını ortaya koymaktadır.

“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Beslenme Kavramını Öğrenmelerinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Etkisi” isimli araştırmasında Mertoğlu (2002), İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dengeli beslenme kavramını öğrenmelerinde, bilgilerinin kalıcılık düzeylerinde aktif öğretim yönteminin etkili olduğu aktif öğretim yönteminin etkili olduğu, cinsiyetin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sünbül (1998), “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi” isimli araştırmasında üniversitelerin eğitim fakültelerinde formasyon dersi olarak okutulan Eğitim Psikolojisi dersinde, farklı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin erişi, öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Eriş testinde en yüksek başarıyı anlamlandırma+örgütleme stratejisi sağlarken, tekrar stratejisi en düşük düzeyde bir erişi ortaya çıkarmıştır.

Çiftçi (1998)’nin TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Lise Kısmı Lise 1. Sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan araştırmasında lise 1. sınıf öğrencilerinin Matematik dersini çalışırken, tekrarlama stratejisinin göstergesi olan davranışlar genellikle ya da ara sıra gösterilmekte, anlamlandırma stratejisinin göstergesi olan davranışlar nadiren

gösterilmekte ya da hiçbir zaman gösterilmemekte, yürütücü biliş stratejisinin göstergesi olan davranışlar her zaman ve genellikle gösterilmektedir. Tekrarlama ve anlamlandırma stratejilerinin matematikteki akademik başarılarını açıklama derecesi, kız öğrencilerin kullandıkları tekrarlama ve anlamlandırma stratejilerinin matematik başarısını açıklama gücü anlamlı bulunmuştur.

Görgen (1997), “Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” isimli araştırmasında kurallı özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniklerinin öğretildiği gruptaki öğrenciler ile kendi stratejilerini kullanarak metni özetleyen öğrenciler arasında bilgilendirici bir metni çalışma için harcadıkları süre açısından anlamlı fark bulunmuştur.

Cesur (2003) tarafından "Bellek Stratejilerinin Öğrencilerin Terim Hatırlama Düzeylerine Etkisi" ile ilgili çok boyutlu bir problemin çözümünü bulmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında bellek stratejileri eğitimi alan ve aldıktan sonra bu stratejileri terim hatırlama ve kelime öğreniminde kullanan öğrenciler ile bellek stratejileri eğitimi almadan dersi izleyen ve bu stratejileri kullanmadan kelime öğrenen öğrencilerin terim hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülger (2003) araştırmasında ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ünitesinde öğrenme stratejilerini öğrenmenin öğrenci erişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada ilköğretim 6. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ünitesinde, öğrenme stratejilerini öğrenen öğrenciler ile geleneksel öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ön test puan ortalamaları arasında, son test ile kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında, son test ile kalıcılık testinden aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Dilek (1993), “Askeri Lise Öğrencilerinin Ortaokul ve Lisedeki Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması” isimli araştırmasında öğrencilerin ortaokuldaki ders çalışma alışkanlıkları ve başarı düzeylerini lisede de büyük oranda sürdürdükleri, özellikle çalışmaya başlamak ve sürdürmek, zamanı planlamak ve iyi kullanmak, bilinçli çalışmak ve derslere aktif katılım alanlarında olmak üzere ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin eğitici çalışmaların yapılması ve öğrenme motivasyonlarını arttıracak tedbirlerin alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Atılgan'ın (1998) üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin karşılaştırılması amacıyla yaptığı araştırmasında ders çalışmaya başlama ve sürdürme alışkanlığını belirlemeye yarayan, sıkıcı derslere çalışmak için kendini zorlama ve az ilgi duyulan derse çalışırken dikkati toplama alışkanlıkları konusunda başarılı ve başarısız öğrenci grupları arasında, k başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında fark anlamlı bulunmuştur.

Talu (1997), Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı araştırmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunurken karne notu ortalamalarında farkın tekrar grubu lehine olması, tekrar stratejisinin karne notu başarısına daha etkili olduğunu göstermektedir.

İpek (1998), “Okuma Derslerinde Okuma Öncesinde Dinleme Anlamanın Kullanılması” isimli araştırmasında istatistiksel sonuçlar okuma öncesinde dinleme anlama veya konuşma kullanılmasının gruplar arasında okuma becerisinde bir fark yaratmadığı göstermiştir. Ancak, grup içerisinde bir grupta dinleme anlama sonrası okunulan parçaların testlerinde daha yüksek notlar elde edilmesine rağmen diğer grupta konuşma sonrası okunulan parçaların testlerinde daha yüksek notlar elde edilmiştir. Sonuç olarak, araştırmada anlamlı bir fark bulunamadığı için dinleme anlamanın da okuma öncesi aşamada ön bilgi vermek amacıyla kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Somuncuoğlu (1996), “Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri İle Çeşitli Değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler” isimli araştırmasında öğrencilerin belirli bir derste bazı öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, öğrencilerin anlamlı bilişsel stratejilerini diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını, ve sadece anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici strateji kullanımının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

“Özyeterlik Modeli ve Çocukların Bilişsel Beceri Öğrenmesi” isimli araştırmasında Hanson (1989), aritmetik zorluklar yaşayan öğrenciler arasında öz yeterlik yapısını keşfetmeyi amaçladığı araştırmasında, öz yeterlik modelinin, öğrencilerin öz yeterliliklerini (self-efficacy) arttırarak beceri kazanımında yüksek düzeyli bir işlev gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme

İnsanoğlu çevresine en çabuk uyum sağlayan canlıdır. Doğumundan itibaren yakın çevreden uzak çevreye doğru bir uyum sağlama sürecine girer. Çevresindeki hangi unsurların yaşamını sürdürmesinde faydalı ve zararlı olduğunu öğrenmek durumundadır. Öğrenmiş olduğu her şeyin onun çevresine daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olduğunu farkına varmasıyla öğrenme ihtiyacı ve hızı artar.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin genel amacı bireyi toplumsal yaşama hazırlama, topluma uyumlu bireyler haline getirmektir. Bilim ve teknolojiye ilerlemelerin baş döndürücü bir hıza ulaşmış olması var olan bilgilerin kısa zamanda eskimesine neden olmakta bireyin topluma uyum sağlamasını geciktirmektedir.

Başaran'a göre öğrenme; yaşantı yoluyla bir davranışın kazanılması ya da değişmesi sürecidir (Başaran 1994, 26).

Gagne, öğrenmeyi “insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme” olarak ele almaktadır (Açıkgöz; 2003, 8).

2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Bir öğrenme durumunda; öğrenen, öğrenme (stratejisi), öğrenilen (öğrenme malzemesi), öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Bu beş öge, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki ögenin öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, diğer öğeleri etkileyerek, yani dolaylı olarak öğrenme üzerinde etkili oldukları görülmektedir (Bacanlı 2003, 150).

Öğrencinin öğrenme öğretme etkinliklerini başarıyla gerçekleştirebilmesi için gerekli biyolojik yapıyı kendisinde bulundurması gerekir. Her sağlıklı canlı kendi türüne özgü

öğrenmeleri gerçekleştirmek için gerekli donanıma sahiptir. Herhangi bir bilgi, beceri ya da tutumun öğrenebilmesi için çocuğun bu öğrenimi gerçekleştirmeye hazır duruma gelmesi gerekir. Yani öğretilecek şeyi kavramaya, kullanmaya elverişli bir olgunluk düzeyine erişmiş olmalıdır. Gelişimin genlerle belirlenmiş olan bir plana göre oluşmasını kapsar. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için organizmanın belli bir olgunluğa ulaşması gerekir. Bu olgunluk düzeyi yaşla doğru orantılıdır. Bir çocuğun yazma alışkanlığı kazanabilmesi için kalem tutma davranışını gerçekleştirebilmesi gerekir. Bu alışkanlık ancak çocuğun 5 yaşına basması ve küçük parmak kaslarının gelişmesiyle kazanılabilir.

Bireyin belirli kavramları, olguları, davranışları öğrenebilmesi için belirli bir zeka ölçüsüne sahip olması gerekir. Zeka düzeyi normalin üzerinde ölçülen bireylerin öğrenme hızları diğer bireylerin öğrenme hızlarından daha fazladır. Bireyin okuma yazma öğrenebilmesi için istisnalar dışında en az altı zeka yaşında olması gerekir. Zeka yaşı, normal yaşının altında olan bireylerde yaşının altında bir öğrenme performansı görülür.

Öğrenme üzerinde açlık, susuzluk ve cinsiyet gibi fizyolojik güdülerle yarışma, ödül, ceza, kıskançlık, sevgi ve saygınlık gibi psikolojik güdülerin bir yarış ortamında öğrenmenin daha iyi sonuç verdiğini göstermektedir (Ankay 1997, 164).

Bireyin etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için öğrenmeye hazır olması genel uyarılmışlık hali demektir. Bireyin ders çalışmaya istekli olmaması genel uyarılmışlık halinin düşük olduğunu gösterir. Birey ancak genel uyarılmışlık hali ideal düzeye ulaştığı zaman etkili bir öğrenme gerçekleştirebilir. Genel uyarılmışlık halinin ideal düzeyin üstüne çıkması bireyde strese yol açarak öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenmenin meydana gelmesinde ön yaşantıların katkı getirici ya da engelleyici rolü vardır. Önceden kazanılan yaşantılar sonradan kazanılacak olan bilgi ve edimleri olumsuz yönde etkiliyorsa negatif transfer meydana gelir ve bireyin öğrenmesini olumsuz yönde etkiler.

Öğrenme ve öğretme sürecindeki etkinliklerin birden fazla duyu organına hitap etmesi öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Gözleri görmeyen bir insan görme organı dışında diğer organları yoluyla çevreyle etkileşime girerek öğrenebilir. Sağlıklı bir insan ise tüm duyu organlarını öğrenme amaçlı kullanarak daha etkili biçimde öğrenebilir.

Bireyin genler yoluyla anne ve babasından almış olduğu özellikleri ifade eden kalıtım öğrencinin zeka düzeyi üzerinde doğrudan etkilidir. Hücrelerde 23'er çift kromozom, kromozomların her birinde de 20.000 civarında gen mevcuttur. Genlerin başat ve çekinik özellikleri bulunmaktadır. Başat nitelikler fenotipte, yani insanın gözlenebilen özelliklerinde kendini göstermektedir. Çekinik nitelikler ise sonraki nesillerde ortaya çıkabilmektedir. Kromozomları oluşturan genlerin birleşmesi neticesinde, başat genler doğacak bebeğin özelliklerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır (Selçuk 1994, 21).

Bireylerin içinde yaşadıkları toplumda bulunan tüm canlı ve cansız varlıklar çevresini oluşturur. Bireyler ne kadar fazla varlıkla iletişim kurarlarsa o kadar geniş bir çevreye sahip olurlar. Özellikle yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası olan kitle iletişim araçlarının etkisiyle bu çevre daha da genişlemekte dolayısıyla bireylerin öğrenme imkanları daha da artmaktadır. Öğrenme faaliyetlerinin aralıklı ya da toplu olarak yapılması öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir.

Konuların bütün ya da parçalara ayrılarak çalışma yöntemi öğrenilecek materyalin özelliğine göre değişmektedir. Öğrenilecek konu uzun ve zor ise parçalara ayrılarak öğrenme daha faydalıdır. Küçük parçalara ayrılan konu daha rahat öğrenilecek böylece bütünden kaynaklanan zorluk aşılabacaktır. Bütünün parçalara ayrılması sırasında konular arasındaki mantıki bağın koparılmasına dikkat edilmelidir. Konuların parçalara fazla ayrılması ve konunun çok bütünleşmiş olduğu bölümlerin ayrılması durumunda parçaların anlam bakımından yeniden bütünleştirilmesi çok zordur. Bu gibi durumlarda konuları bütün halinde çalışmak gereklidir.

Öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılan bireylerin öğrenme düzeyi katılmayanlara göre daha yüksektir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi öncelikle etkili bir dinleme, okuma, yazma ve öğrenilenleri anlatma ile mümkündür. Anlatılanları gereğince dinleme bireye konuşmacının aktardıklarından daha fazla istifade etmesine yardımcı olur. Konu hakkında gerekli materyalleri okuma bireyin kendi çabasıyla bilgi edinmesini sağlar. Öğrendiklerini ve öğrenmesi gereken bilgileri kağıda dökme ise okuma sonucu edinilen bilgileri pekiştirir. Anlatma ise şimdiye kadar yapılan öğrenme etkinliklerinin sözlü olarak bir sonucudur.

Öğrenciyi değerlendirme etkinliklerinin sonucu hakkında güdülenme ortadan kalkmadan bilgilendirilmesi öğrenciye kendini dönüp düzeltme imkanı verir. Hangi konularda başarısız olduğunu öğrenen öğrenci sıcağı sıcağına bu eksikliğini giderme yoluna gidecektir. Değerlendirme sonucu öğrenciye bildirilmezse öğrenci kendini test

etme imkanını yeterince değerlendiremez. Ayrıca öğrenci sınavlarda yazdığının doğruluğunu değerlendirirken doğru cevabı öğrenme şansına kavuşur.

Öğrenme malzemesi çevredeki diğer uyarıcılardan kolayca ayırt edilebilmelidir. Öğrenme ortamında bulunan bir çok materyalin yanı sıra öğrenme amaçlı hazırlanmış gerek malzeme gerekse sunuluş biçimi açısından farklı bir öğrenme materyali öğrencinin daha fazla dikkatini çekerek öğrenciyi amacına daha kolay ulaştırır.

Öğrenilecek olan öğrenme materyalinin anlam bakımından birbirine yakın benzer kavramsal gruplara, alt gruplara, çağrışımsal dizilere ayrılması, kolayca telaffuz edilebilmesi, anlamlılık düzeyi öğrenmeyi kolaylaştırır.

Bir öğretmen eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin ne kadar fazla sayıda duyusuna yönelirse o oranda etkili bir öğretim sağlamış olur. Görme duyusunun öğrenmeye etkisi % 75, işitme duyusunun %13, dokunma duyusunun % 6, koklama duyusunun % 3, tat alma duyusunun % 3'tür (Küçükahmet 1986, 21).

2.3. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları, bireyin öğrenme sürecini değişik açılardan ele alıp, deneylerle belirgin kurallara bağlamaktadırlar. Böylece, bireyin nasıl öğrendiğini ve öğrenmesine nelerin etkilerde bulunduğunu açıklarlar. Bu kuramlara öğrenme türleri de denir. Öğrenme kuramlarını, birbirlerine benzer yönleriyle kümeleştirmek de olasıdır. Böylece, öğrenme kuramlarının eğitime katkısı daha da belirli duruma sokulabilmektedir (Başaran 1994, 240).

Öğrenme kuramları davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik olmak üzere genel olarak dörde ayrılır.

Davranışçı kuramın temelinde yaparak öğrenme vardır. Öğrenci ancak öğrenmeye aktif olarak katılması ve kendisinin yapması durumunda öğrenir. Pekiştirme ve tekrar davranışların tekrar edilme sıklığını arttırdığından öğretimde mutlaka kullanılmalıdır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmayı istemesi gerekir. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici etkiye sahiptir (Fidan; Erden 1993, 167-168).

Guthrie öğrenmede uyaran ve tepki arasındaki diğer öğeleri kabul etmemekte, Watson ise bütün davranışlarımızın uyarıcı davranış arasındaki bağ sonucu klasik koşullanma yoluyla öğretilbileceğini savunmuştur (Demirel 2002, 32).

Bilişsel ağırlıklı öğrenme kuramlarına göre; eğitimsel amaçlar ile bireyin amaçları arasında paralellik bulunması, öğrenme, öğretme ortamı ve süreçlerinin öğrencinin

beklentilerine cevap vermesi, öğrenilecek konuların öğrenciye karşı istek ve ihtiyaç yaratması, öğrenilecek konuların aşamalı olarak sınıflandırılması durumunda öğrenci öğrenmeye daha iyi motive olur. Organizmanın ödüllendirilmesi durumunda bellekte saklı olan performans açığa çıkarak bireyi başarıya ulaştırır. Öğrencilere olumlu davranış geliştirmeleri durumunda verilecek olan ödül onların öğrenme performanslarını artırır.

Birey öncelikle dikkatini gözlemlediği, model almak istediği davranış üzerine yoğunlaştırırsa daha iyi öğrenir. Gözlenen davranış belleğe kodlanırsa ihtiyaç duyulduğunda daha kolay hatırlanarak kullanılabilir. Bu kodlama sözel, sembolik ya da görsel olabilir. Gözlenen davranış birey tarafından içselleştirilmelidir. Gözlem ortamından farklı ortamlarda da aynı davranışlar yapılabilirdir.

Öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilenen duyuşsal kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak gelişimini ön plana çıkarırken davranışçı kuramlar öğrenmenin edimsel sonuçları, bilişsel kuramlar da öğrenmenin zihinsel sonuçları üzerinde durmaktadırlar. Aslında öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlarını birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü birey çevresinden gelen uyaranları değerlendirerek düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkide bulunur (Özden 1997, 28)

Çok çalıştığı halde başarısız olma çocukların kendilerini değersiz hissetmelerine, kapasitelerine güvenememelerine neden olarak benliklerine büyük zarar verir. Başarısızlık karşısında çeşitli bahaneler ileri sürerek çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmek öğrencinin çalışmasının istenilen sonucu doğuramayışının bir açıklayıcısıdır. Okulda başarısız olan öğrencilerin genellikle öz saygıları düşüktür. Eğitim her koşulda öğrencilerin öz saygılarını korumalarına yardımcı olmalıdır (Özyurt 2000, 118)

Nörofizyolojik kurama göre öğrenme nöronlarda oluşmaktadır ve öğrenme yaşantısı yeni snaptik bağların oluşması demektir. Öğrenme nefes alıp verme kadar doğal bir işlemdir ve öğrenmeyi kolaylaştırmak ya da zorlaştırmak olanak dahilindedir. Etkin bir öğrenme için beynin problem çözme, yenilik, keşif gibi alıştırmalarla zorlanması gerekir. İnsan beyni odaklandığı, ilgi duyduğu bilgiler yanında ilgi alanı dışında kalan bilgileri de özümser. İlgi alanı içinde olmakla beraber bilinçli bir şekilde dikkat edilmeyen sinyaller de beyne iletilir. Böyle bir durumda öğrenme ortamında sıcaklık

gürültü gibi fiziksel koşulların yanında resim, grafik, tasarım gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir (Özyurt 2000, 119-120)

2.4. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri, öğrencilere uygulanmış olan envanteri oluşturan on altı boyut (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgilerin işlenmesi, anafikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendini test etme, test stratejileri) kapsamında ele alınacaktır.

2.4.1. Tutum: Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir (Demirel 2001, 125).

Öğrenmeye karşı tutum, okul motivasyonunu etkileyen etkenlerin başında gelir. Bu nedenle öğrenci öğrenmeye karşı olumsuz tutum içerisinde ise bunu değiştirmek için gerekli önlemleri almak gerekir. Bu konuda öğretmenlerden, eğitsel rehberlik kapsamında rehber öğretmenlerden ve ailelerden yardım istenmelidir.

Öğrencinin okula karşı ilgisi ve tutumu öğrenmenin akışını doğrudan etkilemektedir. Evlenecek birisini bulması durumunda okulu bitirmeyi düşünmeyen, hiç okula gitmemesinin daha iyi olacağını düşünen, öğrenme etkinliklerinin çoğunu sevmeyen, derslerde öğretilenleri öğrenmeye değmez bulan bir öğrenci öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum içerisinde. Öğrenmeye karşı olumsuz tutum içerisinde olan öğrencilerin etkili ve ders çalışma stratejilerini etkili olarak kullanması, sonucunda da kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez.

Öğrenmeye karşı olumlu tutum içerisinde olan bireylerde öğrenmenin süresi kısalmakta, öğrenilenler daha kalıcı olmaktadır. Öğrenmeye açık olma, bireyin fizyolojik ve psikolojik olarak öğrenmeye hazır olması demektir. Birey öğrenme etkinlikleri sırasında dışarıdan gelen tüm uyarılara karşı duyarlı olur, uyarıları kısa zamanda anlamlandırarak uzun süreli belleğe aktarır.

Başarıya odaklanmış bireylerin kendilerine güvenleri tam olduğundan başladıkları her işte sürekli başarılı olma duygusu içerisinde. Başarıya odaklanmış bireyler

amaçlarına ulaşmak için planlı ve düzenli çalışmaları durumunda başarıya kolayca ulaşırlar.

Başarısızlığı kabullenen bireyler ise, ne kadar çalışırlarsa çalışsınlar başarısız olacaklarını düşünürler ve geleceğe ilişkin büyük hedefler koyamazlar. Bu öğrenilmiş çaresizlik durumu tüm yaşamlarını olumsuz yönde etkiler. Öğrenme kapasitelerini arttırmak için herhangi bir çaba içerisinde olmazlar. Okul yaşantılarında her zaman başkalarının eğitsel yardımına ihtiyaç duyarlar.

Başarısızlığı kabullenen bireylere gerekli eğitsel rehberlik hizmetinin verilmesi durumunda öğrenilmiş çaresizlik durumundan kurtarılabilirler. Bu tür bireylerin özgüven eksiklerinin giderilmesi için küçük de olsa her türlü olumlu davranışı hemen ödüllendirilerek başarılı olabileceğinin bireye inandırılması gerekir.

