



**Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**Journal of Muallim Rifat Faculty of Education**

ISSN: 2667-5234



**Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**

Zeynep ERMEYDAN<sup>1</sup>, Gülay BEDİR<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 22.08.2022	<p>Bu araştırmanın amacı öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıklarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmada öncelikle konu ile ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Ölçeğin madde havuzunu oluşturmak amacı ile toplamda 141 kişiden oluşan ilköğretim ve üniversite öğrencisinden istenilen kompozisyon içerikleri dikkate alınmıştır. Elde edilen kompozisyonlar dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu toplamda 95 maddeden oluşmaktadır. Havuzda yer alan maddeler dil geçerliliğinin belirlenmesi amacı ile Türkçe öğretmenleri, Eğitim bilimleri uzmanları ve akademisyenlerinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlemeler sonucunda 39 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. Beşli likert tipinde hazırlanan bu deneme formu 390 öğretmen adayına uygulanmıştır. Faktör analizine tabii tutulan ölçeğin son hali 17 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarının adlandırılmasında Türkçe öğretmenleri ve eğitim bilimleri uzmanlarının görüşleri dikkate alınmış ve sonuç olarak boyutlar strateji, ortam, motivasyon ve planlama şeklinde gruplandırılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışması neticesinde Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu desteklemektedir.</p> <p><b>Anahtar Kelimeler:</b> Öğrenme, Bireysel farklılıklar ve Ders çalışma alışkanlıkları</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 11.10.2022	
<i>Kabul Tarihi:</i> 12.10.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 25.01.2023	

**After School Study Habits of Prospective Teacher : A Scale Development Study and Application**

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 22.08.2022	<p>The aim of this research is to develop a valid and reliable scale that will measure students' extracurricular study habits. In the research, firstly, literature related to the subject was used. In order to create the item pool of the scale, the composition contents requested from primary school and university students consisting of 141 students in total were taken into consideration. An item pool was created by taking into account the compositions obtained. The item pool consists of 95 items in total. The items in the pool were arranged in line with the opinions of Turkish teachers, Educational sciences experts and academicians in order to determine language validity. As a result of the regulations, a pre-trial form with 39 items was created. This trial form prepared in five-point Likert type was applied to 390 pre-service teachers. The final version of the scale, which was subjected to factor analysis, consists of 17 items and 4 sub-dimensions. In naming the scale sub-dimensions, the opinions of Turkish teachers and educational sciences experts were taken into consideration and as a result, the dimensions were grouped as strategy, environment, motivation and planning. As a result of the reliability study, the</p>
<i>Revised:</i> 11.10.2022	
<i>Accepted:</i> 12.10.2022	
<i>Published:</i> 25.01.2023	

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş-Türkiye, [zeynepermeydan@ksu.edu.tr](mailto:zeynepermeydan@ksu.edu.tr), ORCID ID: 0000 0003 2311 0977

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş-Türkiye, [gulaybedir@hotmail.com](mailto:gulaybedir@hotmail.com), ORCID ID: 0000 0003 3488 6340

---

Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient was calculated as 0.88. These results support that this scale is valid and reliable.

**Key Words:** Learning, Individual differences and Study habits

---

## GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte eğitim ve bilim büyük bir ilerleme ve gelişim göstermektedir. Bilgi ve başarıya ulaşmada artık çok uzun zaman ve maliyet gerekmemektedir. Ancak bilgiye ulaşma yolları hızla çoğalmasına rağmen öğrenciden beklenen başarı düzeyine henüz ulaşılmış durumda değildir (Gering, Sheppard, Adams, Renes ve Morotti, 2018). Öğrenciler birbirleriyle aynı sınıfta, aynı programla ve aynı eğitimi almalarına karşın bazı öğrenciler derslerinde oldukça başarılı iken, bazıları da tam aksine oldukça düşük başarı seviyesine sahiptir. Bu durumun pek çok nedeni olmakla birlikte genel neden olarak bu öğrencilerin ders çalışma için yeterince vakit ayırmamaları ya da yeterince zeki olmadıklarından dolayı başarısız oldukları düşünülmektedir (Günaydın, 2011). Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına alabilmeleri ve kendileri için en uygun öğrenme yollarını verimli bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Eğitimde kendi öğrenmelerinin farkında olan bireylerin yetişmesi başarının artmasında büyük rol oynamaktadır. Çünkü insanı diğer canlılardan ayıran temel unsur düşünebilme yetisidir (Costa, 2016). Dolayısıyla başarının artmasında en önemli faktör öğrencinin kendi öğrenmesi ile ilgili süreçlerin bilincinde olması ve öğrenme düzenini buna göre oluşturmasıdır. Ders çalışma alışkanlıkları öğrencilerin aynı zamanda kendi öğrenmelerini kontrol edebilme imkanını öğrencilere sağlamaktadır (Sherafat ve Murthy, 2016). Laxmi ve Kaur (2017) ise ders çalışma alışkanlıklarını “Öğrencilerin sistematik, verimli veya verimsiz çalışma biçimi” olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda çalışma alışkanlıkları her durum için olumlu sonuçlar ortaya koymayabilir. Verimli ve etkili çalışma yollarını bilmeyen öğrencilerin başarılı olmaları beklenemez. Öğrencilere doğru çalışma alışkanlıklarını kazandırmak adına hem öğretmenlere hem de ailelere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin performansını sınıf ortamında yakından gözleme imkanı bulmakta ve tüm fiziksel ortam koşulları, öğrencinin dersi anlayıp anlamama durumunu, sınıf yönetimini ve öğrencinin psikolojik hali gibi pek çok gerekli koşulu öğrenci için sağlayabilmektedir. Bu nedenle ders içindeki çalışma koşulları ve ortamı genellikle kontrol edilebilir durumdadır.

Öğretmenler başarılı bir eğitim ve öğretim adına bireysel farklılıklara karşı hassas ve duyarlı olmalı ve aynı zamanda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları belirleyip daha sonra bu konu ile ilgili neler yapılacağı hakkında plan oluşturmalıdırlar (Royer ve Feldman, 1984). Bu noktada öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate alarak ders işleme yöntemini değiştirme, konular ile ilgili farklı yöntem ve teknikleri kullanma, etkinlik planlama ile öğrencilerin öğrenmelerine yön verebilirler. Öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına göre tedbirler alabilmektedirler (Harris ve Bell, 1994). Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreci boyunca nasıl çalıştıklarını belirlemek amacı ile ders içindeki gözlemleri ile tedbirler alabilmektedir. Doğru çalışma alışkanlıklarına sahip bireyler yetiştirmek onların tüm çalışma koşullarını yakından takip etmekle mümkündür.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları hakkında yapılan çalışmalar genel olarak öğrencilerin ders içerisinde nasıl çalıştıklarını belirlemeye yöneliktir. Yapılan araştırmalar da öğrencilerin başarılı olabilmeleri için iyi beslenme alışkanlığına sahip olmaları gerektiği, iyi bir çalışma planı oluşturmaları gerektiği, okuma ve dinleme becerilerine sahip olmaları gerektiği ve etkili not alma teknikleri gibi faktörlerin birleşimi ile mümkün olabileceğini belirtmiştir (Özer, 1993). Fakat

ulaşılabilen alan yazında daha çok öğrencilerin ders içindeki çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik çalışmalar mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dersin dışında ki çalışmaları hakkında da bilgi edinilebilirse bu alanda oluşan boşluğu kapatmak için gerekli tedbirler alınarak başarının artmasına katkı sağlanabilir (Cerna ve Pavliushchenko, 2015).

Her öğrencinin ders çalışma alışkanlıkları birbirinden farklıdır. Ve dolayısıyla çalışma alışkanlıklarını belirlemek ancak bireysel farklılıkların dikkate alınması ile mümkün olabilmektedir. Çalışma alışkanlığı öğrencilerin planlı, düzenli, verimli veya verimsiz çalışma biçimi olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu çalışma alışkanlıkları dikkate alındığında sadece olumlu anlamdaki akademik başarıyı ifade etmediği görülmektedir (Laxmi ve Kaur, 2017). Öğrenmede başarıyı sağlama büyük ölçüde doğru çalışma alışkanlığına sahip olma ile ilgilidir (Goodykoontz, 1964). Verimli çalışma alışkanlığı öğrencinin başarısındaki en önemli etkidir ve dolayısı ile verimli çalışma alışkanlığına sahip olmayan bir öğrencinin derslerde başarılı olmasını beklemekte mümkün değildir (Ebele ve Olofu, 2017). Bu açıdan bakıldığında çalışma alışkanlığı öğrencinin kendisi için uygun olan çalışma stratejilerini, yöntemlerini ve zamanı etkili kullanabilme durumlarını da içine alan oldukça geniş bir alanı oluşturmaktadır (Crede ve Kuncel, 2008).