2.4.2. Motivasyon: Motivasyon kısaca kişinin bir amacı gerçekleştirmek için çaba harcamaya istekli olma durumu olarak tanımlanabilir (Kutlu; Bozkurt 2003, 187).

Motivasyon kısaca kişinin bir amacı gerçekleştirmek için çaba harcamaya istekli olma durumu olarak tanımlanabilir (Kutlu; Bozkurt 2003, 187).

Her öğrencide ihtiyaçlarını karşılama ihtiyacı vardır. Öğretmenin öğrencilerden yapmalarını istediği bir çalışma için öğrenciler yeterince motivasyona sahip değillerse bu çalışma öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremiyor demektir. Öğrencinin başarabileceğine olan inancı, ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ve öğrencinin başarılı olma sonucunda sağlanacak yarara ilişkin değerlendirmesi, İnançlar, duygusal durum, ilgiler, amaçlar ve düşünme alışkanlıkları öğrenme motivasyonunun doğrudan etkilemektedir. (Selimhocaoglu, 2005)

Karmaşık düşüncelerle dolu zengin bir iç dünya, amaçlar, inançlar, başarı veya başarısızlık beklentisi öğrencinin düşünme ve bilgi işleme kalitesini geliştirebilir veya köreltebilir. Öğrencinin, öğrenciliğin kendisi veya öğrenmenin doğası hakkındaki düşünceleri ile öğrenme motivasyonu karşılıklı etkileşim halindedir. Bu düşünceler olumsuz ise öğrenme motivasyonu düşer, olumlu ise motivasyon yükselir.

Öğrencilerin motivasyonun etkileyen içsel ve dışsal nedenler vardır. Öğrencinin öğrenmeye karşı kendisinden kaynaklanan ve öğrenci tarafından yönlendirilebilecek

etmenler içsel etmenleri, öğrenme ortamı, ailenin öğrenciye karşı yaklaşımı gibi etmenler dışsal etmenleri oluşturur.

Motivasyon eksikliği ise, kişinin sürekli sıkıntılı olması, yapılması gereken işleri devamlı erteleme, tembellik etmesi ve rasgele davranışlar göstermesi gibi belirtilerle kendini gösterir (Kutlu; Bozkurt 2003, 187).

Motivasyon öğrenci başarısını arttırdığı gibi başarı da öğrenci motivasyonu artırır. Derslerinde başarılı olan öğrenci çalışmasının karşılığını aldığından okula ve derslerine karşı daha iyi motive olur. Motivasyon eksikliğinin nedeni temel ihtiyaçlarının karşılanamaması ise öncelikle bu ihtiyaçların karşılanması gerekir. İhtiyaçların giderilmesinden sonra öğrencinin öğrenme konusunda olumlu bir tutum içerisinde olması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada en önemli etken kendi düşünceleri ve etkinlikleridir. Öğrencinin derslerine göstereceği ilgisi çabası ve kendisini geliştirme kararlılığı gerek kısa vadede gerekse uzun vadede karşılığını verecektir. Sürekli başkaları tarafından motive edilmeye çalışılan, sorumluluk taşımayan bir öğrencinin başarılı olması mümkün değildir. Bundan dolayı derslere karşı olumlu yaklaşarak öğrenme etkinliklerine katılmak öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkiler (Türkoğlu; Doğanay; Yıldırım 1996, 253-255).

Motive olmuş öğrenciler, ilgi duyma ve dikkat etmede süreklilik, ders çalışma için çaba göstermeye ve gerekli zaman harcamaya isteklilik ve çalışılan konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında çalışmaktan vazgeçmeme gibi konularda motive olmamış öğrencilerden daha olumlu tutum içerisinde dirler (Erden, Münire, Yasemin, Akman; 1995; 51)

Merak, esnek ve sezgisel düşünme, yaratıcılık içsel öğrenme motivasyonunun bazı önemli göstergeleridir. Bu motivasyonun önemli görevlerinden biri, öğrenciye öğrenmeye çalıştığı konular üzerinde kontrolü sağlamada yardımcı olmaktır. İçsel öğrenme motivasyonu öğrencinin ilginç, kendisi ile ilgili ve anlamlı bulduğu, güçlük düzeyi kendi yeteneğine uygun ve başarabileceğini düşündüğü görevlerde kendini daha kolay gösterir. Bu motivasyon aynı zamanda sık sık karşılaşılan, seçme ve kontrol gerektiren görevleri yerine getirmeyi kolaylaştırır. Eğitimciler öğrencileri karşılaştıkları yeni durumlar ve problemlere karşı ilgi ve dikkatlerini çekerek, bu problemler

üzerindeki kontrolü nasıl sağladıklarını göstererek onların doğal merakını arttırabilirler, öğrenme motivasyonunu teşvik edebilirler.

Karmaşık bilgi ve becerilerin öğrenilmesi öğrencinin üst düzeyde çaba göstermesini ve rehberlik almasını gerektirir. Eğer öğrencide öğrenme motivasyonu yok ise, bu bilgileri ve becerileri öğrenmek için çaba göstermeye gönüllü ve hazır olması çok fazla etkili olmayabilir. Çaba öğrenme motivasyonunun temel göstergelerinden birisidir. Karmaşık bilgi ve becerilerin öğrenilebilmesi için öğrencinin çaba göstermesi ve buna eşlik eden bir kararlılığa sahip olması gerekir. Eğitimciler, öğrencileri motivasyonu artırıcı yöntemler konusunda bilgilendirebilirler. Çünkü bu yöntemler öğrencilere öğrenme çabasını, öğrenmeye olan bağlılığı, idrak ve anlama becerilerini, olumlu duyguları arttırmada yardımcı olur. Bu yöntemler aynı zamanda öğrencinin üzerinde uğraştığı görevi ilginç ve kendisi ile ilgili görmesine yarayan algıları da artırır.

2.4.3. Zaman Yönetimi:

Çalışma zamanının etkili bir şekilde kullanılması öğrenme ve ders çalışma becerileri içinde en kritik ve önemli beceri olarak kabul edilmektedir. Başarılı olmak isteyen bir öğrenci zamanını nasıl daha etkili kullanacağını, yapacağı öğrenme etkinliklerine ne kadar süre ayıracağını günlük ve haftalık ders çalışma programları yaparak önceden belirlemelidir.

Çalışmaya başlamada en çok zaman ve enerji kaybımız; ne çalışacağımıza karar verme, gerekli malzemeyi bir araya getirme, ön hazırlık yapma ve sonuç olarak çalışmaya oturma sürecinde meydana gelir (Yeşilyaprak 2001, 135).

Ders dışındaki etkinliklere fazla zaman ayrılması güdülenmiş olan bireyi TV seyretmek, gazete ve dergi okumak, çay ve kahve içmek, arkadaşlarla sohbet etmek gibi ders dışındaki etkinliklere yöneltir. Bireyin enerjisini bu etkinliklere harcaması Zamanı planlı ve verimli kullanma alışkanlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Yeşilyaprak 2001, 135).

Başarılı olmak isteyen bir öğrenci zamanın nasıl daha etkili kullanılacağını, günlük ve haftalık ders çalışmaları ile diğer etkinliklere hangi günlerde ne kadar süre ayıracağını ayrıntılı bir şekilde önceden belirlemelidir (Kutlu; Bozkurt 2003, 163).

Baltaş (2005)'a göre zamanı etkili bir biçimde kullanabilmek şu kurallara uyulmalıdır:

1. Zamanı iyi kullanabilmek için, geçmişte zamanın nasıl ve hangi durumlarda ziyan edildiğinin bilinmesi yararlıdır.
2. En iyi çalışma yöntemi çalışmak, tekrarlamak, dinlenmektir. Bütün yapmak istediklerinizi dinlenme aralıklarınızda kendinize ödül olarak verin.
3. Öğrenciler arasında en çok zaman kaybına yol açan faktörler televizyon, çalışmaya başlayamama, telefon, hayal kurmak ve endişelenmektir.
4. Zaman tasarrufu için televizyondan uzak durun, izleyeceğiniz programlarda seçici olun.
5. Bekleyerek geçen her süreyi notlarınızı tekrarlayarak değerlendirin.
6. Ulaşım araçları içinde geçen zamanınızı da kitap veya kartlardan tekrar yaparak değerlendirin.
7. Davetsiz ve habersiz misafirlerinizle ayakta konuşun, bir şey ikram etmeyin. Konuşmanızı sonuç cümleleriyle tamamlayarak bitirin.

Zamanın etkili olarak kullanılması kişiden kişiye değişmektedir. Zamanı farklı kullanan, farklı öğrenme stratejileri kullanan öğrenciler için ortak bir plan ya da ders çalışma takvimi önermek oldukça güçtür.

Etkin bir ders çalışma planının üç aşaması vardır: Yıllık, aylık ve günlük plan. Bir yıl boyunca hangi dersin ne zaman çalışılması gerektiğini belirten plana yıllık ders çalışma planı denir. Aylık ve haftalık planların temelini oluşturur. Yıllık plan yapılmadan önce her dersten hangi konuların çalışılacağı ve bu konular için ne kadar süre ayrılacağı önceden belirlenmelidir. Eğitim öğretim yılı içerisinde tatiller, bayramlar gibi ders çalışılmayacak günler tek tek ayların görüldüğü duvar takviminde belirlenmelidir.

Bir ay boyunca hangi dersin ne zaman çalışılması belirten plana aylık ders çalışma planı denir. Haftalık çalışma planının temelini oluşturur. Yıllık plan esas alınarak bir ay boyunca her dersten hangi konuların çalışılacağı ve bu konular için ne kadar süre ayrılacağı belirtilir.

Bir hafta boyunca hangi dersin ne zaman çalışılması belirten plana haftalık ders çalışma planı denir. Aylık plan esas alınarak aylık planda belirtilen konular haftaya yayılır. Programda ertelemeler, yer değiştirmeler, öne almalar olabilir. Plandaki aksaklıklar gün geçirmeden telafi edilmelidir. Programda meydana gelen aksaklıklar dikkate alınarak

daha sonraki haftalık programlar düzenlenmelidir. Program görülebilecek bir yere asılmalıdır. Planda uygulanan etkinlikler işaretlenmelidir.

Öğrenci yaptığı planlamalarda sadece okul ve derslerine yönelik çalışmalarına değil, sosyal, fiziksel ve kişisel gelişimi için gerekli etkinliklere de yer vermelidir (Kutlu; Bozkurt 2003, 163).

Özgüven (1987, “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler” konulu çalışmasında ders çalışma faaliyetlerini planlayan ve uygulayan öğrencilerin, planlayan fakat kısmen uygulayan öğrencilerle planlama yapmayan öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

2.4.4. Kaygı: Öğrenciler genellikle zamanlarının çok olduğunu düşünerek zamanlarının büyük bir bölümünü sevdikleri etkinliklere ayırırlar. Zaman içerisinde ertelenen dersler birikir ve rahatsız edici boyutlara ulaşır. Bu durum, eğlenceli sosyal etkinliklerin yerine ders çalışması gerektiğinin farkında olan öğrencileri içten içe rahatsız etmeye ve zihinsel olarak yorarak öğrencileri kaygıya ve strese sokar (Kutlu; Bozkurt 2003, 164).

Etkili bir öğrenme için bir miktar kaygı yararlıdır. Yapılacak etkinlikler sonucunda başarısız olma ihtimalinin öğrencide çok az da olsa kaygı uyandırmaması onun bu öğrenme etkinliklerini önemsemediğini gösterir. Aşırı kaygılanma ise öğrencide okuduğunu anlayamama, hatırlayamama, akılcı düşünememe gibi öğrenmeyi doğrudan etkileyen olumsuzluklar görülür.

Başarısızlık nedeniyle okuldan atılmaktan korkan, düşük not aldığında cesareti kırılan, sınavlara çok iyi hazırlanması durumunda bile kaygılanan, yanlış yapma endişesi ile sınavlarda dikkatini toplayamayan, önemli bir sınava girerken paniğe kapılan, sınavlarda tedirginlik ve şaşkınlıktan kapasitesini tam olarak kullanamayan öğrenciler yüksek düzeyde kaygı taşıdıklarından başarılı olmaları neredeyse imkansızdır.

2.4.5. Konsantrasyon: İnsan zihni öğrenmesi gereken konular yerine kendisi için daha önemli gördüğü başka konulara yönelirse dikkatini öğreneceği konulara yönltebilmesi oldukça zordur. Öğrencinin hem fiziksel olarak hem de psikolojik olarak öğreneceği konuya konsantre olması onun öğrenme performansını artırır amaçlarına daha kolay ulaştırır. Arkadaşları ile anlaşamama, ailesinin kendisini anlamaması, sağlık

problemleri, ekonomik sıkıntılar vb. nedenler Öğrenme etkinliklerine başlamadan önce öğrencinin kendini öğrenmeye yoğunlaştırmasını engelleyen etmenlerin ortadan kaldırılması şarttır.

Öğrencilerimizin en fazla şikayetçi oldukları konulardan biri de ders çalışmaya yoğunlaşamamaktır. Konsantrasyon verimli çalışmanın anahtarıdır. Konsantre olmadan çalışma başında harcanan saatler, öğrenme adına kişiye pek bir fayda getirmezken; kişinin kendini vererek yaptığı bir saatlik çalışma, çok daha zor konuların kolayca öğrenilmesini sağlar.

Altını çizme stratejisi öğrencinin dikkatini öğrenilecek konu üzerinde yoğunlaştıran, konunun ana düşüncesinin veya bu düşünceleri ifade eden sözcüklerin altının çizilmesiyle oluşan bir konsantrasyon yöntemidir.

Metin kenarına not alma, öğrencinin bilgileri içselleştirerek kodlamasına yardımcı olur. Anlaşılmayan yerlere soru işareti gibi işaretler koyma, bilinmeyen sözcükleri yuvarlak içine alma, önemli düşünceleri gösteren işaretler ve açıklamalar, öğrencinin bu kısımlara dikkatini yoğunlaştırmasını sağlar (Subaşı 2000, 1-2).

Türkoğlu (1996), konsantrasyonu arttırmak için dinlenerek çalışılmalı, çalışmalarda çeşitliliğe yer verilmeli, dikkat toplama egzersizleri yapılmalı, iyi bir çalışma ortamı hazırlanmalı, derse karşı olumsuz tutumların nedenlerini araştırılmalı, her çalışma öncesinde bir hedef belirlenerek bu hedefe ulaşmaya çalışılmalıdır

Dersleri izlerken başka şeyler düşünen ve anlatılanı dinlemediğimi fark eden, huzursuzluk ve kararsızlık nedeniyle dikkatimi toplayamayan, dersleri izlerken dikkatimi toplamakta zorluk çeken, dikkati kolayca başka konulara yönelen, ders çalışırken ilgisiz şeyler aklına gelen öğrencilerin konsantrasyon düzeyi düşük olduğundan öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili olarak kullanmaları mümkün değildir.

Motivasyon problemi yaşayan öğrenciler ders çalışmaya, öğrenme etkinliklerine katılmaya da konsantre olmakta güçlük çekerler. Konsantrasyonu sağlamanın ilk adımı öğrencinin motivasyon probleminin giderilmesidir.

Bazen öğrenciler, motivasyonları olmakla birlikte derslere konsantre olamadıklarından şikayet ederler. Bu durumda konsantrasyon güçlüğüne yol açan nedenler belirlenmeli ve bunların çözümüne yönelik önlemler alınmalıdır. Konsantrasyon bozukluğuna çeşitli

içsel ve dışsal etkenler yol açabilir. Dışsal etkenler çoğunlukla öğrenme ortamındaki fiziksel (ışık, ses, sıcaklık vb.) nedenlerden kaynaklanır. İçsel etkenler ise kişinin duygusal, sosyal ve fiziksel durumu ile ilgilidir. Kişi yorgun olabilir, aklına takılan bazı kişisel problemler olabilir; çalışılan ya da dinlenen derse karşı olumsuz bir tutum içinde olabilir; öğretmenle problemi olabilir veya ders dışında daha ilginç planları olabilir. Tüm bunlar içsel nedenler olarak sınıflandırılmaktadır, çünkü bunlar çoğunlukla kişinin kendi kontrolünde olan durumlardır.

Neden ne olursa olsun konsantrasyon bozukluğu ya da eksikliği konusunda alınabilecek birtakım önlemler vardır. Bu önlemler her kişi ve durum için geçerli olmayabilir.

2.4.6. Bilgilerin İşlenmesi: Bir öğrenci, yeni öğrendiği bir bilgi ile eski bilgileri arasında bağlantılar kurar. Yeni bilgi ve deneyimler ile eski bilgi ve deneyimler arasında kurulan bağlantılar arttıkça öğrenme kolaylaşır. Bu bağlantılar farklı şekillerde kurulabilir. Bir bilgiyi diğerine ekleme, yeni bilgiler geldikçe mevcut bilgiyi yeniden yapılandırma veya bütün bilgileri yeniden düzenleme gibi. Bu bağlantıların kurulması konulara veya öğrenciden öğrenciye değişebilir. Farklı ilgilere ve yeteneklere sahip öğrencilerin eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında kurduğu bağlantılar da farklı olacaktır. Yine de yeni bilgi önceki bilgi ile bütünleşmediği sürece ayrı kalmaya devam eder, yeni durumlara aktarılamaz ve yeni görevlerde kullanılamaz. Yeni bilgileri eskileri ile bütünleştirmede kullanılan yöntemlerden bazılarına örnek olarak kavram haritalama, tematik organizasyon ve grupta verilebilir. Ekleme, örgütme, not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma, kavram haritaları vb. bilgileri işleme yöntemleridir.

Yeni bilgiler, uzun süreli bellekte var olan şemalara eklenerek hem yeni bilgiye anlam verir hem de varolan şemanın anlamı artırır. Böylece ekleme mevcut bilgiyi ekstra bir halka ekleyerek oluşur. Bilgi birimine bir birim eklenir ve bilgi diğer bilgilerle birleştirilir (Ulusoy; Güngör; Akyol ve Diğerleri; 2003, 274).

Örgütme stratejileri grupta, terim ya da düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölmeyi, önemli düşünceleri belirlemeyi ya da daha geniş bilgiden ana düşünceleri çıkarmayı içerir. Birey bilgileri kendi anlayacağı şekilde yapılandırarak yeniden organize eder (Subaşı 2000, 2).

Not alma; bir konuyla ilgili bilgilerin özetlenerek ileride kullanılmak amacıyla belli bir yere yazılması işlemidir. Etkili öğrenmede not almanın ve alınan notlardan yararlanmanın öteki öğrenme araçlarından farklı ve özel bir önemi vardır. Bu şekilde öğrencinin aktif bir biçimde anlatılan konu üzerinde düşünmesine ve özümlediği bilgileri uygun bir formda kâğıda aktarmasına yardımcı olur. Bu yönüyle not alma, öğrencinin ders dinleme konsantrasyonunu artırır. Aynı şekilde okurken not almada bilginin işlenmesi ve yorumlanması söz konusu olduğundan bireysel çalışmanın etkililiği artar. Bu nedenle hem derste, hem de bireysel çalışmalarda not almanın önemi büyüktür. Derste alınan notlar, dersin önemli bölümlerinin belirlenmesinde öğrenciye yardımcı olur (Ertuğrul 2004, 116-117).

Öncelikle dersten önce konular öğrenci tarafından gözden geçirilmeli, zihinleri derse hazırlanmalı, ders sırasında alınan notlar tekrar saatlerinde yeniden düzenlemelidir (Maviş 2002, 62).

Not almanın sağladığı iki büyük yarar vardır. Birincisi, not alma eğitimin temel şartı olan aktif katılımı sağlar. Böylece uyanık kalmak ve dikkati öğrenilen konuda yoğunlaştırmak mümkün olur. ikincisi, not alma ve alınan notları yeniden düzenleme, unutmayı önler. Öğrendiğimiz malzemenin yaklaşık % 70'ini bir saat içinde, % 80'ini bir gün içinde unuturuz. Unutma eğrisini bizim avantajımıza çevirecek en önemli girişim not tutmaktır. Tutulan notlar bir daha okunmasa bile ders dinlerken uyanıklığı sağladığı için yine de önem taşır. İyi bir dinleyici olmanın temel kuralı iyi not tutmak, iyi not tutmanın yolu da iyi bir dinleyici olmaktır (Özbay 2005, 50-51).

Bilginin uzun süreli bellekte depolanmasında tablo ve şekillerin kullanılması da önemlidir. Bilgilerin tablolaştırılması bilgileri görselleştirerek birbirleri arasında karşılaştırma yapılmasını kolaylaştırır. Ana ve alt başlıklar genelden özele doğru hiyerarşik bir yapı oluşturur. Bilgilerin hiyerarşik olarak yapılandırılması bilgiler arasında benzerlik ve farklılıklardan oluşan gruplamaları daha kolay görmeyi sağlar.

Anahatları oluşturma öğrencinin öğreneceği konudaki temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmesi için yaptığı etkinliklerdir. Bu etkinliğin kullanılması için öğrencinin öğrenecek olduğu konuda geçen ana başlıklar ile alt başlıkları çıkarması ve bunlar arasındaki ilişkiyi kurması gerekmektedir (Tay 2000, 6).

Şematize etme, Fikirler ve düşünce yapıları arasındaki ilişkileri görsel hale getiren öğrenme stratejisidir. Bilgilerin ana hatları ile yan düşünceleri arasındaki ilişkileri somut olarak ifade ederek öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.