Doğru kazanılmış çalışma alışkanlıklarının olması verimliliğin artması adına büyük önem arz etmektedir. Çalışma alışkanlığı aynı zamanda öğrencinin derse karşı güdülenmesi, motivasyonu, zamanı verimli kullanması, psikolojik olarak kendini hazır hissetmesi, ortam koşullarını düzenleyebilmesi gibi çok geniş bir alanı oluşturmaktadır. Koki ve Abdullahi (2014) ders çalışma alışkanlıklarını hem başarı hem de başarısızlıkta rol alan temel anahtar olarak ifade etmektedirler. Bu sebeple de çalışma alışkanlıkları kapsamına giren tüm ayrıntıların iyi saptanmalı ve buna göre düzenlenmelidir. Bu koşulların ders çalışma başarısına etkisinin tümü ders esnasında gözlenmemektedir. Ve dolayısı ile verimli çalışma yollarının saptanması için öğrencilerin dersin dışında da nasıl çalıştıklarını ve nasıl öğrendiklerini belirleyerek takip edilmelidir. Özer (1993), verimli çalışma ve öğrenmenin ana basamaklarını güdülenme, tutum, zamanı kullanma, kaygı, düzenli ve planlı çalışma, etkili okuma, not tutuma şeklinde sıralamıştır.

Etkili öğrenmeyi sağlayan en önemli faktörlerden biride güdülenmedir. Güdülenmiş bir öğrenci derse karşı sorumluluklarını yerine getirmede ve öğrenmede daha isteklidir. Başarısızlık karşısında hemen pes etmez büyük bir istek ve sabırla mücadele eder (Özer, 1993). Başarıda güdülenme süreklilik arz etmesi gereken bir durumdur. Bazı içsel ve dışsal faktörlerin etkisiyle kimi zaman yüksek kimi zaman daha düşük düzeydedir. Davranışçı kurama göre ise öğrencinin etrafında ki bu uyarıcı faktörler kontrol altına alınarak güdülenmişlik düzeyini artırmak mümkündür. Başarıda güdülenmeyi etkileyen faktörlerden biri de duygusal yaşantılardır. Öğrenci herhangi bir uyarıcı ile edindiği yaşantı sonucunda benzer ya da aynı uyarıcılara karşıda benzer tepkilerde bulunabilir. Örneğin öğrenci bir derste yapılan etkinlikte mutlu oldu ise daha sonra o dersle alakalı yapılan bütün çalışmalardan da hoşlanabilir (Ülgen, 1997). Bu sebeple öğrencilerin çalışmaya karşı ilgisinin artırılması ve teşvik edilmesi başarının artması bakımından önem teşkil etmektedir (Ekeke ve Oputu, 2013).

Planlı olmakta ders çalışmada ki öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardandır. Bazı öğrenciler çalışmalarını zamanında bitirip aynı zamanda sosyal etkinliklerine de zaman ayırabilirken, bazı öğrencilerde zamanı yetiremediklerini ve zaman konusunda sıkıntı yaşayıp çalışmalarını tamamlayamadıklarını ve ayrıca ders dışı etkinliklere de zaman ayıramadıklarını ifade ederler. Başarıdaki en önemli faktör çok çalışmak yerine, etkili ve verimli çalışmaktır. Ders çalışmada etkili

öğrenme amaca uygun hareket etmeyi gerektiren bir durumdur (Özer, 1993). Belirli bir plan dahilinde çalışmak yalnızca ders başarısı için değil aynı zamanda tüm yaşamımızda başarılı olmak için ihtiyacımız olan bir yetenektir. Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu (2000) ise ders çalışmada planlamayı, günlük haftalık, aylık ve dönemlik çalışma planı şeklinde sıralamışlardır. Planlı çalışma ortam koşullarını ve zamanı kontrol edebilmek adına önemlidir. Oluşturulan günlük, haftalık ve aylık planlar ile çevresel faktörlerin etkisini minimuma indirmeye çalışır. Dolayısı ile başarılı olmak için bir plan dahilinde olmak ön koşul olarak kabul edilebilir. Planlı olmak sadece nereye ulaşılacağını göstermekle kalmaz aynı zamanda en iyi hangi yoldan gidilmesi gerektiğini gösteren bir süreci kapsamaktadır. Bu sebeple planlama sadece teoride ve kâğıt üzerinde kalmamalı uygulama aşamasının ilerleme kaydedip kaydetmediği de mutlaka takip edilmedir (Coombs, 1973).