Kavram haritaları, öğrenenler için öğretilecek temel fikirleri ve bunların arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulması, yeni kavramların daha iyi öğrenilmesini sağlar (Demirel 2004 144).

Bellek destekleyici stratejiler kısa süreli belleğe gelen bilginin uzun süreli belleğe yerleşmesini sağlamaktadır. Bellek destekleyici stratejiler doğal olarak ilişkilendirilemeyen durumlarda uzun süreli bellekte kalıcılığı sağlarlar (Ulusoy; Güngör; Akyol ve Diğerleri; 2003, 296).

İmajların kullanıldığı bellek destekleyici stratejilerde bilgi, zihinsel resimler içine yerleştirilerek ya da onlarla ilişkilendirilerek kodlanır. Bellek destekleyici olarak görsel imaj oluşturma sırasında dikkat edilmesi gereken hususlardan birincisi, düşünülen ya da zihinsel olarak çizilen resim çok basit olmalı, gereksiz konu dışı öğelere yer verilmemelidir. İkincisi ise, imajlar hatırlamayı kolaylaştırıcı şekilde canlı ve kolay olmalıdır. İmajların kullanıldığı dört tür bellek destekleyici yöntem vardır. Bunlar; a) yerleşim yöntemi, b) zincirleme yöntemi, c) askı sözcük yöntemi, d) anahtar sözcük yöntemidir (Tay 2000, 7).

Yerleşim yöntemi, bireyin yeni öğreneceği bilgileri ya da terimleri doğru sırasına göre hatırlayabilmesi için, çok iyi bildiği bir çevrede bulunan öğelerle, hatırlamak istediği bilgi ya da terimleri eşleştirmesidir (Açıkgöz 1996, 278).

Senemoğlu (2002)'na göre bu yöntemde hatırlanması gerekenleri şöyle ifade etmektedir:

Bu yöntemde hatırlanması gereken birinci öge ikinci öge ile ikinci öge üçüncü öge ile üçüncü öge dördüncü öge ile ilişkilendirilecek şekilde öykü haline getirilir. Öykünün birinci cümlesi birinci ögeyi hatırlatırken, ondan sonra gelen ikinci öge için ipucu olur. ikinci öge üçüncü için ipucudur ve zincirleme bu şekilde devam ederek bütün öğelerin hatırlanması sağlanır. Örneğin; ortaokul fen bilgisi dersinde "elektrik enerjisi" konusunda "iletkenlerin" neler olduğunun öğrenildiği bir durumda şöyle bir öykü oluşturulabilir. İnsan yalın ayak toprağa bastığında elektriği toprağa geçer. Toprağa asit, baz, tuz çözeltileri döküldüğünde köpükler çıkarak kabırır. Toprakta köpükler çıkartan bu çözeltilere metaller batırıldığında kimini karartır kimini deler, kimini de parlatır. Bu durumda da görüldüğü

gibi iletken olan insan, toprak, asit, baz, tuz çözeltileri ve metallere ilişkin her bir görsel ipucu bir diğeri için ipucu oluşturmalıdır. Diğeri bir örnek de, katılarda basıncın kuvvet artıkça arttığı, alan artıkça azaldığını öğrenmek için şöyle bir zincirleme imaj oluşturulabilir. Örnek İmaj: Uçağın içinde dar bir alanda üstümde kuvvetli bir basınç hissettim. Hızla uçaktan dışarı fırladım. Dışarda, büyükçe bir alanda üstümdeki basınç azaldı rahatladım.

Dizileri hatırlamada sıkça kullanılan ilk harf yönteminde dizideki her sözcüğün ilk harfleri kullanılarak sözcük ve kelimeler oluşturulur.

İlk harf yöntemi ise, özellikle dizileri hatırlamada kullanılır. Dizideki her sözcüğün ilk harfleri kullanılarak anlamlı bir bütün (sözcük, tümce vb.) oluşturulur. Örneğin; şeker, armut, rakı, kalem ve ısıtıcı sözcüklerini hatırlayabilmek için "şarkı" sözcüğü kullanılabilir (Açıkgöz 2003, 317).

2.4.7. Anafikirlerin Seçilmesi: Özet çıkarma, okunan metinde genel olarak anlatılmak istenen düşüncelerin kısaca ifade edilmesidir. Okuduğunu anlayanın somut bir göstergesi olan özet çıkarma aynı zamanda önemli bir öğrenme stratejisidir.

Her paragrafta açıklanan düşünceyi bulmak ve bunu kendi sözcüklerimizle yeniden yazmak özet çıkarmanın temelini teşkil eder. Fikri özetlemek için kullandığımız cümle kimi zaman bir, kimi zaman da birkaç tümce olabilir fakat olabildiğince kısa olmalıdır (Binbaşıoğlu 1989, 41).

Özetleme yeterliğinin kazanılması, öğretimi gerektirmekte ve zaman almaktadır. Özellikle ilkökul öğretmenleri, özet yapma konusunda kendileri model olarak öğrencilerine özetlemeyi öğretmelidirler (Senemoğlu 2002, 569).

Derste önemli bilgileri önemsizlerden ayırabilen, derleri izlerken önemli noktaları belirlemeye çalışan öğrencilerin anafikirleri seçebilme düzeyleri yüksek iken ders kitabında altı çizilecek önemli noktaları belirlemekte güçlük çeken, ders çalışırken genellikle ayrıntılarla uğraşarak önemli noktaları gözden kaçırarak, çalıştığı konulardaki önemli noktaları saptamakta güçlük çeken öğrencilerin anafikirleri seçebilme düzeyleri oldukça düşüktür.

2.4.8. Çalışma Yardımcıları: Ders kitapları ve diğer yazılı materyaller çoğu kez başlıklar, italik yazılar, boşluk bırakmalar, özel işaretler, özetler, davranışsal amaçlar gibi çalışma yardımcıları ile donatılmıştır. Başkalarınca öğrencilerin dikkatine sunulan bu çalışma yardımcılarının nasıl kullanılacağına bilinmesi, notların karşılaştırılması, ayrıca ders çalışırken şekil ve grafikler ile satır aralarını çizme, işaretleme, özetleme, not alma gibi kendilerinin yaratacağı çalışma yardımcılarını kullanması öğrenmede çok etkilidir.

Altını çizme stratejisi öğrencinin dikkatini öğrenilecek konu üzerinde yoğunlaştıran, konunun ana düşüncesinin veya bu düşünceleri ifade eden sözcüklerin altının çizilmesiyle oluşan bir öğrenme stratejisidir.

Öğrenciler, genellikle anahtar sözcüklerin ve temel düşüncelerin altını çizerek çalışmaktadırlar. Küçük sınıflardaki öğrenciler genellikle önemli olan bilgileri önemli olmayan bilgilerden ayıramaması nedeniyle bütün cümlelerin altını çizme gibi bir hata yaparlar. Altını çizme, metindeki önemli olan bilgilerin önemli olmayan bilgilerden ayrılması esasına dayanır (Ulusoy; Güngör; Akyol ve Diğerleri; 2003, 286).

Şematize etme, Fikirler ve düşünce yapıları arasındaki ilişkileri görsel hale getiren öğrenme stratejisidir. Bilgilerin ana hatları ile yan düşünceleri arasındaki ilişkileri somut olarak ifade ederek öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.

Okunacak olan kitaptaki metin başlıklarının diğer başlıklara göre hiyerarşik konumu metindeki değişik yazı biçimleri, önemli noktaların belirlenmesi açısından önemlidir. Metin başlığının hiyerarşik olarak ana bir başlık mı yoksa alt başlık mı olduğu, yazının italik mi, kalın fontla mı, yoksa normal fontla mı yazıldığı okuyucu için önemlidir. Kendi ders notlarını başkalarının ders notlarıyla karşılaştıran, ders kitabını okurken paragrafların çoğunun ilk veya son cümlelerine göz atan, çalıştıklarını anlamayı kolaylaştırmak için taslak ve şema çizen, ders notlarını özetlemek için basit, şema, çizelge ve tablolar yapan, dersin önemli noktalarını belirlemede konu başlıklarından yararlanan, fırsat buldukça arkadaşlarıyla tartışan öğrenciler çalışma yardımcılarını etkili olarak kullanıyor demektir.

2.4.9. Kendini Test Etme: Dersten sonra, konuyu anlamasına yararlı olur, düşüncesiyle ders notlarını gözden geçiren, bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğü

soruları belirleyen, ders notlarını gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye gayret eden, dersten önce ders notlarını gözden geçiren, okurken düzenli aralıklarla durur, verilmek istenen konuyu zihninde tekrar eden, anlatılanları anlayıp anlamadığını kontrol eden, çalıştıklarını öğrendiğinden emin olmak için kendisini soru sorarak deneyen, ders konularını tekrarlarken ödevini de gözden geçiren öğrencilerin kendini test etme stratejilerini etkili olarak kullandıkları söylenebilir.

Okuduğunu anlama stratejileri, kendini test etme stratejileri arasındadır. Okuduğunu anlama stratejilerini tarama, soru, okuma, kendi ifadeleriyle aktarma, gözden geçirme gibi bölümlerden oluşur.

Tarama: (Survey): Bu basamakta, öğrencilerden metni kısa bir sürede taramaları, metnin genel kuruluşu ile ana ve alt konuları üzerine genel bir düşünce üretmeleri istenir. Bu tarama, bir dakikadan fazla sürmemelidir ve metinde tartışılan temel fikirlerden 3 ila 6'sını belirlemelidir. Bu basamakta en önemli sorunlardan biri, öğrencilerin eski alışkanlıklarından dolayı, metnin ne anlattığını tam olarak anlamaya yönelmeleridir. Bu alışkanlığın kırılabilmesi için, çok fazla çabaya gereksinim vardır. Öğrencileri sadece başlıklara bakarak, metnin ne anlattığını tahmin etmeye yönlendirmek gerekir.

Soru: Bu basamakta, öğrencilerden bir yandan metni okurken, bir yandan da sorular sormaları istenir: “Kim?”, “Neden?”, “Nerede?” gibi. Bu, öğrencinin merakını uyandırır ve böylece algılama artar.

Okuma: Bu basamakta, öğrencilerden yalnızca metni okumaları istenir. Öğrenciler okuma sürecinde not almazlar, okuma sürerken, metinle ilgili akıllarına takılan soruları yanıtlamaya çalışırlar.

Kendi İfadeleriyle Aktarma: Bu basamakta, öğrencilerden, metindeki bilgiyi sorular sorarak ve yanıtlar vererek, hatırlama uygulaması yapmaları istenir. Bu amaçla, metindeki başlıklar, vurgulanan sözcükler ve en genel düşünceler üzerine alınmış notlar, soru üretmek için kullanılabilir. Not almanın çok kısa zamanda ve çok az enerjiyle yapılması çok önemlidir. Notlar oldukça kısa ve öz olmalıdır. Bu basamakta, öğrencilerin S3R yöntemiyle sorunları vardır. Bazı öğrenciler eski alışkanlıklarından dolayı, uzun notlar almaktadırlar ve hatta tüm ayrıntılar metinden olduğu gibi kopya edilmektedir.

Not alırken metnin tamamı okunmalı, metnin aynısı değil metnin zihninizde kaldığı şekilde ve asıl metinden kısa olacak biçimde yazıya dökülmelidir.

Gözden Geçirme: Öğrencilerden metni etkin bir biçimde gözden geçirmeleri, sorular üzerinde yoğunlaşmaları ve ancak emin olmadıkları durumlarda metni yeniden okumaları istenir. S3R yöntemi anlamlı okuma sürecini belli bir sistematığa dayandırarak sunmaktadır (Kıraoğlu 2002, 7-8).

2.4.10. Test Stratejileri: Öğrencinin sınavdaki başarısı, sınava hazırlanma durumunda ve sınav olma stratejileri ile yakından ilgilidir. Sınava hazırlanma, sınavın çoktan seçmeli mi yoksa olay ve olguların ayrıntılı olarak anlatılmasını gerektirecek şekilde olacağı, ayrıca çalışılan konunun sınav sırasında kolayca hatırlanması gibi konuları kapsar. Sınav olma stratejileri ise sınav şeklinin ve soruların özelliklerinin bilinmesi ve etkin bir cevaplama planının yaratılması ile ilgilidir.

Öğrencinin katılacağı sınavın türü sınava hazırlanırken kullanılacak stratejileri belirlemede önemli bir etkidir. Çoktan seçmeli bir sınava hazırlanırken yüzeysel bir okuma çoğu zaman yeterli olurken, soru cevap şeklindeki sınavlarda olay ve olgular arasında ilişki kurmak gerekebileceğinden yüzeysel bir okumadan çok özümseyerek okuma şarttır.

Sınav için öğrencinin sorumlu tutulduğu konuları gözden geçirirken, ders konularını bir bütün olarak düşünmek ve her zaman dersin genel konusunu bir çerçeve olarak zihinde tutmak, gözden geçirilen her konunun genel çerçeve içindeki yerini belirlemek gerekir. Böylece gözden geçirilen konular hem kendileri arasında hem de genel çerçeve arasında ilişki kurulur ve zihinde daha anlamlı bir yer eder (Türkoğlu; Doğanay; Yıldırım 1996, 220).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılır (Kaptan, 1991, 59).

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim yılında 45 lisedeki toplam 12751 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırma evrenin büyük olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem alınan okullar genel lise, meslek lisesi, özel statülü lise türleri arasından tesadüfi yöntemle belirlenmiş olup, öğrenciler ise, bu okullar içinden tabakalı örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir.

Nevşehir merkezinde 4 lise, Acıgöl ilçesinde 2 lise, Ürgüp ilçesinden üç liseye devam eden toplam 3660 öğrenciden 800 öğrenci araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	N	%
Erkek	401	50,1
Kız	399	49,9
TOPLAM	800	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin %50,1’i erkek, % 49,9’u kızdır. Örneklemini oluşturan kız ve erkek oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin babalarının % 2’si okuryazar olmayıp, % 44,1’i ilkokul, % 20,8’i ortaokul, % 22’si lise, % 11’i üniversite mezunudur. (Bkz. Tablo 5)

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Lise Türleri

Lise Türü	Toplam	
	N	%
Genel	367	45,9
Meslek	208	26,0
Özel Statülü(Anadolu)	225	28,1

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin % 45,9’u genel lise, % 26’sı meslek lisesi, % 28’i özel statülü lisede okumaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Alanlar

Öğrenim Durumu	Toplam	
	N	%
Sosyal	107	13,4
Fen	123	15,4
Tm	120	15,0
Y.Dil	10	1,2
Diğer	149	18,6
Alansız	291	36,4

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin % 13,4’ü Sosyal Bilimler, % 14,4’ü Fen Bilimleri, % 15’i Türkçe Matematik, % 1,2’si Yabancı Dil bölümünde okumakta, % 18,6’sı diğer (mesleki alanlar), % 36,4’ü alansız (9. sınıf öğrencileri) durumdadır.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin ders çalışma stratejilerini belirlemek için Ülkü Köymen tarafından Türkçe’ye çevirilen ve 77 sorudan oluşan ve Likert tipi bir ölçek olan “The Learning and Study Strategies Inventory”, “Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri” kullanılacaktır.

LASSİ envanteri 10 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; tutum, motivasyon, zaman kullanma, kaygı, konsantrasyon, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendini test etme ve test stratejileridir. LASSİ envanterine ait boyutların Alfa katsayıları 0.68-0.86 arasında olup, test tekrar korelasyon katsayıları ise 0.72-0.85 aralığında değişmektedir (Erkan, 1996).

Tablo 4. Boyutları Ölçen Maddeler

Boyutlar	Maddeler
Tutum	5, 14, 18, 29, 38, 45, 51, 69
Motivasyon	10, 13, 16, 28, 33, 41, 49, 56
Zaman Yönetimi	3, 22, 36, 42, 48, 58, 66, 74
Kaygı	1, 9, 25, 31, 35, 54, 57, 63
Konsantrasyon	6, 11, 39, 43, 46, 55, 61, 68
Bilgiyi İşleme	12, 15, 23, 32, 40, 47, 67, 76
Anafikirlerin Seçilmesi	2, 8, 60, 72, 77
Çalışma Yardımcıları	7, 19, 24, 44, 50, 53, 62, 73
Kendini Test Etme	4, 17, 21, 26, 30, 37, 65, 70
Test Stratejiler	20, 27, 34, 52, 59, 64, 71, 75

Kaynak: (Weinstein1987: Aktaran, Obiekwe, 2000)

3.6. Verilerin Toplanması

Anketler öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmanın amacı, sonuçlarının hangi amaçlarla kullanılabileceği, anket sonuçlarının bireysel olarak öğretmen ve yöneticilerle paylaşılmayacağı anlatılarak öğrencilerin anketlere içtenlikle cevap vermeleri istenmiştir. Anket bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış ve toplanmıştır.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında kodlanarak SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programından yararlanılarak yapılmıştır.

Olumlu ifadeler için şu puanlama yapılmıştır.

Tamamen Katılıyorum	5
Katılıyorum	4
Kararsızım	3
Katılmıyorum	2
Hiç Katılmıyorum	1

Olumsuz ifadeler için şu puanlama yapılmıştır.

Hiç Katılmıyorum	5
Katılmıyorum	4

Kararsızım	3
Katılıyorum	2
Tamamen Katılıyorum	1

Alt problemlere ilişkin analizler yapılırken t-testi, Anova testleri uygulandı. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması durumunda Scheffe testi uygulanarak farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlemeye çalışılarak istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Araştırmaya ilişkin verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında frekanslar ve yüzdelikler, ortalama ve standart sapmalar kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler ve öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin bulgular sunulacaktır.

4.1. Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Tablo 5. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	Toplam	
	N	%
Okuryazar değil	16	2,0
İlkokul	353	44,1
Ortaokul	166	20,8
Lise	176	22,0
Üniversite	89	11,1

Öğrencilerin babalarının % 2'si okuryazar olmayıp, % 44,1'i ilkokul, % 20,8'i ortaokul, % 22'si lise, % 11,1'i üniversite mezunudur.

Tablo 6. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Toplam	
	N	%
Okuryazar değil	76	9,5
İlkokul	489	61,1
Ortaokul	115	14,4
Lise	93	11,6
Üniversite	27	3,4

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin % 9,5'i okuryazar olmayıp, % 61,1'i ilkokul, % 14,4'ü ortaokul, % 11,6'sı lise, % 3,4'ü üniversite mezunudur.

Tablo 7. Öğrencilerin Babalarının Kitap Okuma Sürelerine Göre Dağılım

Kitap Okuma Sıklığı	Toplam	
	N	%
Her gün	56	7,0
Haftada bir	81	10,1
Ayda bir	105	13,1
Üç ayda bir	42	5,3
Altı ayda bir	33	4,1
Yılda bir	121	15,1
Hiç okumaz	362	45,3

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin babalarının % 7’si her gün, % 10,1’i haftada bir, % 13,1’i ayda bir, % 5,3’ü üç ayda bir, % 4,1’i altı ayda bir, % 15,1’i yılda bir kitap okumakta ve % 45,3’ü hiç okumamaktadır.

Tablo 8. Öğrenci Annelerinin Kitap Okuma Sıklığı

Kitap Okuma Sıklığı	Toplam	
	N	%
Her gün	59	7,4
Haftada bir	97	12,1
Ayda bir	107	13,4
Üç ayda bir	51	6,4
Altı ayda bir	40	5,0
Yılda bir	102	12,7
Hiç okumaz	344	43,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin % 7,4’ü her gün, % 12,1’i haftada bir, % 13,4’ü ayda bir, % 6,4’ü üç ayda bir, % 5’i altı ayda bir, % 12,8’i yılda bir kitap okurken, % 45,3’ü hiç okumamaktadır. Babası hiç kitap okumayanların oranının yüksekliği dikkat çekicidir.

Tablo 9. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumları

Destek Eğitimi Alıyor Mu?	Toplam	
	N	%
Evet	255	31,9
Hayır	545	68,1

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin % 31,9’u destek eğitimi almakta, % 68,1’i destek eğitimi almamaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Çalışma Odasına Sahip Olma Durumu

Çalışma Odası Var Mı?	Toplam	
	N	%
Var	516	64,5
Yok	284	35,5

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin % 64,5’inin çalışma odası bulunmakta, % 35,5’inin bulunmamaktadır.

Tablo 11. Ailelerin Öğrencilerin Okul ve Dersleriyle İlgilenme Yaklaşımları

Ailenin İlgilenme Yaklaşımı	Toplam	
	N	%
Çok sık kontrol eder, sıkı	335	41,9
Pek kontrol etmez - Teşvik eder	435	54,4
Hiç ilgilenmez	30	3,7

Tablo 11’de görüldüğü gibi ailelerin % 41,9’u öğrencileri okul ve derslerinde çok sık kontrol etmekte ve sıkılamakta, % 54,4’ü pek etmemesine rağmen teşvik ederken, % 3,8’i hiç ilgilenmemektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Hangi Derse Nasıl Çalışacağını Bilip Bilmemesine Göre Dağılımı

Hangi Derse Nasıl Çalışacağını Bilme Düzeyi	Toplam	
	N	%
Biliyorum	272	34,0
Biraz biliyorum	462	57,8
Bilmiyorum	66	8,2

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin % 34’ü hangi derse nasıl çalışacağını bildiğini, % 57,8’i biraz bildiğini ve % 8,2’ü hiç bilmediğini düşünmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıflar	Toplam	
	N	%
9	330	41,2
10	238	29,8
11	232	29,0

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğrencilerin % 41,2’si 9. sınıf, % 29,8’i 10.sınıf, % 29’u 11. sınıf öğrencisidir.

4.2. Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevaplar

Ortalamalara bakıldığında ($\bar{x}=3,45$) öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik algılarının “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutlarına bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin etkili kullanılmasına yönelik tutumları, motivasyonları, bilgileri işleme, anafikirleri seçebilme ve kendilerini test etme yeterliliklerine iyi düzeyde sahip oldukları, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, test stratejileri ve çalışma yardımcılarının ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tutum alt boyutunu teşkil eden sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin hemen hemen hepsi (% 95,5) evlenecek birini bulması durumunda nadiren veya hiçbir zaman okulu bitirmeyi düşünmemekteyken, öğrencilerin sadece % 13,7’si her zaman veya çok sık olarak eğitim araçlarının ne olması gerektiği konusunda şaşkın ve kararsız durumda olduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu (% 88,8) hiç okula gitmese daha iyi olacağını seyrek olarak düşünmekte veya hiçbir zaman düşünmemekteyken, öğrencilerin % 19,2’si okuldaki davranışlarında çok az kontrolü olduğunu her zaman veya çok sık düşünmektedir.

Tablo 14. Tutuma İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Evlenecek birini bulabilirsem okulu bitirmesem de olur.					
1.3	0.6	2.6	6.0	89.5	4.82
Eğitim araçlarının ne olması gerektiği konusunda şaşkın ve kararsızım.					
4.3	9.4	25.0	24.8	36.5	3.80
Hiç okula gitmesem daha iyi olurdu.					
3.6	2.1	5.5	8.4	80.4	4.60
Çoğu kez okuldaki davranışlarımda çok az kontrolüm olduğunu düşünüyorum.					
7.1	12.1	31.0	26.4	23.4	3.46
Benim için önemli olan, genel bir eğitim görmekten çok, iyi bir işe girmektir.					
29.1	14.0	13.5	13.1	30.3	3.01
Sadece sevdiğim derslere çalışırım.					
10.5	15.5	14.9	15.8	43.3	3.65
Öğrenme etkinliklerinin çoğunu sevmiyorum.					
14.0	15.3	26.1	27.5	17.1	3.19
Kanımcı derslerde öğretilenler öğrenmeye değer.					
6.1	5.5	15.3	23.0	50.1	4.06
TOPLAM					3.82

Öğrencilerin % 43,1'i genel bir eğitim görmektense, iyi bir işe girmeyi her zaman veya çok sık tercih ettiğini belirtirken, yarısından fazlası (% 59,2) sadece sevdiği derslere seyrek olarak çalışmakta veya hiçbir zaman çalışmamakta olduklarını dile getirmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin % 44,6'sı öğrenme etkinliklerinin çoğunu seyrek olarak veya hiçbir zaman sevmediklerini belirtirken, sadece % 11,6,'sı her zaman veya çok sık olarak derslerde öğretilenleri öğrenmeye değer bulduklarını ifade etmiştir.

Motivasyon alt boyutunu teşkil eden sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (% 65,7) ödevini günü gününe hiçbir zaman yapmadığını veya seyrek olarak yaptığını belirtirken, öğrencilerin yaklaşık üçte biri (% 34,9) sıkıcı ve ilgisini çekmeyen dersleri bile çok sık veya her zaman bitirinceye kadar çalışabildiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin ancak % 15'i dersleri çok sık veya her zaman hazırlıksız izlediğini belirtirken, öğrencilerin sadece % 17,8'i sevmediği derse bile iyi bir not alabilmek için her zaman veya çok sık çalıştığını, yaklaşık olarak üçte birinin (% 28,3) ders çalışmamak için kendilerine inandırıcı bir sebep bulduğunu ifade etmiştir.

Tablo 15. Motivasyona İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Ödevimi günü gününe yaparım.					
4.6	10.4	19.3	28.1	37.6	3.84
Sıkıcı ve ilgimi çekmeyen dersleri bile bitirinceye kadar çalışabiliyorum.					
10.9	24.0	28.1	20.0	17.0	3.08
Dersleri hazırlıksız izlerim.					
6.1	12.6	31.0	29.3	21.0	3.46
Sevmediğim derse bile iyi bir not alabilmek için çalışırım.					
5.0	12.8	12.6	20.0	49.6	3.97
Ders çalışmamak için kendi kendime inandırıcı bir sebep bulurum.					
12.9	15.4	15.9	22.4	33.5	3.48
Öğrenirken kendime yüksek hedefler seçerim.					
3.8	12.4	23.0	26.8	34.0	3.75
Ders zor olduğu zaman ya tamamen bırakır veya sadece kolay kısımları çalışırım.					
10.6	19.9	25.6	21.5	22.4	3.25
Okunması gerekli ders kitaplarını okurum.					
4.3	13.6	25.3	30.3	26.5	3.61
TOPLAM					3.56

Öğrencilerin % 60,8 gibi büyük bir çoğunluğu hiçbir zaman veya seyrek olarak öğrenirken kendine yüksek hedefler seçmekte iken, öğrencilerin sadece % 30,5'i her zaman veya çok sık ders zor olduğu zaman ya tamamen bırakma veya sadece kolay kısımları çalışma eğilimi içerisinde. Bunun yanında öğrencilerin yarısından çoğu (% 56,8) okunması gerekli ders kitaplarını seyrek olarak okumakta veya hiçbir zaman okumamaktadır.

Zaman yönetimi alt boyutunu teşkil eden sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin % 30,9'una belirli bir çalışmaya bağlı kalmak her zaman veya çok sık zor gelmekte iken, % 19,2'si derslerine her zaman veya çok sık sadece sınav baskısı ile çalıştığını belirtmektedir.

Öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 50,5) ders çalışma işini sonraya bırakmalarının her zaman veya çok sık sorun yarattığını belirtirken, % 40'ı her zaman veya çok sık her sınava son gün sıkışarak çalışmak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 16. Zaman Yönetimine İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Belirli bir çalışmaya bağlı kalmak bana zor geliyor.					
14.5	16.4	38.8	17.0	13.3	2.98
Derse sadece sınav baskısı ile çalışırım.					
10.4	8.8	17.8	20.9	42.1	3.76
Ders çalışma işini sonraya bırakmam sorun yaratıyor.					
29.5	21.0	24.6	16.1	8.8	2.54
Hemen hemen her sınava son gün sıkışarak çalışmak zorunda kalıyorum.					
18.9	21.1	25.6	21.1	13.3	2.89
Boş zamanımı iyi kullanırım.					
3.6	15.1	32.2	23.6	25.5	3.52
Ders çalışmaya karar verince, belli bir zaman ayırır ve ona uyarım.					
4.3	12.6	21.0	28.3	33.8	3.75
Ders çalışmayı gereğinden fazla erteliyorum.					
9.8	15.1	24.0	27.9	23.2	3.40
Arkadaşıma çok zaman ayırma eğilimi, derslerimde başarısız olmama neden oluyor.					
9.0	14.9	23.7	24.3	28.1	3.48
TOPLAM					3.29

Öğrencilerin % 17,8'i boş zamanını her zaman veya çok sık iyi kullandığını, yaklaşık olarak yarısı boş zamanını iyi kullanmadığını belirtirken, öğrencilerin sadece %16,9'u ders çalışmaya karar verince, her zaman veya çok sık olarak belli bir zaman ayırdığının ve ona uyduğunu belirtmektedir. Bunun yanında öğrencilerin yaklaşık yarısı % (51,3) ders çalışmayı gereğinden fazla hiçbir zaman ertelediğini veya seyrek olarak ertelediğini belirtirken, % 23,9'u arkadaşlarına çok zaman ayırması nedeniyle, her zaman veya çok sık derslerinde başarısız olduklarını ifade etmişlerdir.

Kaygı alt boyutunu teşkil eden sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin sadece % 10,4'ü her zaman veya çok sık başarısızlık nedeniyle okuldan atılmaktan korkmaktayken, yaklaşık olarak yarısı (% 50,3) düşük notların cesaretini kırdığını düşünmektedir.

Öğrencilerin % 28'i ders çalışırken çok sık veya her zaman çok gergin olduğunu belirtirken, yaklaşık üçte ikisi (% 61,3) sınava çok iyi hazırlansa da her zaman veya çok sık kaygılandığını belirtmiştir. Bunun yanında öğrencilerin % 19,6'sı sınava başlarken iyi yapacağına her zaman veya çok sık olarak güvendiğini ifade etmiş, öte yandan öğrencilerin yaklaşık olarak üçte birisi (% 31,6) yanlış yapma endişesi ile her zaman veya çok sık olarak sınavda dikkatini toplayamadığını belirtmiştir.

Tablo 17. Kaygıya İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Başarısızlık nedeniyle okuldan atılmaktan korkuyorum.					
7.3	3.1	12.1	8.4	69.1	4.29
Düşük notlar cesaretimi kırar.					
31.0	19.3	24.0	12.4	13.3	2.58
Ders çalışırken çok gergin olurum.					
12.3	15.7	34.8	23.8	13.4	3.10
Sınava çok iyi hazırlansam da kaygılanırım.					
38.8	22.5	20.5	10.8	7.4	2.26
Sınava başlarken iyi yapacağıma oldukça güvenirim.					
5.8	13.8	37.4	22.1	20.9	3.39
Yanlış yapma endişesi ile sınavda dikkatimi toplayamıyorum.					
15.0	16.6	31.7	23.3	13.4	3.03
Önemli bir sınava girerken paniğe kapılıyorum.					
30.0	22.4	24.5	14.3	8.8	2.49
Sınavda o kadar tedirgin ve şaşkın olurum ki kapasitemi tam olarak kullanamıyorum.					
16.6	18.8	25.8	23.5	15.3	3.02
TOPLAM					3.02

Öğrencilerin yarısından fazlası (% 52,4) önemli bir sınava girerken her zaman veya çok sık paniğe kapıldığını belirtirken, yaklaşık olarak üçte biri (% 35,4) sınavda o kadar tedirgin ve şaşkın olmakta ki kapasitesini çok sık veya her zaman tam olarak kullanamadığını düşünmektedir.

Konsantrasyon alt boyutunu teşkil eden sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin % 21,5'i dersleri izlerken her zaman veya çok sık başka şeyler düşünmekte ve anlatılanı dinlemediğini fark etmekteyken, yarısından çoğu (% 57,2) mali sıkıntılar, ailedeki çatışmalar, aşık olmak vb. okul dışı sorunların, hiçbir zaman okul çalışmalarını ihmal etmesine neden olmadığını veya seyrek olarak okul çalışmalarını ihmal etmesine neden olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında öğrencilerin % 34,5'i her zaman veya çok sık olarak huzursuzluk ve kararsızlık nedeniyle dikkatini toplayamadığını belirtirken, yaklaşık olarak üçte birisi (% 35) dersleri izlerken dikkatini toplamakta her zaman veya çok sık zorluk çektiğini söylemektedir.

Tablo 18. Konsantrasyona İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Dersleri izlerken başka şeyler düşünüyor ve anlatılanı dinlemediğimi fark ediyorum.					
6.4	15.1	31.8	32.3	14.4	3.33
Mali sıkıntılar, ailedeki çatışmalar, aşık olmak vb. okul dışı sorunlar, okul çalışmalarımı ihmal etmeme neden oluyor.					
8.9	12.1	21.8	23.6	33.6	3.61
Huzursuzluk ve kararsızlık nedeniyle dikkatimi toplayamıyorum.					
15.1	19.4	30.8	24.9	9.8	2.95
Dersleri izlerken dikkatimi toplamakta zorluk çekiyorum.					
9.6	19.9	29.3	25.0	16.3	3.18
Dikkatim kolayca başka konulara yöneliyor.					
14.0	21.0	27.0	26.7	11.3	3.00
Dersi iyi izlemediğim için bazı konuları anlayamıyorum.					
7.0	17.4	38.6	24.6	12.4	3.18
Çalışırken tüm dikkatimi derse veririm.					
1.6	9.6	22.8	35.1	30.9	3.84
Ders çalışırken ilgisiz şeyler aklıma geliyor.					
11.1	19.9	25.8	29.8	13.4	3.16
TOPLAM					3.28

Öğrencilerin % 35'i her zaman veya çok sık dikkati kolayca başka konulara yöneldiğini, üçte birinden fazlası % 37'si dersi iyi izlemediği için bazı konuları hiçbir zaman veya seyrek olarak anlayamadığını düşünürken, üçte ikisinden fazlası (% 66) çalışırken tüm dikkatini derse hiçbir zaman veremediğini veya seyrek olarak verdiğini, % 31'inin ders çalışırken aklına her zaman veya çok sık ilgisiz şeyler geldiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin sadece % 16'sı her zaman veya çok sık olarak ders çalışırken bir konuyu okuyup geçmek yerine, ayrıntılı olarak düşündüğü ve bu konudan ne öğrenmesi gerektiğini bulmaya çalıştığını belirtirken, sadece % 16,8'i yeni bilgileri, onlarla ilgili olayları zihninde canlandırarak öğrendiğini düşünmekte olup yarısından çoğu ise (% 55,2) bunu seyrek olarak veya hiçbir zaman gerçekleştirmediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin sadece % 8,3'ü her zaman veya çok sık konuları kendi anlayacağı şekle sokarak çalıştığını belirtmekle birlikte, 61,7 gibi büyük bir bölümü çalışırken konular arasında mantıklı bir ilişki kurmaya seyrek olarak gayret ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin % 15,2 gibi küçük bir bölümü her zaman veya çok sık olarak bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında ilgi kurmaya çalıştığını ifade ederken , % 56,5'i ise seyrek olarak çalıştıkları ile deneyimleri arasında ilişki kurmaya çalıştığını belirtmiştir.

Tablo 19. Bilgilerin İşlenmesine İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Ders çalışırken bir konuyu okuyup geçmek yerine, ayrıntılı olarak düşünür ve bu konudan ne öğrenmem gerektiğini bulmaya çalışırım.					
2.9	13.1	28.5	28.0	27.5	3.64
Yeni bilgileri, onlarla ilgili olayları zihnimde canlandırarak öğrenirim.					
2.8	14.0	28.0	26.1	29.1	3.65
Konuları kendi anlayacağım şekle sokarak çalışırım					
2.3	6.0	18.7	26.9	46.3	4.09
Çalışırken konular arasında mantıklı bir ilişki kurmaya gayret ederim.					
2.4	11.6	24.3	31.1	30.6	3.76
Bildiklerim ile yeni öğrendiklerim arasında ilgi kurmaya çalışırım.					
2.1	13.1	28.9	27.6	28.3	3.67
Çalıştıklarım ile deneyimlerim arasında ilişki kurmaya çalışıyorum.					
4.3	15.6	33.6	23.9	22.6	3.45
Çalıştıklarımı günlük yaşamda uygulayabileceğimi düşünürüm.					
6.4	20.6	32.2	20.8	20.0	3.27
Çalıştığım konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
4.0	13.6	27.8	28.1	26.5	3.60
TOPLAM					3.64

Öğrencilerin % 27'si her zaman veya çok sık olarak çalıştıklarını günlük yaşamda uygulayabileceğini düşünmekte olup, öğrencilerin sadece % 17,6'sı her zaman veya çok sık olarak çalıştığı konular arasında ilişki kurmaya çalıştığını belirtmiştir.

Tablo 20. Anafikirlerin Seçilmesi ve İşlenmesine İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Derste önemli bilgileri önemsizlerden ayırabiliyorum.					
1.9	8.5	25.1	26.9	37.6	3.90
Dersleri izlerken önemli noktaları belirlemeye çalışırım.					
1.8	7.8	19.8	29.7	40.9	4.00
Ders kitabında altı çizilecek önemli konuları belirlemekte güçlük çekiyorum.					
4.6	11.1	21.9	25.5	36.9	3.79
Ders çalışırken genellikle ayrıntılarla uğraşıyor, önemli noktaları gözden kaçıyorum.					
10.3	16.5	31.8	24.5	16.9	3.21
Çalıştığım konulardaki önemli noktaları saptamakta güçlük çekiyorum.					
7.9	13.1	25.6	26.9	26.5	3.51
TOPLAM					3.68

Öğrencilerin sadece % 10,4'ü her zaman veya çok sık derste önemli bilgileri önemsizlerden ayırabildiğini düşünmekte, yine küçük bir bölümü (% 9,6) dersleri izlerken her zaman veya çok sık önemli noktaları belirlemeye çalıştığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin % 15,7'si ders kitabında altı çizilecek önemli konuları belirlemekte her zaman veya çok sık güçlük çektiğini belirtirken, % 26,8'i ders çalışırken her zaman veya çok sık ayrıntılarla uğraştığını, önemli noktaları gözden kaçırdığını, % 21'i çalıştığı konulardaki önemli noktaları saptamakta her zaman veya çok sık güçlük çektiğini düşünmektedir.

Tablo 21. Çalışma Yardımcılarına İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Ders kitabındaki başlık ve değişik yazı biçimleri gibi çalışmaya yardımcı etkenlere dikkat ederim.					
4.9	14.0	26.7	24.4	30.0	3.61
Altını çizerek çalışmam, konuyu tekrar ederken yararlı oluyor.					
7.1	7.1	16.4	20.0	49.4	3.97
Kendi ders notlarımdan emin olmak için arkadaşlarımdan ders notları ile karşılaştırırım.					
11.8	16.8	26.5	21.4	23.5	3.28
Ders kitabını okurken paragrafların çoğunun ilk ve/veya son cümlelerine göz atarım.					
21.3	20.3	29.0	15.6	13.8	2.80
Çalıştıklarımı anlamayı kolaylaştırmak için taslak veya şema çizerim.					
16.8	21.6	27.0	17.6	17.0	2.97
Ders konularını özetlemek için basit şema, çizelge ve tablolar yaparım.					
20.8	24.5	22.3	13.9	18.5	2.85
Dersin önemli noktalarını belirlemede konu başlıklarından yararlanıyorum.					
2.5	11.4	24.8	32.4	28.9	3.74
Fırsat buldukça dersleri arkadaşlarımla tartışırım.					
6.9	24.3	28.3	24.1	16.4	3.19
TOPLAM					3.30

Öğrencilerin sadece % 18,9'u her zaman veya çok sık olarak ders kitabındaki başlık ve değişik yazı biçimleri gibi çalışmaya yardımcı etkenlere dikkat ettiğini belirtirken, yine küçük bir bölümü (% 14,2) altını çizerek çalışmasının, konuyu tekrar ederken yararlı olduğunu her zaman veya çok sık düşünmektedir. Bunun yanında öğrencilerin % 28,6'sı her zaman veya çok sık kendi ders notlarından emin olmak için arkadaşlarının ders notları ile karşılaştırdığını ifade ederken, % 41,6'sı ders kitabını okurken paragrafların çoğunun ilk ve/veya son cümlelerine her zaman veya çok sık göz attığını söylemektedir.

Öğrencilerin % 38,4'ü çalıştıklarını anlamayı kolaylaştırmak için her zaman veya çok sık taslak veya şema çizdiğini, % 45,3'ü ders konularını özetlemek için her zaman veya çok sık basit şema, çizelge ve tablolar yaptığını belirtirken, öğrencilerin çok azı (% 13,9) dersin önemli noktalarını belirlemede konu başlıklarından her zaman veya çok sık yararlanmakta olduğunu, ifade etmiştir.

Tablo 22. Kendini Test Etmeye İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Dersten sonra, konuyu anlamama yararlı olur, düşüncesiyle ders notlarımı gözden geçiririm.					
6.0	17.8	35.6	20.6	20.0	3.31
Bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğüm soruları belirlerim.					
4.1	9.5	18.2	24.4	43.8	3.94
Ders notlarımı gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye gayret ederim.					
3.6	7.4	16.0	26.6	46.4	4.05
Dersten önce ders notlarımı gözden geçiririm.					
7.9	21.0	31.6	20.4	19.1	3.22
Okurken düzenli aralıklarla durur, verilmek istenen konuyu zihnimde tekrar ederim.					
2.8	18.5	22.3	27.9	28.5	3.61
Anlatılanları anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.					
3.1	11.4	29.2	26.9	29.4	3.68
Çalıştıklarımı öğrendiğimden emin olmak için kendimi soru sorarak denerim.					
3.1	15.0	21.7	25.8	34.4	3.73
Ders konularını tekrarlarken ödevimi de gözden geçiririm.					
5.8	15.6	23.6	26.4	28.6	3.57
TOPLAM					3.64

Öğrencilerin % 23,8'i dersten sonra, konuyu anlamasına yararlı olur, düşüncesiyle her zaman veya çok sık ders notlarını gözden geçirdiğini söylemekte iken, % 13,6 gibi küçük bir bölümü bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğü soruları her zaman veya çok sık belirlediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin sadece % 11'i ders notlarını gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye her zaman veya çok sık gayret ettiğini düşünmekte, % 28,9'u dersten önce ders notlarını her zaman veya çok sık gözden geçirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin % 21,3'ü her zaman veya çok sık, okurken düzenli aralıklarla durduğunu, verilmek istenen konuyu zihninde tekrar ettiğini belirtirken, öğrencilerin sadece % 14,5'i anlatılanları anlayıp anlamadığını her zaman veya çok sık kontrol ettiğini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin sadece % 18,1'i çalıştıklarını öğrendiğinden emin olmak için kendine her zaman veya çok sık soru sorarak denediğini belirtirken, % 21,4'ü ders konularını tekrarlarken her zaman veya çok sık olarak ödevini de gözden geçirdiğini ifade etmiştir.