Hazırlayacağımız planın niteliği ve kalitesi ders çalışmada ki başarıyı da doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle plan yapma sürecinde en önemli problem genel olarak bakıldığında planı hazırlamaya başlama aşamasında yaşandığı görülmektedir. Dolayısı ile en önemli zaman kayıpları başlangıç aşamasında yaşanmaktadır. Plan hazırlama sürecinde hangi konulara çalışılması gerektiği, hangi kaynaklara ihtiyaç olacağı, çalışmaya ne kadar süre ayrılması gerektiği gibi durumların başlangıç aşamasında iyi planlanması hedefe ulaşma noktasında büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde planın yeniden hazırlanması gibi bir durumların ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir. Bu gibi olumsuz durumların yaşanmaması için zamanı iyi planlamak ve daha gerçekçi planlar hazırlamak gerekir. Öğrenciler plan hazırlama sürecine başlarken genellikle dinlenme, beslenme, eğlence ve diğer çevresel faktörleri dikkate almadan plan hazırladıkları takdirde planın etkisiz olması söz konusu olabilmektedir. Bu sebeple her bir öğrenci kendi çalışma şartlarına ve bireysel farklılıklarına göre planlar oluşturmak durumundadır (Yenilmez ve Özbey, 2007). Çünkü ders çalışma alışkanlığı her bir öğrencinin kendi özel öğrenme eğilimlerini içermektedir (Nneji, 2002).

Ders çalışmada zamanı kontrol çoğu zaman zorlu bir süreç olmuştur. Çoğu zaman zamanı yetiremediklerinden yakınırırlar. Bu gibi olumsuz durumlar öğrenciler için de geçerlidir. Başarılı olmak zamanı ve diğer kaynakları iyi organize edip yönetmeyi gerektirir (Ghosh, 2017). Ancak zamanı kontrol altına almamız pek mümkün değildir ama onu nasıl doğru bir şekilde kullanabileceğimizi bilmek mümkündür. Zamanı etkili bir şekilde kullanmanın en temel anahtarı planlama yapmaktan geçer. Plan hazırlamaya, liste hazırlamaya ya da tablolar oluşturmaya vaktim yok diye düşünülebilir. Ancak plan yapmak her zaman için zamandan tasarrufa katkıda bulunur. Ders çalışırken de zamanımızı kontrol edebilmek ve nasıl etkili bir şekilde değerlendireceğimize dair bir plan oluşturmalıyız. Yapılacak olan iş için ya da çalışılması gereken ders için ne kadar zamana ihtiyaç vardır sorularına cevap olacak planlar oluşturulmalıdır. Ders çalışma planları oluşturmak ve uygulamak aynı zamanda öğrencilerin kendilerini kontrol altına almalarına ve belli bir disiplin çerçevesinde çalışmalarına yardımcı olur (Köymen, 1994). Zamanı verimli bir şekilde kullanmanın önemli adımlarından bir diğeri de neyin daha önemli olduğunun belirlenmesidir. Belli bir sıralamaya koyacak olursak ilk önceliğimizi önemli olan işlere verebilmemiz gerekmektedir. Ders çalışırken daha çok hangi konularda eksikliğimiz olduğunu tespit edip önceliğimizi o konulara verdiğimiz takdirde zamanı verimli bir şekilde kullanmamıza yardımcı olup zamandan da tasarruf yapmamıza fayda sağlayacaktır (Fry, 2002).