Test stratejileri alt boyutunu teşkil eden sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 23. Test Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları

Her Zaman	Çok Sık	Ara sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman	X
%	%	%	%	%	
Ders çalışmayı kısa bir süreye sıkıştırmak zor olduğundan sınavlarda başarısız oluyorum.					
13.6	17.0	31.6	24.3	13.5	3.07
Derste anlatılanları veya okuduklarımı özetleyebiliyorum.					
3.1	12.0	28.8	27.3	28.8	3.67
Ders çalışırken, konuyu öğrenmek için ne yapmam gerektiğini bilemiyorum.					
12.1	15.4	23.6	27.0	21.9	3.31
Sınav sorularını anlamakta zorluk çekiyorum					
7.4	10.6	31.4	30.8	19.8	3.45
Sınava girince yanlış konulara çalıştığımı fark ediyorum.					
9.5	17.3	27.3	27.0	18.9	3.29
Dilbilgisi kurallarını, teknik terimleri ve formülleri anlamadan ezberlerim.					
7.8	11.3	26.9	29.0	25.0	3.52
Ders çalışma yöntemimi farklı derslere uyarlamakta zorluk çekiyorum.					
9.1	17.6	32.3	24.6	16.4	3.22
Sınav sırasında veya ödev yaparken soruları yanlış anladığım için puan kaybediyorum.					
14.0	22.3	29.4	24.9	9.4	2.93
TOPLAM					3.31

Öğrencilerin % 30,6'sı ders çalışmayı kısa bir süreye sıkıştırmak zor olduğundan her zaman veya çok sık olarak sınavlarda başarısız olduğunu düşünürken, öğrencilerin sadece % 15,1'i derste anlatılanları veya okuduklarını her zaman veya çok sık özetleyebildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin % 27,5'i ders çalışırken, konuyu öğrenmek için ne yapması gerektiğini her zaman veya çok sık bilemediğini ifade ederken, öğrencilerin % 18 gibi küçük bir bölümü sınav sorularını anlamakta her zaman veya çok sık zorluk çektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin % 26,8'i sınava girince yanlış konulara çalıştığını her zaman veya çok sık fark etmekte olup, öğrencilerin sadece % 19,1'i her zaman veya çok sık olarak dilbilgisi kurallarını, teknik terimleri ve formülleri anlamadan ezberlediğini belirtmiştir. Bunun yanında öğrencilerin % 26,7'si her zaman veya çok sık olarak ders çalışma yöntemini farklı derslere uyarlamakta zorluk çektiğini düşünürken, öğrencilerin yaklaşık olarak üçte biri (% 36) sınav sırasında veya ödev yaparken soruları yanlış anladığı için puan kaybettiğini belirtmiştir.

4.3. Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmektedir.

4.3.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, cinsiyetlerine göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler sonucunda Tablo 24’de görülmektedir.

Tablo 24. Cinsiyete Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Erkek	401	3,37	0,53	798	4,614	0,000
Kız	309	3,54	0,51			

Tablo 24’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Ortalamalara bakıldığında ise kız öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları erkek öğrencilerden daha olumludur.

Tablo 25. Cinsiyete Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar		X	SS	t	p
Tutum	E	3.71	0.62	5.235	0.000
	K	3.93	0.56		
Motivasyon	E	3.40	0.73	5.994	0.000
	K	3.71	0.70		
Zaman Yönetimi	E	3.17	0.76	4.348	0.000
	K	3.40	0.72		
Kaygı	E	3.10	0.71	3.314	0.001
	K	2.94	0.71		
Konsantrasyon	E	3.21	0.76	2.729	0.006
	K	3.36	0.77		

Bilgilerin İşlenmesi	E K	3.55 3.73	0.73 0.71	3.611	0.000
Anafikirlerin Seçilmesi	E K	3.59 3.78	0.74 0.76	3.532	0.000
Çalışma Yardımcıları	E K	3.22 3.38	0.66 0.67	3.244	0.001
Kendini Test Etme	E K	3.51 3.77	0.73 0.67	5.407	0.000

Tablo 25’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, tutum, motivasyon, zaman yönetimi, konsantrasyon, bilgileri işleme, anafikirleri seçebilme, çalışma yardımcılarını etkili kullanma, kendini test etme düzeyleri açısından erkek öğrencilerden daha olumludur. Erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri ise kız öğrencilerden daha yüksektir.

Kızların okul dışındaki vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu ailelerinin yanında geçirmeleri, ekonomik bağımsızlıklarına kavuşarak evlendiklerinde daha bağımsız hareket edebilme isteği, kız öğrencilerin erkeklere göre daha az zararlı alışkanlıklara sahip olması, bu sonucun ortaya çıkmasının nedenleri arasında olabilir. Bu sonuç aşağıda yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Yüksel’in (1997), “Ders Çalışma Tekniklerinin Öğrenci başarısına Etkisi” isimli araştırmasında okuma tekniğini kullanan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003), “Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen faktörler” isimli çalışmasında kız öğrencilerin okuma ilgileri erkek öğrencilere oranla daha olumlu bulunmuştur. Bu durum, kızların daha çok okuduğunu ortaya koymaktadır.

Bekleyen (2004), Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında okumakta olan 73 öğrenciyi örneklem aldığı “İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri” isimli araştırmasında bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

4.3.2. Öğrencilerin Anne Babalarının Öğrenim Durumu ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Bu bölümde öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, baba ve annenin öğrenim durumuna göre değişik değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

a. Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, babaların öğrenim durumuna göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26. Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Öğrenim Durumu	N	%	X	SS
Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.46	0.55
İlkokul	353	44.1	3.39	0.49
Ortaokul	166	20.8	3.44	0.50
Lise	176	22.0	3.48	0.53
Üniversite	89	11.1	3.70	0.61

F= 6.46, p= 0.000

Tablo 26’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Ortalamalara bakıldığında ise, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x= 3,70$), babası ilkököl mezunu ($x= 3,39$), ortaokul mezunu ($x= 3,44$) ve lise mezunu olan ($x= 3,48$) öğrencilerden daha olumludur.

Babası okuryazar olmayan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ile babası diğer öğrenim düzeylerinden mezun öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması dikkat çekicidir.

Tablo 27. Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	%	X	SS	F	P
Tutum	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.91	0.51	2.04	0.087
	İlkokul	353	44.1	3.79	0.59		
	Ortaokul	166	20.8	3.81	0.56		
	Lise	176	22.0	3.81	0.61		
	Üniversite	89	11.1	3.99	0.70		
Motivasyon	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.57	0.80	3.56	0.007
	İlkokul	353	44.1	3.49	0.73		
	Ortaokul	166	20.8	3.58	0.71		
	Lise	176	22.0	3.54	0.71		
	Üniversite	89	11.1	3.81	0.76		
Zaman Yönetimi	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.38	1.03	2.67	0.031
	İlkokul	353	44.1	3.24	0.72		
	Ortaokul	166	20.8	3.24	0.75		
	Lise	176	22.0	3.31	0.73		
	Üniversite	89	11.1	3.51	0.80		
Kaygı	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.27	0.78	1.57	0.181
	İlkokul	353	44.1	3.00	0.69		
	Ortaokul	166	20.8	2.98	0.69		
	Lise	176	22.0	3.00	0.74		
	Üniversite	89	11.1	3.16	0.80		
Konsantrasyon	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.16	0.76	4.63	0.001
	İlkokul	353	44.1	3.21	0.72		
	Ortaokul	166	20.8	3.25	0.78		
	Lise	176	22.0	3.32	0.78		
	Üniversite	89	11.1	3.58	0.85		
Bilgilerin İşlenmesi	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.72	0.68	6.91	0.000
	İlkokul	353	44.1	3.55	0.70		
	Ortaokul	166	20.8	3.61	0.71		
	Lise	176	22.0	3.68	0.73		
	Üniversite	89	11.1	3.98	0.78		
Anafikirlerin Seçilmesi	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.65	1.06	5.35	0.000
	İlkokul	353	44.1	3.60	0.73		
	Ortaokul	166	20.8	3.62	0.75		
	Lise	176	22.0	3.74	0.76		
	Üniversite	89	11.1	4.00	0.72		
Çalışma Yardımcıları	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.13	0.76	3.20	0.013
	İlkokul	353	44.1	3.23	0.66		
	Ortaokul	166	20.8	3.32	0.68		
	Lise	176	22.0	3.36	0.65		
	Üniversite	89	11.1	3.47	0.66		
Kendini Test Etme	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.69	0.73	5.14	0.000
	İlkokul	353	44.1	3.53	0.69		
	Ortaokul	166	20.8	3.66	0.68		
	Lise	176	22.0	3.71	0.70		
	Üniversite	89	11.1	3.88	0.78		
Test Stratejileri	Ok.Yaz.Değ.	16	2.0	3.14	0.70	4.59	0.001
	İlkokul	353	44.1	3.25	0.65		
	Ortaokul	166	20.8	3.27	0.70		
	Lise	176	22.0	3.32	0.78		
	Üniversite	89	11.1	3.59	0.75		

Öğrenci algılarına göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin motivasyon, çalışma yardımcılarını etkili kullanma, zaman yönetimi ve kendini test etme düzeyleri ($x=3,81$), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden ($x=3,45$) daha olumlu olup babalarının öğrenim durumu ile öğrencilerin motivasyon, çalışma yardımcılarını etkili kullanma, zaman yönetimi ve kendini test etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kaygı ve tutum düzeyleri ile babalarının öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 27).

Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin anafikirleri seçebilme, konsantrasyon, test stratejilerine ilişkin algıları babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olup öğrencilerin öğrencilerin anafikirleri seçebilme, konsantrasyon, test stratejileri, anafikirleri seçebilme düzeylerinin babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin bilgileri işleme düzeyleri ($x=3,98$) babası ilkokul mezunu ($x=3,55$), ortaokul mezunu ($x=3,61$) ve lise mezunu olan öğrencilerin bilgileri işleme düzeylerinden ($x=3,68$) daha yüksek olup öğrencilerin bilgileri işleme düzeylerinin babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$).

b. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, annelerin öğrenim durumuna göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Öğrenim Durumu	N	%	X	SS
Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.37	0.46
İlkokul	489	61.1	3.41	0.51
Ortaokul	115	14.4	3.46	0.54
Lise	93	11.6	3.63	0.55
Üniversite	27	3.4	3.81	0.63

F= 7.33, p=0.000

Tablo 28’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Ortalamalara bakıldığında ise, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x= 3,81$), annesi ilkokul ($x= 3,41$), ortaokul ($x= 3,46$) ve lise mezunu olan ($x= 3,63$) öğrencilerden daha olumludur.

Tablo 29. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	%	X	SS	F	p
Tutum	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.78	0.54	1.08	0.37
	İlkokul	489	61.1	3.81	0.59		
	Ortaokul	115	14.4	3.83	0.65		
	Lise	93	11.6	3.86	0.58		
	Üniversite	27	3.4	4.04	0.84		
Motivasyon	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.56	0.74	4.52	0.001
	İlkokul	489	61.1	3.49	0.73		
	Ortaokul	115	14.4	3.60	0.74		
	Lise	93	11.6	3.69	0.68		
	Üniversite	27	3.4	4.02	0.65		
Zaman Yönetimi	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.19	0.76	3.56	0.007
	İlkokul	489	61.1	3.26	0.72		
	Ortaokul	115	14.4	3.23	0.80		
	Lise	93	11.6	3.46	0.75		
	Üniversite	27	3.4	3.66	0.79		
Kaygı	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	2.99	0.76	1.36	0.247
	İlkokul	489	61.1	3.02	0.70		
	Ortaokul	115	14.4	2.97	0.74		
	Lise	93	11.6	3.01	0.79		
	Üniversite	27	3.4	3.31	0.74		
Konsantrasyon	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.14	0.67	5.16	0.000
	İlkokul	489	61.1	3.23	0.75		
	Ortaokul	115	14.4	3.32	0.80		
	Lise	93	11.6	3.47	0.82		
	Üniversite	27	3.4	3.75	0.80		
Bilgilerin İşlenmesi	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.50	0.71	9.23	0.000
	İlkokul	489	61.1	3.56	0.72		
	Ortaokul	115	14.4	3.75	0.67		
	Lise	93	11.6	3.96	0.73		
	Üniversite	27	3.4	3.98	0.80		
Anafikirlerin Seçilmesi	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.59	0.78	4.94	0.001
	İlkokul	489	61.1	3.64	0.75		
	Ortaokul	115	14.4	3.64	0.81		
	Lise	93	11.6	3.97	0.67		
	Üniversite	27	3.4	3.93	0.78		
Çalışma Yardımcıları	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.18	0.69	6.43	0.000
	İlkokul	489	61.1	3.25	0.67		
	Ortaokul	115	14.4	3.32	0.56		
	Lise	93	11.6	3.52	0.72		

	Üniversite	27	3.4	3.70	0.60		
Kendini Test Etme	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.55	0.65	7.53	0.000
	İlkokul	489	61.1	3.56	0.70		
	Ortaokul	115	14.4	3.72	0.66		
	Lise	93	11.6	3.88	0.76		
	Üniversite	27	3.4	4.07	0.68		
Test Stratejileri	Ok.Yaz.Değ.	76	9.5	3.22	0.65	3.86	0.004
	İlkokul	489	61.1	3.27	0.68		
	Ortaokul	115	14.4	3.27	0.73		
	Lise	93	11.6	3.48	0.80		
	Üniversite	27	3.4	3.68	0.77		

Öğrenci algılarına göre, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin motivasyon ve zaman yönetimi düzeyi, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha olumlu olup öğrencilerin motivasyon düzeylerinin annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenci algılarına göre annesi üniversite mezunu olan öğrenciler en yüksek motivasyona, annesi ilkokul mezunu öğrenciler en düşük motivasyona sahiptir. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin ortalamasının annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasından yüksek olması dikkat çekicidir.

Öğrencilerin kaygı düzeyleri babalarının öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanlarının en düşük ($x=2,97$), üniversite mezunu olan öğrencilerin en yüksek ($x=3,31$) olduğu görülmektedir. Annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasından yüksek olması dikkat çekicidir.

Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin konsantrasyon düzeyi ($x=3,75$), okuryazar olmayan ($x=3,14$) ve ilkokul mezunu ($x=3,23$) olan öğrencilerin konsantrasyon düzeyinden daha yüksek olup öğrencilerin konsantrasyon düzeylerinin annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$). Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin konsantrasyon düzeyi en yüksek annesi okuryazar olmayanlar öğrencilerin konsantrasyon düzeyleri en düşüktür.

Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin çalışma yardımcılarını ve test stratejilerini etkili kullanma düzeyleri, okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha olumlu olup öğrencilerin çalışma yardımcılarını ve test stratejilerini etkili kullanma düzeylerinin annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum alt boyutu ile annelerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Ancak Tablo 25 incelendiğinde annesi okuryazar olmayan öğrencilerin ortalama puanlarının en düşük ($x= 3,78$), üniversite mezunu olan öğrencilerin en yüksek ($x= 4.04$) olduğu görülmektedir.

Annesi lise mezunu olan öğrencilerin anafikirleri seçebilme düzeyi ($x= 3,97$), annesi okuryazar olmayan ($x= 3,59$), ilkokul mezunu ($x= 3,64$) ve ortaokul mezunu olan ($x=3,64$) öğrencilerin anafikirleri seçebilme düzeyinden daha yüksek olup öğrencilerin anafikirleri seçme düzeylerinin annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$). Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamasının annesi lise mezunu olan öğrencilerden düşük olması dikkat çekicidir.

Annesi üniversite mezunu olan ($x=4,07$) öğrencilerin kendini test etme düzeyleri annesi okuryazar olmayan ($x= 3,55$) ve ilkokul mezunu olan ($x= 3,56$) öğrencilerden daha yüksek olup öğrencilerin kendini test etme düzeylerinin annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$).

Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin test stratejilerini kullanma düzeyi ($x=3,68$) annesi okuryazar olmayan ($x= 3,22$) ve annesi ilkokul mezunu ($x= 3,27$), olan öğrencilerden daha yüksek olup öğrencilerin test stratejilerini etkili kullanma düzeylerinin annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$).

Sonuç olarak ebeveynlerinin öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri yükselmektedir. Anne babaların öğrenim durumunun yüksek olması eğitim öğretimin önemini daha iyi kavramış olmalarına dolayısıyla çocuklarına daha iyi bir eğitim öğretim ortamı sağlamaya çalıştıkları düşünülmektedir. Bu sonuç aşağıda yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir

Yılman'ın (1990) Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nden 455 öğrenciyi örneklem aldığı "Okul Başarısını etkileyen Faktörler" isimli araştırmasında anne babaların öğrenim düzeyi belli bir düzeyin, örneğin ortaöğretimin altına düştüğünde öğrencinin okul başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir. Anne babaların ortaokul veya daha yüksek bir okul mezunu olmaları halinde okul başarısını etkileyen etmenlerin etkisi azalmaktadır.

Keleş (2005) “Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada anne babanın eğitim durumunun okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

4.3.3. Öğrencilerin Okul Türleri ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, okul türlerine göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 30’da görülmektedir.

Tablo 30. Okul Türlerine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Okul Türü	N	%	X	SS
Genel Lise	367	45.9	3.48	0.43
Meslek Lisesi	208	26.0	3.18	0.53
Özel Statülü Lise	225	28.1	3.66	0.56

F= 52.87, p=0.000

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Ortalamalara bakıldığında ise, özel statülü lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x= 3,66$), genel lise ($x= 3,48$) ve meslek lisesi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarından ($x= 3,18$) daha olumludur.

Tablo 31. Okul Türlerine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	%	X	SS	F	P
Tutum	Genel	367	45.9	3.87	0.57	13.77	0.000
	Meslek	208	26.0	3.64	0.58		
	Özel Stat.	225	28.1	3.92	0.64		
Motivasyon	Genel	367	45.9	3.63	0.64	31.93	0.000
	Meslek	208	26.0	3.23	0.81		
	Özel Stat.	225	28.1	3.74	0.70		
Zaman	Genel	367	45.9	3.33	0.63	30.78	0.000
	Meslek	208	26.0	2.98	0.80		

Yönetimi	Özel Stat.	225	28.1	3.51	0.78		
Kaygı	Genel	367	45.9	3.00	0.70	6.57	0.001
	Meslek	208	26.0	2.91	0.59		
	Özel Stat.	225	28.1	3.15	0.82		
Konsantrasyon	Genel	367	45.9	3.30	0.70	32.60	0.000
	Meslek	208	26.0	2.97	0.69		
	Özel Stat.	225	28.1	3.54	0.84		
Bilgilerin İşlenmesi	Genel	367	45.9	3.67	0.68	38.57	0.000
	Meslek	208	26.0	3.31	0.73		
	Özel Stat.	225	28.1	3.89	0.69		
Anafikirlerin Seçilmesi	Genel	367	45.9	3.71	0.66	36.37	0.000
	Meslek	208	26.0	3.35	0.84		
	Özel Stat.	225	28.1	3.95	0.71		
Çalışma Yardımcıları	Genel	367	45.9	3.31	0.63	29.57	0.000
	Meslek	208	26.0	3.04	0.66		
	Özel Stat.	225	28.1	3.52	0.66		
Kendini Test Etme	Genel	367	45.9	3.67	0.63	25.61	0.000
	Meslek	208	26.0	3.37	0.73		
	Özel Stat.	225	28.1	3.83	0.73		
Test Stratejileri	Genel	367	45.9	3.33	0.61	39.03	0.000
	Meslek	208	26.0	2.99	0.69		
	Özel Stat.	225	28.1	3.56	0.77		

Tablo 31’de görüldüğü gibi özel statülü lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik tutum, motivasyon, zaman yönetimi, konsantrasyon, bilgileri işleme, anafikirleri seçebilme, çalışma yardımcılarını etkili kullanma, kendini test etme, test stratejilerini etkili kullanma düzeyi genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksek olup bu alt boyutların okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Özel statülü lise öğrencilerinin kaygı düzeyi ($x= 3,15$) , meslek lisesi ($x= 2,91$) öğrencilerinin kaygı düzeyinden daha yüksek olup öğrencilerin kaygı düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$].

Sonuç olarak, özel statülü lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, genel ve meslek lisesi öğrencilerinden, genel lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili kullanma düzeyi ise meslek lisesi öğrencilerinden daha olumludur. Meslek lisesi öğrencilerinin asıl amacı mesleğini kolayca öğrenerek en kısa yoldan hayata atılmaktır. Öğrenciler günlük yaşamlarının büyük bir kısmını özel ders alma veya dershanelerde geçirmek yerine işyerlerinde, atölyelerde geçirmektedirler. Aileleri de aynı beklenti içerisinde olduklarından meslek lisesi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili olarak kullanma konusunda yetersiz oldukları düşünülmektedir. Özel statülü lise öğrencilerinin sınavla öğrenci

aldıkları düşünüldüğünde öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili kullanma düzeylerinin genel ve meslek lisesi öğrencilerinden yüksek olması doğaldır. Bu sonuç aşağıda yapılan araştırmayla paralellik göstermektedir.

Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) “Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen faktörler” isimli çalışmasında mezun oldukları liseyi mesleki-teknik ve diğer liseler (Anadolu, özel ve süper lise) olarak belirten öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ait puanları, genel lise ve öğretmen lisesi öğrencilerinden yüksek bulunmuştur.

4.3.4. Öğrencilerin Alanları ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının babaların öğrenim durumuna göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32. Alanlara Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Alanlar	N	%	X	SS
Sosyal Bilimler	107	21.0	3.52	0.51
Fen Bilimler	123	24.1	3.59	0.51
Türkçe Matematik	120	23.6	3.54	0.47
Y.Dil	10	2.0	3.67	0.41
Diğer	149	29.3	3.09	0.53

F=22.98, p=0.000

Tablo 32’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Ortalamalara bakıldığında ise, diğer grubunu oluşturan meslek lisesi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x= 3,09$), sosyal bilimler ($x= 3,53$), fen bilimleri ($x= 3,59$) ve yabancı dil ($x= 3,67$) alanlarındaki öğrencilerin algılarından daha olumsuzdur. Ayrıca diğer grubu dışındaki alanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmaması dikkat çekicidir.

Tablo 33. Alanlara Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	%	X	SS	F	P
Tutum	Sosyal Bilimler	107	21.0	3.88	0.60	8.27	0.000
	Fen Bilimler	123	24.2	3.84	0.65		
	TM	120	23.5	3.84	0.54		
	Y.Dil	10	2.0	3.83	0.51		
	Diğer	149	29.3	3.52	0.56		
Motivasyon	Sosyal Bilimler	107	21.0	3.60	0.72	13.92	0.000
	Fen Bilimler	123	24.2	3.60	0.70		
	TM	120	23.5	3.64	0.65		
	Y.Dil	10	2.0	3.63	0.44		
	Diğer	149	29.3	3.09	0.83		
Zaman Yönetimi	Sosyal Bilimler	107	21.0	3.42	0.74	15.02	0.000
	Fen Bilimler	123	24.2	3.46	0.70		
	TM	120	23.5	3.32	0.71		
	Y.Dil	10	2.0	3.53	0.60		
	Diğer	149	29.3	2.85	0.81		
Kaygı	Sosyal Bilimler	107	21.0	3.19	0.71	6.62	0.000
	Fen Bilimler	123	24.2	3.24	0.73		
	TM	120	23.5	3.05	0.70		
	Y.Dil	10	2.0	3.50	0.81		
	Diğer	149	29.3	2.89	0.57		
Konsantrasyon	Sosyal Bilimler	107	21.0	3.36	0.73	16.13	0.000
	Fen Bilimler	123	24.2	3.45	0.76		
	TM	120	23.5	3.34	0.75		
	Y.Dil	10	2.0	3.64	0.75		
	Diğer	149	29.3	2.84	0.65		
Bilgilerin İşlenmesi	Sosyal Bilimler	509	21.0	3.23	0.76	13.20	0.000
	Fen Bilimler	107	24.2	3.65	0.76		
	TM	123	23.5	3.85	0.70		
	Y.Dil	120	2.0	3.76	0.65		
	Diğer	10	29.3	3.94	0.54		
Anafikirlerin Seçilmesi	Sosyal Bilimler	107	21.0	3.74	0.75	17.48	0.000
	Fen Bilimler	123	24.2	3.82	0.70		
	TM	120	23.5	3.89	0.64		
	Y.Dil	10	2.0	4.16	0.46		
	Diğer	149	29.3	3.24	0.86		
Çalışma Yardımcıları	Sosyal Bilimler	107	21.0	3.24	0.71	7.38	0.000
	Fen Bilimler	123	24.2	3.42	0.58		
	TM	120	23.5	3.38	0.65		
	Y.Dil	10	2.0	3.31	0.48		
	Diğer	149	29.3	3.03	0.66		
Kendini Test Etme	Sosyal Bilimler	107	21.0	3.71	0.74	9.85	0.000
	Fen Bilimler	123	24.2	3.72	0.70		
	TM	120	23.5	3.75	0.62		
	Y.Dil	10	2.0	3.56	0.45		
	Diğer	149	29.3	3.29	0.77		
Test Stratejileri	Sosyal Bilimler	107	21.0	3.46	0.67	22.13	0.000
	Fen Bilimler	123	24.2	3.51	0.67		
	TM	120	23.5	3.47	0.65		
	Y.Dil	10	2.0	3.63	0.77		
	Diğer	149	29.3	2.87	0.67		

Tablo 33’de görüldüğü gibi öğrenci algılarına göre diğer grubunu oluşturan meslek lisesi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tüm alt boyutlarının ortalamaları ($x= 3,52$), sosyal bilimler ($x= 3,88$), fen bilimleri ($x= 3,84$) ve Türkçe matematik ($x= 3,84$) alanlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden daha düşük olup öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tüm alt boyutlarının alanlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$). Diğer grubu dışındaki alanlar kendi arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ile öğrencilerin alanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinden oluşan diğer grubundaki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri, sosyal bilimler, fen bilimleri, Türkçe matematik ve yabancı dil alanlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden daha düşüktür. Ayrıca diğer grubu dışındaki alanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmaması dikkat çekicidir. Meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime devam etme şansının düşük olması, kendilerini meslekleriyle ilgili uğraşlarla meşgul etmeleri onların öğrenme ve ders çalışma stratejilerine gereken önemi verememelerine, sosyal bilimler, fen bilimleri, Türkçe matematik ve yabancı dil alanlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden bu alanda geri kalmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç aşağıda yapılan araştırmayla paralellik göstermektedir

Talu (1997), “Ankara Özel Tefik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmasında tekrar stratejisi ile anlamlandırma stratejisi kullanan gruplar ile Türkçe Matematik, Sosyal ve Fen alanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.3.5. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Kitap Okuma Sıklığı ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Bu bölümde öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, baba ve annenin kitap okuma sıklığına göre değişik değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

a. Babaların Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrencilerin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, babaların kitap okuma sıklığına göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 34’de görülmektedir.

Tablo 34. Babaların Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Okuma Sıklığı	N	%	X	SS
Her gün	56	7.0	3.66	0.50
Haftada bir	81	10.1	3.45	0.59
Ayda bir	105	13.1	3.61	0.55
Üç ayda bir	42	5.3	3.55	0.51
Altı ayda bir	33	4.1	3.33	0.57
Yılda bir	121	15.1	3.45	0.53
Hiç okumaz	362	45.3	3.38	0.48

F=4.95, p=0,000

Tablo 34’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, babalarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Ortalamalara bakıldığında göre babası hiç kitap okumayan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x= 3,38$), babası ayda bir ($x= 3,61$) ve her gün kitap okuyan ($x= 3,66$) öğrencilerden daha olumsuzdur.

Tablo 35. Babaların Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	%	X	SS	F	P
Tutum	Her gün	56	7.0	3.94	0.67	1.71	0.115
	Haftada bir	81	10.1	3.76	0.66		
	Ayda bir	105	13.1	3.88	0.63		
	Üç ayda bir	42	5.3	4.01	0.48		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.76	0.46		
	Yılda bir	121	15.1	3.84	0.59		
	Hiç okumaz	362	45.3	3.78	0.59		
Motivasyon	Her gün	56	7.0	3.84	0.66	2.51	0.020
	Haftada bir	81	10.1	3.58	0.80		
	Ayda bir	105	13.1	3.68	0.67		
	Üç ayda bir	42	5.3	3.51	0.65		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.43	0.86		
	Yılda bir	121	15.1	3.51	0.71		
	Hiç okumaz	362	45.3	3.50	0.74		
Zaman Yönetimi	Her gün	56	7.0	3.52	0.59	2.56	0.018
	Haftada bir	81	10.1	3.30	0.83		
	Ayda bir	105	13.1	3.42	0.76		
	Üç ayda bir	42	5.3	3.44	0.72		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.14	0.73		
	Yılda bir	121	15.1	3.26	0.79		
	Hiç okumaz	362	45.3	3.22	0.73		
Kaygı	Her gün	56	7.0	3.13	0.80	1.32	0.245
	Haftada bir	81	10.1	2.93	0.71		
	Ayda bir	105	13.1	3.03	0.76		
	Üç ayda bir	42	5.3	3.13	0.65		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.09	0.63		
	Yılda bir	121	15.1	3.12	0.74		
	Hiç okumaz	362	45.3	2.97	0.70		
Konsantrasyon	Her gün	56	7.0	3.58	0.71	3.87	0.001
	Haftada bir	81	10.1	3.25	0.76		
	Ayda bir	105	13.1	3.46	0.79		
	Üç ayda bir	42	5.3	3.36	0.70		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.25	0.73		
	Yılda bir	121	15.1	3.32	0.81		
	Hiç okumaz	362	45.3	3.17	0.75		
Bilgilerin İşlenmesi	Her gün	56	7.0	3.88	0.72	6.48	0.000
	Haftada bir	81	10.1	3.68	0.85		
	Ayda bir	105	13.1	3.95	0.64		
	Üç ayda bir	42	5.3	3.73	0.67		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.45	0.68		
	Yılda bir	121	15.1	3.56	0.70		
	Hiç okumaz	362	45.3	3.53	0.71		
Anafikirlerin Seçilmesi	Her gün	56	7.0	3.84	0.69	2.36	0.029
	Haftada bir	81	10.1	3.73	0.79		
	Ayda bir	105	13.1	3.87	0.80		
	Üç ayda bir	42	5.3	3.72	0.78		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.49	0.84		
	Yılda bir	121	15.1	3.64	0.77		
	Hiç okumaz	362	45.3	3.62	0.72		
	Her gün	56	7.0	3.53	0.67		
	Haftada bir	81	10.1	3.35	0.68		

Çalışma Yardımcıları	Ayda bir	105	13.1	3.50	0.66	4.65	0.000
	Üç ayda bir	42	5.3	3.39	0.60		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.07	0.66		
	Yılda bir	121	15.1	3.28	0.62		
	Hiç okumaz	362	45.3	3.21	0.67		
Kendini Test Etme	Her gün	56	7.0	3.85	0.65	4.69	0.000
	Haftada bir	81	10.1	3.64	0.78		
	Ayda bir	105	13.1	3.87	0.66		
	Üç ayda bir	42	5.3	3.78	0.69		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.49	0.72		
	Yılda bir	121	15.1	3.63	0.70		
	Hiç okumaz	362	45.3	3.54	0.70		
Test Stratejileri	Her gün	56	7.0	3.53	0.62	2.51	0.021
	Haftada bir	81	10.1	3.33	0.80		
	Ayda bir	105	13.1	3.43	0.76		
	Üç ayda bir	42	5.3	3.38	0.77		
	Altı ayda bir	33	4.1	3.17	0.66		
	Yılda bir	121	15.1	3.32	0.72		
	Hiç okumaz	362	45.3	3.23	0.67		

Babaların kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,76 ile 4,01 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p<0.05$).

Babaların kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,43 ile 3,84 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin motivasyon alt boyutu ile babaların kitap okuma sıklığı arasındaki farklılıkların hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Babaların kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman yönetimi alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,14 ile 3,52 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman yönetimi alt boyutu ile babaların öğrenim düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Babaların kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı alt boyutuna ilişkin ortalamaları 2,93 ile 3,13 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p<0.05$).

Babası her gün kitap okuyan öğrencilerin konsantrasyon düzeyleri ($x= 3,17$), babası hiç kitap okumayan öğrencilerden ($x= 3,58$) daha yüksek olup öğrencilerin konsantrasyon düzeylerinin babalarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$).

Babası ayda bir kitap okuyan öğrencilerin bilgileri işleme düzeyleri ($x= 3,17$), babası altı ayda bir ($x= 3,58$), yılda bir ($x= 3,58$), ve hiç kitap okumayan öğrencilerden ($x= 3,53$), daha yüksek olup öğrencilerin bilgileri işleme düzeylerinin babalarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$).

Babaların kitap okuma sıklığı ile göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin anafikirlerin seçilmesi alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,49 ile 3,87 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$)

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin anafikirlerin seçilmesi alt boyutu ile babaların öğrenim düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Babası ayda bir kitap okuyan öğrencilerin çalışma yardımcılarını etkili kullanma düzeyleri ($x= 3,50$), babası hiç kitap okumayan öğrencilerden ($x= 3,21$) daha olumlu olup öğrencilerin çalışma yardımcılarını etkili kullanma düzeylerinin babaların kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$).

Babası ayda bir kitap okuyan öğrencilerin kendini test etme düzeyleri ($x= 3,87$), babası hiç kitap okumayan öğrencilerden ($x= 3,54$) daha olumlu olup öğrencilerin kendini test etme düzeylerinin babaların kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$).

Babaların kitap okuma sıklığı ile göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin test stratejileri alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,17 ile 3,53 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin test stratejileri alt boyutu ile babaların kitap okuma sıklığı arasındaki farklılıkların hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

b. Annelerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrencilerin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, annelerin kitap okuma sıklığına göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 36’da görülmektedir.

Tablo 36. Annelerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Okuma Sıklığı	N	%	X	SS
Her gün	59	7.4	3.56	0.52
Haftada bir	97	12.1	3.49	0.51
Ayda bir	107	13.4	3.57	0.54
Üç ayda bir	51	6.4	3.54	0.53
Altı ayda bir	40	5.0	3.54	0.54
Yılda bir	102	12.7	3.43	0.51
Hiç okumaz	344	43.0	3.38	0.52

F=3.08, p=0.006

Tablo 36’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, annelerin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ile annelerin okuma sıklıkları arasındaki farklılıkların hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 37. Annelerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Okuma Sıklığı	N	%	X	SS	F	p
Tutum	Her gün	59	7.4	3.78	0.72	0.45	0.846
	Haftada bir	97	12.1	3.90	0.65		
	Ayda bir	107	13.4	3.84	0.53		
	Üç ayda bir	51	6.4	3.84	0.60		
	Altı ayda bir	40	5.0	3.78	0.70		
	Yılda bir	102	12.7	3.82	0.56		
	Hiç okumaz	344	43.0	3.82	0.60		
	Her gün	59	7.4	3.68	0.73		

Motivasyon	Haftada bir	97	12.1	3.59	0.69	2.06	0.056
	Ayda bir	107	13.4	3.58	0.69		
	Üç ayda bir	51	6.4	3.70	0.71		
	Altı ayda bir	40	5.0	3.48	0.73		
	Yılda bir	102	12.7	3.48	0.68		
	Hiç okumaz	344	43.0	3.56	0.77		
Zaman Yönetimi	Her gün	59	7.4	3.32	0.66	2.20	0.041
	Haftada bir	97	12.1	3.41	0.70		
	Ayda bir	107	13.4	3.40	0.72		
	Üç ayda bir	51	6.4	3.41	0.75		
	Altı ayda bir	40	5.0	3.25	0.83		
	Yılda bir	102	12.7	3.20	0.80		
Kaygı	Hiç okumaz	344	43.0	3.29	0.75		
	Her gün	59	7.4	2.92	0.77	0.96	0.449
	Haftada bir	97	12.1	3.12	0.77		
	Ayda bir	107	13.4	2.96	0.75		
	Üç ayda bir	51	6.4	3.09	0.80		
	Altı ayda bir	40	5.0	3.07	0.76		
Konsantrasyon	Yılda bir	102	12.7	3.01	0.69		
	Hiç okumaz	344	43.0	3.02	0.67		
	Her gün	59	7.4	3.26	0.73	1.86	0.084
	Haftada bir	97	12.1	3.43	0.82		
	Ayda bir	107	13.4	3.41	0.2		
	Üç ayda bir	51	6.4	3.41	0.76		
Bilgilerin İşlenmesi	Altı ayda bir	40	5.0	3.27	0.85		
	Yılda bir	102	12.7	3.20	0.82		
	Hiç okumaz	344	43.0	3.28	0.75		
	Her gün	59	7.4	3.80	0.65	4.33	0.000
	Haftada bir	97	12.1	3.75	0.68		
	Ayda bir	107	13.4	3.76	0.73		
Anafikirlerin Seçilmesi	Üç ayda bir	51	6.4	3.79	0.70		
	Altı ayda bir	40	5.0	3.59	0.64		
	Yılda bir	102	12.7	3.51	0.67		
	Hiç okumaz	344	43.0	3.64	0.76		
	Her gün	59	7.4	3.73	0.80	2.47	0.022
	Haftada bir	97	12.1	3.69	0.75		
Çalışma Yardımcıları	Ayda bir	107	13.4	3.89	0.74		
	Üç ayda bir	51	6.4	3.80	0.74		
	Altı ayda bir	40	5.0	3.69	0.81		
	Yılda bir	102	12.7	3.69	0.69		
	Hiç okumaz	344	43.0	3.59	0.76		
	Her gün	59	7.4	3.53	0.64	5.30	0.000
Kendini Test Etme	Haftada bir	97	12.1	3.43	0.59		
	Ayda bir	107	13.4	3.42	0.68		
	Üç ayda bir	51	6.4	3.45	0.66		
	Altı ayda bir	40	5.0	3.42	0.66		
	Yılda bir	102	12.7	3.22	0.59		
	Hiç okumaz	344	43.0	3.18	0.69		
Kendini Test Etme	Her gün	59	7.4	3.90	0.59	4.49	0.000
	Haftada bir	97	12.1	3.75	0.63		
	Ayda bir	107	13.4	3.70	0.70		
	Üç ayda bir	51	6.4	3.79	0.70		
	Altı ayda bir	40	5.0	3.80	0.67		
	Yılda bir	102	12.7	3.55	0.70		
	Hiç okumaz	344	43.0	3.53	0.73		
	Her gün	59	7.4	3.34	0.69		
	Haftada bir	97	12.1	3.25	0.76		

Test Stratejileri	Ayda bir	107	13.4	3.44	0.73	1.88	0.082
	Üç ayda bir	51	6.4	3.43	0.70		
	Altı ayda bir	40	5.0	3.28	0.77		
	Yılda bir	102	12.7	3.39	0.66		
	Hiç okumaz	344	43.0	3.24	0.69		

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum alt boyutu ile annelerin okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p<0.05$).

Annelerin kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,43 ile 3,84 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin motivasyon alt boyutu ile annelerin kitap okuma sıklığı arasındaki farklılıkların hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Annelerin kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman yönetimi alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,20 ile 3,43 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman yönetimi alt boyutu ile annelerin öğrenim düzeyleri arasındaki farklılıkların annelerin hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak Tablo 37 incelendiğinde annesi yılda bir kitap öğrencilerin ortalama puanlarının en düşük ($x= 3,20$), haftada bir kitap okuyan öğrencilerin en yüksek ($x= 3,41$) olduğu görülmektedir.

Annelerin kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı alt boyutuna ilişkin ortalamaları 2,92 ile 3,12 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Annesi her gün kitap öğrencilerin ortalama puanlarının en düşük ($x= 2,92$), haftada bir kitap okuyan öğrencilerin en yüksek ($x= 3,12$) olduğu görülmektedir.

Annelerin kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin konsantrasyon alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,20 ile 3,43 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Annesi yılda bir kitap

öğrencilerin ortalama puanlarının en düşük ($x = 3,20$), haftada bir kitap okuyan öğrencilerin en yüksek ($x = 3,43$) olduğu görülmektedir.

Annelerin kitap okuma sıklığı ile göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bilgilerin işlenmesi alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,51 ile 3,83 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$).

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bilgilerin işlenmesi alt boyutu ile Annelerin kitap okuma sıklığı arasındaki farklılıkların hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Annesi ayda bir kitap okuyan öğrencilerin anafikirleri seçebilme düzeyi ($x = 3,89$), annesi hiç kitap okumayan öğrencilerden ($x = 3,59$) daha yüksek olup öğrencilerin anafikirleri seçebilme düzeylerinin annelerin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Annesi her gün kitap okuyan öğrencilerin çalışma yardımcılarını etkili kullanma düzeyi ($x = 3,53$), annesi hiç kitap okumayan öğrencilerden ($x = 3,18$) daha yüksek olup öğrencilerin çalışma yardımcılarını etkili kullanma düzeylerinin annelerin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Annesi her gün kitap okuyan öğrencilerin kendini test etme düzeyleri ($x = 3,53$), annesi hiç kitap okumayan öğrencilerden ($x = 3,90$) daha yüksek olup öğrencilerin kendini test etme düzeylerinin annelerin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Annelerin kitap okuma sıklığı ile göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin test stratejileri alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,24 ile 3,44 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Babalarının kitap okuma sıklığı ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babası hiç kitap okumayan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri, babası ayda bir ve her gün kitap okuyan öğrencilerden daha düşüktür. Diğer okuma sıklıkları arasından anlamlı bir ilişki bulunmaması dikkat çekicidir. Annelerinin kitap okuma sıklığı ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Fakat, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma

stratejilerine ilişkin algıları ile annelerin öğrenim düzeyleri arasındaki farklılıkların annelerin hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Daha sık kitap okuyan ebeveynler kendilerini daha fazla geliştirme eğilimi içerisinde olduklarından çocuklarının gelecekleri açısından onlarla daha fazla ilgilenme yaklaşımı içerisinde oldukları, bu durum öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerine olumlu olarak yansdığı düşünülmektedir.