Ders çalışmayı etkileyen önemli faktörlerden biri diğeri de ortam koşullarıdır. Bunlara ek olarak Goodykoontz (1964) öğrencilerin evlerinde çalışma ortamlarının hazır olması gerektiği noktasında ailelere düşen görevler ve sorumluluklar üzerinde durmuştur. İyi ya da kötü çalışma alışkanlıklarının edinilmesinde ailenin rolü oldukça fazladır (Kanchan, 2017). Öğrencilere verimli

çalışma alışkanlıklarının kazandırılması için ideal çalışma alanlarının olması gerekmektedir. Bu alanın tüm detaylara sahip, uygun şekilde düzenlenmiş bir yer olması mecburi değildir. Fakat çalışma ortamı rahat olması, etrafta dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak ve iyi aydınlatılmış olması öğrenciler için verimliliği artıracaktır (Badau, 2018). Öğrencinin ders çalışırken kendine ait bir ortamının olması onu rahatlatıyorsa ve aynı zamanda çalışma odası da aile bireylerinden uzak olması durumunda da daha faydalı olacaktır. Ancak bu bir zorunluluk değildir. Bu durumun sebebi ise bazı öğrencilerin diğer insanların çalışma ortamlarında bulunmalarından rahatsızlık duymamaları aksine bundan hoşnut olmalarıdır. Örneğin olarak bir öğrenci annesi mutfakta bir işle uğraşırken mutfağın bir köşesinde çalışmayı tercih edebilir. Başka bir öğrenci ise yatağında uzanırken ya da radyo açık durumda iken çalışmayı tercih edebilir. Burada en önemli husus radyonun, etraftan gelen konuşmaların, aile üyelerinin ve tüm dış uyaranların mutlaka arka planda kalması, öğrencinin bu gibi etmenlerin farkında olmasının yanı sıra önemli olan dikkatini bunlar üzerinde yoğunlaştırmamasıdır. Bu nedenden dolayı çalışma ortamlarının mümkün olduğunca dış uyaranlardan uzak kalması ve çalışma ortamlarında öğrencinin bireysel ihtiyaçları dikkate alınıp buna göre düzenlenmesi oldukça önem arz etmektedir (Bay, Tuğluk ve Koçyiğit, 2006).

Etkili çalışma alışkanlıklarına sahip olmak için öğrencilerin çalışma ortamlarının iyi düzenlenmesi hem fizikyolojik olarak hem de psikolojik olarak uygun duruma gelmeleriyle mümkün olmaktadır. Ancak yetenek ve becerilerini doğru kullanamayan öğrenci başarısız olmakla karşı karşıyadır. Bu durumun etkileri olarak da öğrencilerde derslere karşı yönelmede memnuniyetsizlik, ilgi ve alaka eksikliği gibi duygular ortaya çıkmaktadır (Atılğan, 1998). Doğru bir ders çalışma alışkanlığı kazanmamış öğrenciler derslerde başarılı da olamazlar (Ebele ve Olofu, 2017). Bu nedenden dolayı doğru çalışma alışkanlıkları kazanmak için öğrencilerin çalışmaya nerden ve nasıl başlayacaklarını bilmelerine ek olarak, sağlıklı beslenmeleri gerektiği, uyku düzenine dikkat etmeleri gerektiği, spor ve egzersizler yapmalarını önerip kötü aydınlatma, aşırı sıcak soğuk ve nemli ortam gibi olumsuz çalışma koşullarından da uzak durmaları büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ders çalışırken duruş bozukluğu, rahat olmayan oturma şekillerinden uzak durmalı ve duygusal sıkıntılardan olabildiğince uzak kalmalıdır (Siahi ve Maiyo, 2015). Ayrıca doğru bir şekilde ki çalışma alışkanlığına sahip olmak ancak belli bir plan dahilinde, etkili okuma, not alma, çalışma ortamını düzenleme, etkili yazılı anlatım ve öğrencilerin motivasyon seviyeleri, dikkat seviyeleri ve hazırbulunuşluk durumları dikkate alınarak sağlamakla mümkün olacaktır (Bayır, 2015). Wood'e (1991) göre ise, doğru çalışma alışkanlıkları edinmede, dersleri gruplandırmak, zamanı etkili kullanmak ve önemli bölümleri not etmeyi önemli görmekle beraber öğrencilere çalışma alışkanlıkları kazandırmada dinleme becerisine sahip olmanın da oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