Yılmaz'ın (2004) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde oluşan 344 öğrenciyi örneklem aldığı “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveyn Duyarlılığı” isimli çalışması da bu sonucu vermektedir. Örneklem alınan öğrencilerin ebeveynlerinin okuma alışkanlığına sahip olmayan ya da zayıf okuma alışkanlığına sahip ebeveynlerin çoğunluğu oluşturması araştırmacı tarafından çocuklarının kitap okumalarına ilişkin duyarsızlıklarının büyük ölçüde bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.3.6. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumları ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, öğrencilerin destek eğitimi alma durumuna göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 38’de görülmektedir.

Tablo 38. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Destek Eğitimi	N	X	S	sd	t	p
Alan	255	3.63	0.52	798	6.68	0.000
Almayan	545	3.37	0.51			

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, destek eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Ortalamalara bakıldığında ise destek eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x= 3,63$), destek eğitimi almayan öğrencilerden ($x= 3,37$), daha olumludur.

Öğrencilerin destek eğitimi alma durumuna göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutlarına bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 39. Destek Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Destek Eğit.	%	X	SS	t	p
	Evet Hayır					
Tutum	255 545	31.9 68.1	3.91 3.78	0.62 0.59	2.74	0.006
Motivasyon	255 545	31.9 68.1	3.72 3.48	0.67 0.75	4.47	0.000
Zaman Yönetimi	255 545	31.9 68.1	3.43 3.22	0.73 0.75	3.81	0.000
Kaygı	255 545	31.9 68.1	3.19 2.94	0.77 0.67	4.78	0.000
Konsantrasyon	255 545	31.9 68.1	3.49 3.18	0.78 0.74	5.42	0.000
Bilgilerin İşlenmesi	255 545	31.9 68.1	3.85 3.54	0.71 0.71	5.63	0.000
Anafikirlerin Seçilmesi	255 545	31.9 68.1	3.92 3.57	0.69 0.77	6.10	0.000
Çalışma Yardımcıları	255 545	31.9 68.1	3.44 3.24	0.69 0.65	4.09	0.000
Kendini Test Etme	255 545	31.9 68.1	3.79 3.57	0.71 0.70	4.23	0.000
Test Stratejileri	255 545	31.9 68.1	3.55 3.19	0.69 0.69	6.93	0.000

Tablo 39 da görüldüğü gibi ise destek eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik tüm alt boyutlardaki (tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgilerin işlenmesi, anafikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendini test etme, test stratejileri) ortalamaları destek eğitimi almayanlara göre daha yüksek olup öğrencilerin tüm alt boyutlardaki düzeylerinin destek eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak destek eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini algılama düzeyleri destek eğitimi almayan öğrencilerden daha olumludur. Destek eğitimi alan (öğrencilerin özellikle dershaneye giden) öğrencilerin dershanede rehber öğretmenler tarafından genel öğrenme ve ders çalışma stratejileri konusunda, branş öğretmenler tarafından da her ders için ayrı ayrı öğrenme ve ders çalışma yöntemlerinin ayrıntılı olarak verilmesi öğrencilerin bu alanlardaki yeterliliklerini arttırdığı düşünülmektedir.

Keleş (2005)'in “Bolvadin İlçesi merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışması aynı sonucu vererek dershanenin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

4.3.7. Öğrencilerin Çalışma Odası Olma Durumu ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, çalışma odasının olup olmamasına göre değişip değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 40'da görülmektedir.

Tablo 40. Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Çalışma Odası	N	X	S	sd	t	p
Var	516	3.53	0.48	798	5.69	0.000
Yok	284	3.31	0.57			

Tablo 40'da görüldüğü gibi çalışma odası olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x= 3,53$), çalışma odası olmayan öğrencilerden ($x= 3,31$), daha olumlu olumludur.

Tablo 41. Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Çalışma Odası	%	X	SS	t	p
	Var Yok					
Tutum	516 284	64.5 35.5	3.85 3.77	0.61 0.59	1.85	0.064
Motivasyon	516 284	64.5 35.5	3.62 3.44	0.70 0.78	3.33	0.001
Zaman Yönetimi	516 284	64.5 35.5	3.39 3.11	0.69 0.81	5.04	0.000
Kaygı	516 284	64.5 35.5	3.06 2.95	0.72 0.70	2.12	0.035
Konsantrasyon	516 284	64.5 35.5	3.37 3.11	0.74 0.79	4.70	0.000
Bilgilerin İşlenmesi	516 284	64.5 35.5	3.73 3.49	0.69 0.76	4.53	0.000
Anafikirlerin Seçilmesi	516 284	64.5 35.5	3.79 3.49	0.69 0.83	5.37	0.000
Çalışma Yardımcıları	516 284	64.5 35.5	3.36 3.19	0.63 0.73	3.47	0.001
Kendini Test Etme	516 284	64.5 35.5	3.73 3.46	0.66 0.77	5.27	0.000
Test Stratejileri	516 284	64.5 35.5	3.40 3.13	0.67 0.73	5.36	0.000

Tablo 41’de görüldüğü gibi öğrencilerin çalışma odası olup olmamasına göre tutum alt boyutuna ilişkin ortalamaları 3,85 ile 3,77 arasında değişmekte olup anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p<0,05$).

Çalışma odası olan öğrencilerin motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgilerin işlenmesi, anafikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendini test etme, test stratejileri düzeyleri, çalışma odası olmayan öğrencilere göre daha yüksek olup, öğrencilerin bu alt boyutlara ait düzeylerinin çalışma odası olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak çalışma odası olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini algılama düzeyi, çalışma odası olmayan öğrencilerden daha olumludur. Ayrı bir çalışma odası olan öğrencilerin ayrı bir çalışma odası olmayanlara göre daha iyi bir öğrenme ve ders çalışma ortamında bulundukları bir gerçektir. Ayrıca çalışma odasına sahip olan bireylerin olmayanlara göre gelir seviyelerinin daha iyi oldukları

düşünüldüğünde bu ebeveynlerin daha iyi bir gelecek hazırlama adına çocuklarına daha fazla imkan sunacakları düşünülmektedir.

Arslantaş (2001) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları” isimli araştırması da aynı sonucu vermiş, ayrı çalışma odasına sahip olan öğrencilerin bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu yargısına varılmıştır.

4.3.8. Ailelerin Öğrencilerin Okul ve Dersleriyle İlgilenme Yaklaşımı ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımına göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 42’de görülmektedir.

Tablo 42. Ailelerin Öğrencilerin Okul ve Dersleriyle İlgilenme Yaklaşımına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Öğrenim Durumu	N	%	X	SS
Çok Sık Kontrol Eder- Sıkar	335	41.9	3.57	0.48041
Pek Kont Etmez-Teşvik eder	435	54.4	3.38	0.53436
Hiç İlgilenmez	30	3.7	3.26	0.63431

F=14.27, p=0.000

Ailesi çok sık kontrol eden ve sıkı öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x= 3,57$), ailesi pek kontrol etmeyen, ancak teşvik eden öğrenciler ($x= 3,38$), ile ailesi hiç ilgilenmeyen öğrencilerden ($x= 3,26$), daha olumludur.

Alt boyutlara bakıldığında ise, ailesi çok sık kontrol eden ve sıkı öğrencilerin tutum, motivasyon, zaman yönetimi, konsantrasyon, kendini test etme, ailesi pek kontrol etmeyen, ancak teşvik eden öğrenciler ile ailesi hiç ilgilenmeyen öğrencilerden daha olumlu olup öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$).

Ailesi çok sık kontrol eden ve sıkı öğrencilerin bilgileri işleme, anafikirleri seçebilme, çalışma yardımcılarını etkili kullanabilme düzeyleri, ailesi pek kontrol etmeyen, ancak teşvik eden öğrencilerden daha olumlu olup öğrencilerin bilgileri işleme, anafikirleri

seçebilme, çalışma yardımcılarını etkili kullanabilme düzeylerinin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımına göre anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Öğrencilerin test stratejilerine ilişkin algıları ile ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.05$).

Uygulanan yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ailesi çok sık kontrol eden ve sıkı öğrencilerin test stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri ($x= 3,38$) ile ailesi pek kontrol etmeyen ancak teşvik eden ($x= 3,27$) ve ailesi hiç ilgilenmeyen öğrenciler ($\bar{x}= 3,09$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 43. Ailelerin Öğrencilerin Okul ve Dersleriyle İlgilenme Yaklaşımına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	İlgilenme Yaklaşımı	N	%	X	SS	F	P
Tutum	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	3.90	0.58	4.87	0.008
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.78	0.61		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	3.68	0.66		
Motivasyon	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	3.72	0.64	16.55	0.000
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.45	0.76		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	3.26	0.93		
Zaman Yönetimi	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	3.46	0.66	16.01	0.000
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.18	0.77		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	2.99	0.93		
Kaygı	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	2.99	0.75	0.90	0.409
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.03	0.70		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	3.17	0.65		
Konsantrasyon	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	3.44	0.76	15.16	0.000
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.19	0.76		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	2.83	0.74		
Bilgilerin İşlenmesi	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	3.76	0.71	8.15	0.000
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.55	0.72		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	3.55	0.83		
Anafikirlerin Seçilmesi	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	3.79	0.68	6.12	0.002
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.61	0.79		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	3.53	1.01		
Çalışma Yardımcıları	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	3.41	0.66	8.30	0.000
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.23	0.65		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	3.11	0.85		
Kendini test Etme	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	3.81	0.64	17.34	0.000
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.52	0.72		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	3.40	0.87		
Test Stratejileri	Çok sık Kontrol eder-Sıkar	335	41.9	3.38	0.68	3.98	0.019
	Pek Kontrol Etmez-Teşvik Eder	435	54.4	3.27	0.71		
	Hiç İlgilenmez	30	3.7	3.09	0.89		

Ailesi çok sık kontrol eden ve sıkı öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri, ailesi pek kontrol etmeyen, ancak teşvik eden öğrenciler ile ailesi hiç ilgilenmeyen öğrencilerden daha yüksektir. Ailesi çok sık kontrol eden ve sıkı ebeveynler çocuklarını daha fazla motive edip öğrenme ve ders çalışma ortamını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin bertaraf edilmesi konusunda daha hassas davranmaları nedeniyle çocuklarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini daha etkili kullandıkları düşünülmektedir.

Yılman'ın (1990)'ın Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nden 455 öğrenciyi örneklem aldığı "Okul Başarısını etkileyen Faktörler" isimli araştırmasında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla aile desteğine, ilgisine gereksinim duydukları sonucuna ulaşmıştır.

4.3.9. Öğrencilerin Hangi Derse Nasıl Çalışacaklarını Bilme Düzeyi ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilme düzeyine göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 44'de görülmektedir.

Tablo 44. Öğrencilerin Hangi Derse Nasıl Çalışacaklarını Bilip Bilmemesine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Bilme Düzeyleri	N	%	X	SS
Biliyorum	272	34,0	3,76	0,46
Biraz biliyorum	462	57,8	3,33	0,47
Bilmiyorum	66	8,2	3,04	0,51

F=101.83, p=0.000

Tablo 44'de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmemesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0,05$).

Hangi derse nasıl çalışması gerektiğini bildiğini düşünen öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x = 3,76$), biraz bildiğini düşünen öğrencilerle ($x = 3,33$), bilmediğini düşünen öğrencilerden ($x = 3,04$) daha olumlu olumludur.

Alt boyutlara bakıldığında ise, hangi derse nasıl çalışacağını bildiğini düşünen öğrencilerin tutum, motivasyon, zaman yönetimi, konsantrasyon, bilgileri işleme, anafikirleri seçebilme, kendini test etme, kaygı, test stratejileri düzeylerini ve çalışma yardımcılarını etkili kullanma düzeyleri biraz bildiğini düşünen öğrenciler ile bilmediğini düşünen öğrencilerden daha olumlu olup bu alt boyutların öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilme düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 45. Öğrencilerin Hangi Derse Nasıl Çalışacaklarını Bilip Bilmemesine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Bilme Düzeyleri	N	%	X	SS	F	p
Tutum	Biliyorum	272	34.0	4.04	0.56	34.22	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	3.75	0.57		
	Bilmiyorum	66	8.2	3.478	0.69		
Motivasyon	Biliyorum	272	34.0	3.88	0.65	52.21	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	3.43	0.70		
	Bilmiyorum	66	8.2	3.09	0.79		
Zaman Yönetimi	Biliyorum	272	34.0	3.64	0.64	58.74	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	3.15	0.72		
	Bilmiyorum	66	8.2	2.82	0.76		
Kaygı	Biliyorum	272	34.0	3.34	0.67	47.07	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	2.87	0.68		
	Bilmiyorum	66	8.2	2.72	0.69		
Konsantrasyon	Biliyorum	272	34.0	3.66	0.70	66.36	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	3.13	0.72		
	Bilmiyorum	66	8.2	2.76	0.70		
Bilgilerin İşlenmesi	Biliyorum	272	34.0	3.95	0.70	45.85	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	3.51	0.68		
	Bilmiyorum	66	8.2	3.26	0.69		
Anafikirlerin Seçilmesi	Biliyorum	272	34.0	4.07	0.64	68.84	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	3.52	0.71		
	Bilmiyorum	66	8.2	3.20	0.86		
Çalışma Yardımcıları	Biliyorum	272	34.0	3.45	0.66	14.08	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	3.25	0.65		
	Bilmiyorum	66	8.2	3.02	0.71		
Kendini test Etme	Biliyorum	272	34.0	3.94	0.65	48.52	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	3.53	0.68		
	Bilmiyorum	66	8.2	3.18	0.73		
Test Stratejileri	Biliyorum	272	34.0	3.69	0.62	76.93	0.000
	Biraz biliyorum	462	57.8	3.15	0.66		
	Bilmiyorum	66	8.2	2.85	0.70		

4.3.10. Öğrencilerin Sınıfları ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin sınıflarına göre değişik değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 46'da görülmektedir.

Tablo 46. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Sınıflar	N	%	X	SS
9	330	41.25	3.41	0.57
10	238	29.75	3.44	0.47
11	232	29.00	3.53	0.51

F=4.13, p=0.016

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

11. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ($x= 3,53$), 9. sınıf öğrencilerinden ($x= 3,41$) daha olumludur.

Tablo 47. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar	Sınıflar	N	%	X	SS	F	p
Tutum	9	330	41.25	3.87	0.62	7.32	0.001
	10	238	29.75	3.70	0.61		
	11	232	29.00	3.88	0.56		
Motivasyon	9	330	41.25	3.56	0.78	0.24	0.791
	10	238	29.75	3.53	0.70		
	11	232	29.00	3.57	0.69		
Zaman Yönetimi	9	330	41.25	3.23	0.80	1.72	0.179
	10	238	29.75	3.32	0.70		
	11	232	29.00	3.34	0.72		
Kaygı	9	330	41.25	2.89	0.72	14.51	0.000
	10	238	29.75	3.00	0.67		
	11	232	29.00	3.22	0.72		
Konsantrasyon	9	330	41.25	3.26	0.80	2.25	0.107
	10	238	29.75	3.22	0.72		
	11	232	29.00	3.37	0.76		
Bilgilerin İşlenmesi	9	330	41.25	3.56	0.76	4.12	0.017
	10	238	29.75	3.66	0.70		
	11	232	29.00	3.74	0.71		
	9	330	41.25	3.59	0.80		

Anafikirlerin Seçilmesi	10	238	29.75	3.70	0.68	4.85	0.008
	11	232	29.00	3.79	0.76		
Çalışma Yardımcıları	9	330	41.25	3.29	0.70	0.12	0.885
	10	238	29.75	3.30	0.64		
	11	232	29.00	3.32	0.65		
Kendini test Etme	9	330	41.25	3.60	0.74	1.05	0.350
	10	238	29.75	3.68	0.67		
	11	232	29.00	3.66	0.71		
Test Stratejileri	9	330	41.25	3.20	0.74	8.90	0.000
	10	238	29.75	3.32	0.67		
	11	232	29.00	3.45	0.68		

Öğrenci algılarına göre, 10. sınıf öğrencilerinin tutumları ($x = 3,70$), 9.sınıf ($x = 3,87$) ve 11. sınıf öğrencilerinden ($x = 3,88$) daha olumsuz olup öğrencilerin tutum düzeylerinin sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0.05$). Ayrıca 11. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmasa da 11. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin motivasyon alt boyutu ile öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıflar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($p > 0.05$). Ancak Tablo 47 incelendiğinde 10. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının en düşük ($x = 3,53$), 11. sınıf öğrencilerinin en yüksek ($x = 3,57$) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman yönetimi alt boyutu ile öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıflar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0.05$). Fakat 9. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının en düşük ($x = 3,23$), 11. sınıf öğrencilerinin en yüksek ($x = 3,34$) olduğu görülmektedir.

11. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri ($x = 3,22$), 9. sınıf ($x = 2,89$) ve 10. sınıf öğrencilerinden ($x = 3,00$), daha yüksek olup öğrencilerin kaygı düzeylerinin sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı alt boyutu ile öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıflar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$).

9. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmasa da 10. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin konsantrasyon alt boyutu ile öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıflar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0.05$)

11. sınıf öğrencilerinin bilgileri işleme düzeyleri ($x=3,74$), 9.sınıf öğrencilerinden ($x=3,56$) daha yüksek olup öğrencilerin bilgileri işleme düzeylerinin sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$). 10. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf ve 11.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmasa da 10. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının 9. sınıf öğrencilerinden yüksek, 11. sınıf öğrencilerinden düşük olduğu görülmektedir.

11.sınıf öğrencilerinin anafikirleri seçebilme düzeyleri ($x=3,79$), 9.sınıf öğrencilerinden ($x=3,59$) daha yüksek olup öğrencilerin anafikirleri seçebilme düzeylerinin sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$). 10. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf ve 11.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmasa da 10. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının 9. sınıf öğrencilerinden yüksek, 11. sınıf öğrencilerinden düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin çalışma yardımcısı alt boyutu ile öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıflar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$).

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kendini test etme alt boyutu ile öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıflar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$).

11. sınıf öğrencilerinin test stratejileri düzeyleri, 9.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olup öğrencilerin test stratejilerine ilişkin algılarının sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$). 10. sınıf ($x=3,32$) öğrencileri ile 9. sınıf ve 11.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmasa da 10. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının 9. sınıf öğrencilerinden yüksek, 11. sınıf öğrencilerinden düşük olduğu görülmektedir.

11. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri, 9. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. 10. sınıf öğrencileri ile 9. ve 11. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması dikkat çekicidir. Son sınıf öğrencilerinin devam ettikleri üç veya dört yıl boyunca öğrenme ve ders çalışma stratejilerini okulda öğrenmek için daha fazla zaman bulduklarından 9. sınıf öğrencilerinden yüksek olması normal karşılanabilir.

Bay, Tuğluk, Gençdoğan (2005) “Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma becerilerinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında sınıf değişkenine göre öğrenciler arasında ders çalışma becerilerine sahip olma açısından son sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

BÖLÜM V.

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

1. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, erkek öğrencilerden daha olumlu oldukları görülmektedir.
2. Babalarının öğrenim durumu ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Babaların öğrenim durumu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, babası ilkököl, ortaokul ve lise mezunu öğrencilerden daha olumludur. Babası okuryazar olmayan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyi ile babası diğer öğrenim düzeylerinden mezun öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması dikkat çekicidir.
3. Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Annelerin öğrenim durumu, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, annesi okuryazar olmayan, ilkököl, ortaokul ve mezunu öğrencilerden daha olumludur. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları doğal olarak en yüksek, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin en düşüktür.
4. Okul türleri ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel statülü lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyi genel ve meslek lisesi

öğrencilerinden, genel lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyi ise meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksektir.

5. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları alanlar ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinden oluşan diğer grubundaki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri, sosyal bilimler, fen bilimleri, Türkçe matematik ve yabancı dil alanlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden daha düşüktür. Ayrıca diğer grubu dışındaki alanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmaması dikkat çekicidir.

6. Babalarının kitap okuma sıklığı ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babası hiç kitap okumayan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları düzeyleri, babası ayda bir ve her gün kitap okuyan öğrencilerden daha düşüktür. Diğer okuma sıklıkları arasından anlamlı bir ilişki bulunmaması dikkat çekicidir.

7. Annelerinin kitap okuma sıklığı ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Fakat, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ile annelerin öğrenim düzeyleri arasındaki farklılıkların annelerin hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

8. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin destek eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Destek eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili olarak kullanma düzeyleri destek eğitimi almayan öğrencilerden daha yüksektir.

9. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin çalışma odası olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalışma odası olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri çalışma odası olmayan öğrencilerden daha yüksektir.

10. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ile ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailesi çok sık kontrol eden ve sıkı öğrenciler ile ailesi pek kontrol etmeyen, ancak teşvik eden ve ailesi hiç ilgilenmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir

farklılık vardır. Ailesi çok sık kontrol eden ve sıkı öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili kullanma düzeyleri, ailesi pek kontrol etmeyen, ancak teşvik eden öğrenciler ile ailesi hiç ilgilenmeyen öğrencilerden daha yüksektir.

11. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ile öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmemesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Biliyorum şikkını işaretleyen öğrenciler ile biraz biliyorum ve bilmiyorum şikkını işaretleyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Hangi derse nasıl çalışacağını bildiğini ifade eden öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri, biraz bildiğini ifade eden öğrencilerle bilmediğini ifade eden öğrencilerden daha yüksektir.

12. Öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ile öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıflar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri, 9. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. 10. sınıf öğrencileri ile 9. ve 11. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması dikkat çekicidir.

13. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarına göre tutumları, motivasyonları, bilgileri işleme, anafikirleri seçebilme ve kendilerini test etme yeterliliklerine iyi düzeyde sahip oldukları, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, test stratejileri ve çalışma yardımcılarını etkili kullanma yeterliliklerine orta düzeyde sahip oldukları görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- 1.Branş öğretmenlerinin eğitim öğretim yılının ilk haftasından itibaren ders konularının yanında, bu derslere nasıl çalışılması gerektiği konusunda öğrencilere daha fazla ve yeterli düzeyde bilgi vermelerinin sağlanması gereklidir.
- 2.Branş öğretmenlerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri konusunda lisans düzeyinde ve altında mezuniyeti olan müfettiş, rehber öğretmen ve yöneticiler yerine üniversitelerde görev yapan akademisyenler tarafından yeterli eğitimden geçirilmeleri şarttır.
- 3.Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili kullanma düzeyleri konusunda her eğitim öğretim yılında rehber öğretmenler tarafından anketler uygulanarak okul başarısı ile anket sonuçları ilişkilendirilerek gerekli düzenlemelerin düzenli olarak yapılması gereklidir.
- 4.Her eğitim öğretim yılının sonunda rehber öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili kullanma düzeyleri konusunda anketler uygulanarak okul başarısı ile anket sonuçları ilişkilendirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması gereklidir.
- 5.Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlere lisansüstü öğrenim şartı getirilmelidir.
- 6.Ebeveynlerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konusunda eğitilmeleri şarttır.
- 7.Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uygun olarak ülkemizdeki ücret adaletsizliği nedeniyle oluşan olumsuzlukların öğrencilerin öğrenim hayatlarına yansımaması için gerekli eğitim politikalarının oluşturulması gereklidir.
- 8.Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin genelde ortaöğretimde kazandırılmaya çalışılması önemli bir eksiktir. Bu stratejiler ilköğretimden itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır.
- 9.Okullardaki rehberlik servisleri aktif hale getirilme, branş öğretmenleriyle rehber öğretmenlerin işbirliğine önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Açıkgöz, Kamile Ün; **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir 2003.
2. Açıkgöz, Kamile Ün; **Aktif Öğrenme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir 2003.
3. Akkoyunlu, Ali; **Ortaöğretim 10.Sınıf Öğrencilerinin Seçtikleri Alanlara Göre, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2003.
4. Ankay, Aydın; **Eğitim Psikolojisine Giriş**, Turhan Kitabevi, Ankara 1997
5. Arslantaş, Mehmet; **Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları**, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır 2001.
6. Atılğan, Mehmet; **Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
7. Aydın, Ayhan; **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Alfa Yayınevi, İstanbul 2003.
8. Bacanlı, Hasan; **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
9. Baltaş, Acar; **Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**, Remzi Kitabevi, İstanbul 2005.
10. Başaran, İbrahim Ethem; **Eğitim Psikolojisi**, Yargısı Matbaası, Ankara 1994.
11. Bekleyen, Nilüfer Dalkılıç; İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 3, Ekim 2004, s. 38-47
12. Binbaşıoğlu, Cavit; **Rehberlik**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara 1989.
13. Cesur, M. Onur; **Bellek Stratejilerinin İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Kursunda Kullanılmasının Öğrencilerin Terim Hatırlama Düzeyine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
14. Cihangir, Zeynep; **Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitimin Başkalarını Dinleme Becerilerine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.

15. Çiftçi, Özlem; **Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, 1998.
16. Demirel, Özcan; **Öğretme Sanatı**, Pegem Yayınları, Ankara 2004.
17. Demirel, Özcan; **Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002.
18. Demirel, Özcan; **Eğitim Sözlüğü**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2001.
19. Dilek, Naim; **Askeri Lise Öğrencilerinin Ortaokul ve Lisedeki Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1993.
20. Erkan, Ayşe Sevcen; **Lise Öğrencileri İçin Bir Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin Geliştirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 1996.
21. Ersoy, Serap; **İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003
22. Fidan, N.; Erden, M., **Eğitime Giriş**, Meteksan Anonim Şirketi, Ankara 1993.
23. Foos, P; Mora J; Tkacz, S; “Student Study Techniques and Generation Effect”, **Journal of Educational Psychology**, Vol,86, No.4, 1994, pp.567-576
24. Ertuğrul, Halit; **Öğrencinin Başarı Kılavuzu**, Nesil Yayınları, İstanbul 2004.
25. Gökdaş, Lütfiye; Çimen, Mehmet; “Gevher Nesibe Sağlık Enstitüsü Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejileri”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:1
26. Görgen, İzzet; **Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
27. Hanson, A.R.; “Self-Modelling and Children's Cognitive Skill Learning”, **Journal of Educational**, Vol. 81, No.2, 1989, pp. 153-163
28. İpek, Hülya; **Okuma Derslerinde Okuma Öncesinde Dinleme Anlamanın Kullanılması**, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998

29. Kaptan, Saim; **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, Tek Işık Web Ofset, Ankara 1991.
30. Karabınar, Selma; (2000), **Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Benlik Kavramı, Ders Çalışma Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler Üzerine Üniversite Düzeyinde Bir Çalışma**, Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2000.
31. Karakoç, Ş.; Şimşek, Nurettin; “Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:4, Sayı:1, Mayıs, 2004, s.108-111.
32. Kaya, Mesude; **Lise 1. Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmada Grup Rehberliğinin Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
33. Keleş, Mehmet Ali; **Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
34. Kıraoğlu, Kasım; Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 14, 2002, 6-12
35. Kiewra, Kenneth A.; Mayer, Richard E., Christensen, Maribeth.; Kim, Sung; Risch, Nancy; Effects of Repetition on Recall and Note-Taking: Strategies for Learning From Lectures, **Journal of Educational Psychology**, Volume 83, Issue 1, March 1991, pp. 120-123
36. Koç, Nazmiye; **Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması**, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003
37. Kutlu, Oğuz; Mükafat C. Bozkurt; **Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı**, Çizgi Kitabevi, Eylül 2003.
38. Küçükahmet, Leyla; **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara 1986.
39. Mertoğlu, Hatice; **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Beslenme Kavramını Öğrenmelerinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002

40. Moreno, V.; J. Di Vesta; F., Cross; "Cultural Comparisons of Study Habits", **Journal of Educational Psychology**, Vol.83, No.2,1991, pp. 231-239
41. Obiekwe, Jerry C.; "The Latent Structures Of The Learning And Study Strategies Inventory (LASSI)", **Educational Research Association**, Vol 24, April 2000.
42. Oğuz, Aytunga; **Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
43. Özbay, Bilal; **Dersmetre**, Akis Kitap Yayıncılık, İstanbul 2005.
44. Özden, Yüksel; **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem Yayınları, Ankara 1997.
45. Öztürk, Melek Güngör; **Kendi Kendine Öğrenme Yönteminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.
46. Özyurt, Selahattin; **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Değişim Yayınları, Adapazarı 2000.
47. Peverly, Stephen T; Brobst, Karen E.; Graham, Mark; Shaw, Ray; College Adults Are Not Good at Self-Regulation: A Study on the Relationship of Self-Regulation, Note Taking, and Test Taking, **Journal of Educational Psychology**, Volume 95, Issue 2, June 2003, pp. 335-346
48. Pokay, P; Blumenfeld, P.; "Predicting Achievement Early and Late in the Semester The Role of Motivation and Use of Learning Strategies", **Journal of Educational Psychology**, Vol 82,No.1,1990, pp. 41-50
49. Powell, Lisa M.; Williams, Jenny; Wechsler, Henry; "Study Habits And the Level Of Alcohol Use Among College Student", **Education Economist**, Vol 12, No 2, August 2004.
50. Saracaloğlu, Seda; Nergüz, Bozkurt; Oğuz, Serin; "Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı 12, Yaz 2003.
51. Shrager, Leslie; Mayer, Richard E.; "Note-Taking Fosters Generative Learning Strategies in Novices" , **Journal of Educational Psychology**, Volume 81, Issue 2, June 1989, pp. 263-264
52. Selçuk, Ziya; **Eğitim Psikolojisi**, Atlas Kitabevi, 1994.
53. Selimhocaoglu, Aysegül; **Öğrenme Psikolojisi**, Asil Yayın Dağıtım, Ankara 2005.

54. Senemoğlu, Nuray; **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara 2002.
55. Shirey, L.; Reynold, R.; “Effect of Interest on Attention and Learning”, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 80, No. 2, 1988, pp. 159-166.
56. Somuncuoğlu, Yeşim; **Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri İle Çeşitli Değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler**, Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 1996.
57. Somuncuoğlu, Yeşim; Ali Yıldırım; **“Öğrenme Stratejileri Kullanmanın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi”**, Eğitim ve Bilim, Sayı 254, 2000, s. 57-64.
58. Stipek, D.; Gralinski, J.H.; “Children's Beliefs About Intelligence and School Performance”, **Journal of Educational Psychology**, Vol.88,No.3, 1996.
59. Subaşı, Güzin, “Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı Ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**, Cilt:4, Sayı: 117, 2000, s. 53.
60. Sünbül, Ali Murat; **Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998
61. Talu, Nilay; **Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
62. Tay, Bayram; “Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 5, Sayı 2, 2004.
63. Tulum, Yıldız; **Hemşirelik Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2001.
64. Türkoğlu, Adil; Ahmet Doğanay; Ali Yıldırım; **Ders Çalışma Stratejileri**, Baki Kitap ve Yayınevi, Adana 1996.
65. Uçar, Gülten; **Birleştirilmiş Sınıflar Fen Bilgisi Dersi Işık Ünitesinde Öğrenci Başarısına Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ve Öğretmenlerin Ders İşleme Yöntemlerinin Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
66. Uluğ, Feyzi; **Okulda Başarı**, Remzi Kitabevi, Dördüncü Basım, İstanbul 1995.

67. Uluğ, Feyzi; **Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 1981.
68. Ulusoy, Ayten; Abide, Güngör; Köksal Akyol ve Diğerleri; **Gelişim ve Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara 2003
69. Uysal, Mehmet Engin; **İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Öğretiminde Sürekli ve Durumluk Kaygı İle Erişi Üzerindeki Etkileri**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003
70. Ülger, Mehmet; **İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu Ünitesinde Öğrenme Stratejilerini Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003
71. Wade, S.E.; Trathen, W.; "Effect of Self-Selected Study Methods on Learning", **Journal Of Education Psychology**, Vol. 81, No 1,1989, pp. 40-47.
72. Yeşilyaprak, Binnur; **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001.
73. Yılman, Mustafa; **Eğitimin Toplumsal Temelleri**, Reform Matbaası, İzmir 1990.
74. Yılmaz, Bülent; "Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı", **Bilgi Dünyası Dergisi**, Cilt 5, sayı 2, 2004
75. Yılmaz, Hasan; Ömer Üre; **Rehberlik Ders Notu**, Günay Ofset Matbaacılık, Konya 1997.
76. Yılmaz, Müge; **Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1997.
77. Yüksel, Ayfer; **Ders Çalışma Tekniklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu 1997

EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okulunuzun Adı :
Sınıfınız :
Cinsiyetiniz : 1. Erkek () 2. Kız ()

1. Babanızın Eğitim Durumu:

Okur Yazar Değil (1) İlkokul Mezunu (2) Ortaokul Mezunu (3) Lise Mezunu (4) Üniversite Mezunu (5)

2. Annenizin Eğitim Durumu:

Okur Yazar Değil (1) İlkokul Mezunu (2) Ortaokul Mezunu (3) Lise Mezunu (4) Üniversite Mezunu (5)

3. Öğrenim görmekte olduğunuz lisenin türü:

Genel Lise (1) Mesl. Lisesi (2) Özel Statülü Lise (3)

4. Öğrenim görmekte olduğunuz alan:

Sosyal Bilimler (1) Fen Bilimleri (2) Türkçe Matematik (3) Yabancı Dil (4) Diğer (5)

5. Okul dışında destek eğitimi (Özel ders, dersane vb.) alıyor musunuz?

Evet (1) Hayır (2)

6. Kendinize ait çalışma odanız var mı?

Var (1) Yok (2)

7. Babanızın kitap okuma sıklığı:

Her gün (1) Haftada bir (2) Ayda bir (3) Üç ayda bir (4) Altı ayda bir (5) Yılda bir (6)
Hiç okumaz (7)

8. Annenizin kitap okuma sıklığı:

Her gün (1) Haftada bir (2) Ayda bir (3) Üç ayda bir (4) Altı ayda bir (5) Yılda bir (6)
Hiç okumaz (7)

9. Ailenizin sizin okul ve derslerinizle ilgilenme yaklaşımı:

(1) Çok sık kontrol eder ve sıkar.
(2) Pek kontrol etmez, ancak teşvik eder.
(3) Hiç ilgilenmez.

10. Hangi derse nasıl çalışacağınızı biliyor musunuz?

Biliyorum (1) Biraz biliyorum (2) Bilmiyorum (3)

ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler;

Bu çalışmanın amacı siz ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini belirlemektir. Envanter sorularına vereceğiniz cevaplar sadece araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Tüm maddeleri cevaplayınız ve her maddenin karşılığında bir ifadeyi işaretleyiniz. Lütfen soruları içtenlikle cevaplandırınız.

S. N.	ÖĞRENİRKEN AŞAĞIDAKİLERİ HANGİ SIKLIKLA YAPARSINIZ?	Her Zaman	Çok Sık	Arasıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman
01	Başarısızlık nedeniyle okuldan atılmaktan korkuyorum.					
02	Derste önemli bilgileri önemsizlerden ayırabiliyorum.					
03	Belirli bir çalışmaya bağlı kalmak bana zor geliyor.					
04	Dersten sonra, konuyu anlamama yararlı olur, düşüncesiyle ders notlarımı gözden geçiririm.					
05	Evlenecek birini bulabilirsem okulu bitirmesem de olur.					
06	Dersleri izlerken başka şeyler düşünüyor ve anlatılanı dinlemediğimi fark ediyorum.					
07	Ders kitabındaki başlık ve değişik yazı biçimleri gibi çalışmaya yardımcı etkenlere dikkat ederim.					
08	Dersleri izlerken önemli noktaları belirlemeye çalışırım.					
09	Düşük notlar cesaretimi kırar.					
10	Ödevimi günü gününe yaparım.					
11	Mali sıkıntılar, ailedeki çatışmalar, aşık olmak vb. okul dışı sorunlar, okul çalışmalarımı ihmal etmeme neden oluyor.					
12	Ders çalışırken bir konuyu okuyup geçmek yerine, ayrıntılı olarak düşünür ve bu konudan ne öğrenmem gerektiğini bulmaya çalışırım.					
13	Sıkıcı ve ilgimi çekmeyen dersleri bile bitirinceye kadar çalışabiliyorum.					
14	Eğitim araçlarının ne olması gerektiği konusunda şaşkın ve kararsızım.					
15	Yeni bilgileri, onlarla ilgili olayları zihnimde canlandırarak öğrenirim.					
16	Dersleri hazırlıksız izlerim.					
17	Bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğüm soruları belirlerim.					
18	Hiç okula gitmesem daha iyi olurdu.					

S. N.	ÖĞRENİRKEN AŞAĞIDAKİLERİ HANGİ SIKLIKLA YAPARSINIZ?	Her Zaman	Çok Sık	Arasıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman
19	Altını çizerek çalışmam, konuyu tekrar ederken yararlı oluyor.					
20	Ders çalışmayı kısa bir süreye sıkıştırmak zor olduğundan sınavlarda başarısız oluyorum.					
21	Ders notlarını gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye gayret ederim.					
22	Derse sadece sınav baskısı ile çalışırım.					
23	Konuları kendi anlayacağım şekle sokarak çalışırım.					
24	Kendi ders notlarımdan emin olmak için arkadaşlarımdan ders notları ile karşılaştırırım.					
25	Ders çalışırken çok gergin olurum.					
26	Dersten önce ders notlarımı gözden geçiririm.					
27	Derste anlatılanları veya okuduklarımı özetleyebiliyorum.					
28	Sevmediğim derse bile iyi bir not alabilmek için çalışırım.					
29	Çoğu kez okuldaki davranışlarımda çok az kontrolüm olduğunu düşünüyorum.					
30	Okurken düzenli aralıklarla durur, verilmek istenen konuyu zihnimde tekrar ederim.					
31	Sınava çok iyi hazırlansam da kaygılanırım.					
32	Çalışırken konular arasında mantıklı bir ilişki kurmaya gayret ederim.					
33	Ders çalışmamak için kendi kendime inandırıcı bir sebep bulurum.					
34	Ders çalışırken, konuyu öğrenmek için ne yapmam gerektiğini bilemiyorum.					
35	Sınava başlarken iyi yapacağıma oldukça güvenirim.					
36	Ders çalışma işini sonraya bırakmam sorun yaratıyor.					
37	Anlatılanları anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.					
38	Benim için önemli olan, genel bir eğitim görmekten çok, iyi bir işe girmektir.					
39	Huzursuzluk ve kararsızlık nedeniyle dikkatimi toplayamıyorum.					
40	Bildiklerim ile yeni öğrendiklerim arasında ilgi kurmaya çalışırım.					
41	Öğrenirken kendime yüksek hedefler seçerim.					

S. N.	ÖĞRENİRKEN AŞAĞIDAKİLERİ HANGİ SIKLIKLA YAPARSINIZ?	Her Zaman	Çok Sık	Arasra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman
42	Hemen hemen her sınava son gün sıkışarak çalışmak zorunda kalıyorum.					
43	Dersleri izlerken dikkatimi toplamakta zorluk çekiyorum.					
44	Ders kitabımı okurken paragrafların çoğunun ilk ve/veya son cümlelerine göz atarım.					
45	Sadece sevdiğim derslere çalışırım.					
46	Dikkatim kolayca başka konulara yöneliyor.					
47	Çalıştıklarım ile deneyimlerim arasında ilişki kurmaya çalışıyorum.					
48	Boş zamanımı iyi kullanırım.					
49	Ders zor olduğu zaman ya tamamen bırakır veya sadece kolay kısımları çalışırım.					
50	Çalıştıklarımı anlamayı kolaylaştırmak için taslak veya şema çizerim.					
51	Öğrenme etkinliklerinin çoğunu sevmiyorum.					
52	Sınav sorularını anlamakta zorluk çekiyorum.					
53	Ders konularını özetlemek için basit şema, çizelge ve tablolar yaparım.					
54	Yanlış yapma endişesi ile sınavda dikkatimi toplayamıyorum.					
55	Dersi iyi izlemediğim için bazı konuları anlayamıyorum.					
56	Okunması gerekli ders kitaplarını okurum.					
57	Önemli bir sınava girerken paniğe kapılıyorum.					
58	Ders çalışmaya karar verince, belli bir zaman ayırır ve ona uyarım.					
59	Sınava girince yanlış konulara çalıştığımı fark ediyorum.					
60	Ders kitabında altı çizilecek önemli konuları belirlemede güçlük çekiyorum.					
61	Çalışırken tüm dikkatimi derse veririm.					
62	Dersin önemli noktalarını belirlemede konu başlıklarından yararlanıyorum.					
63	Sınavda o kadar tedirgin ve şaşkın olurum ki kapasitemi tam olarak kullanamıyorum.					

S. N.	ÖĞRENİRKEN AŞAĞIDAKİLERİ HANGİ SIKLIKLA YAPARSINIZ?	Her Zaman	Çok Sık	Arasra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman
64	Dilbilgisi kurallarını, teknik terimleri ve formülleri anlamadan ezberlerim.					
65	Çalıştıklarımı öğrendiğimden emin olmak için kendimi soru sorarak denerim.					
66	Ders çalışmayı gereğinden fazla erteliyorum.					
67	Çalıştıklarımı günlük yaşamda uygulayabileceğimi düşünürüm.					
68	Ders çalışırken ilgisiz şeyler aklıma geliyor.					
69	Kanımcı derslerde öğretilenler öğrenmeye değmez.					
70	Ders konularını tekrarlarken ödevimi de gözden geçiririm.					
71	Ders çalışma yöntemimi farklı derslere uyarlamakta zorluk çekiyorum.					
72	Ders çalışırken genellikle ayrıntılarla uğraşıyor, önemli noktaları gözden geçiriyorum.					
73	Fırsat buldukça dersleri arkadaşlarımla tartışırım.					
74	Arkadaşıma çok zaman ayırma eğilimi, derslerimde başarısız olmama neden oluyor.					
75	Sınav sırasında veya ödev yaparken soruları yanlış anladığım için puan kaybediyorum.					
76	Çalıştığım konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
77	Çalıştığım konulardaki önemli noktaları saptamakta güçlük çekiyorum.					

Yapmakta olduğumuz bilimsel çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Mustafa URAL
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğr.

ÖZGEÇMİŞ

Tezi hazırlayan Mustafa Ural 1974 yılında Aydın'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Aydın'da tamamlamış, 1996 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim programından mezun olmuştur.

Halen Nevşehir Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres : Nevşehir Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi

Telefon : 0 384 2142806

e-mail : mustafa_ural@hotmail.com