### **Araştırmanın önemi**

Eğitim koşullarının iyileşmesi ve imkanların iyileşmesi ile beraber öğrenciler var olması beklenen başarı düzeyi de artış göstermiştir. Başarı düzeyini en üst seviyeye ulaştırmak için öncelikle ders başarısını etkileyen içsel ve dışsal etkenlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok faktör vardır. Bu faktörlerin etkisini en aza indirmek, ancak bu problemlerin neler olduğunun tespit edilmesi ile mümkündür. Nasıl etkili bir şekilde çalışacağının farkında olan bireyler yetiştirmek başarı seviyesinin en üst basamağa çıkması açısından kilit noktadır. Öğrencilerin en iyi nasıl çalıştıklarının belirlenmesinin pek çok yolu vardır. Bunlardan

bazıları nicel araştırma yöntemleri ile olabileceği gibi nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemiyle de öğrencilerin nasıl ders çalıştıkları tespit edilebilir. Nitel araştırmalar mevcut durumun sınırlandırılmaması açısından oldukça güvenilir ve kullanışlı bir yöntemdir. Ancak bu yöntemde birebir yüz yüze görüşmeler yardımıyla ulaşılabilecek öğrenci sayısı nicel araştırmalarda ulaşılabilecek öğrenci sayısına göre daha düşük olabilmektedir. Daha küçük örneklem grupları ile elde edilen verilerin evrene genellemesi bu yöntemin sınırlılıkları arasındadır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi ile ilgili ulaşılabilen çalışmalar incelendiğinde daha çok nitel araştırmalardır. Bu araştırmalar genel olarak ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik araştırmalardır. Ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili geliştirilmiş olan ölçekler ders haricinde öğrencilerin nasıl çalıştıklarını belirleme noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu araştırmada elde edilecek olan “ders dışı çalışma alışkanlıkları” ölçeğinin öğrencilerin başarısını etkileyen çevresel ve psikolojik faktörlerin tespit edilmesinde öğrenme stratejileri, öğrenmede motivasyon, fiziksel ortam şartları ve planlama boyutları ile tespit edilerek araştırmacı ve uygulayıcılara önemli katkı sağlanması hedeflenmektedir.

## **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde model, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemleri üzerinde durulacaktır.

Bu çalışma eğitim fakültesi öğrencilerinin ders dışı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlandığından dolayı nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde olan betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011).

Araştırmanın evrenini ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 584 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Evrenin tamamı araştırmaya dahil edildiğinden dolayı örneklem seçimine gidilmemiştir. Farklı branş ve farklı sınıf düzeyleri arasındaki farkı görebilmek amacıyla tüm eğitim fakültesi öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. ....

## **Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği**

Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin geliştirilmesi araştırmasında öncelikle mevcut araştırmalar derinlemesine incelenmiştir. Ölçeğin madde havuzunu oluşturmak için 71 üniversite öğrencisi ve 70 ilköğretim öğrencisi olmak üzere toplamda 141 öğrenciden dersin haricindeki zaman diliminde nasıl çalıştıklarını anlattıkları kompozisyonlar yazmaları rica edilmiştir. Öğrencilerden gelen kompozisyonlar analiz edilerek 95 maddeden oluşan bir deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu deneme formu birbirine benzeyen ya da tekrar eden, ders dışı çalışma alışkanlıklarını belirlemediği düşünülen ve anlam bakımından bozuk olan maddeleri tespit edip düzenlemek amacı ile devlet okulunda aktif olarak görev yapmakta olan 15 branş öğretmeni, 12 eğitim bilimleri uzmanı ve 3 Türkçe öğretmenin görüşü baz alınarak düzenlenmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanmış olan ön deneme formu 39 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan bu maddeleri cevaplarken “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve

“Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde oluşturulan 5 seçenekten kendilerine en yakın ve uygun olanı seçmeleri istenmiştir.

Oluşturulan ölçek maddeleri deneme formuna random yöntemi ile yerleştirilmiştir. 39 maddeden oluşan ölçeğin ön deneme formu ölçekte bulunan madde sayısının 10 katı olan 390 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Ulaşılan analizler neticesinde Madde-toplam korelasyonuna bağlı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları ile madde analizleri yapılmıştır. Faktör analizi neticesinde ulaşılan deneme formunda bulunan 39 madde varimax dik eksen döndürme sonucunda 17 maddeye düşürülmüştür. Ölçek 17 maddeden oluşan 4 boyutlu bir şekle ulaşmıştır. Geliştirilen ölçekte 5 ters madde yer almaktadır. Bunlar 7, 8, 9, 10 ve 16. maddelerdir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders dışı çalışma alışkanlıklarının demografik özelliklerine dayalı istatistiksel farkı  $p < .05$  anlamlılık düzeyine göre baz alınmıştır. Ulaşılan bu veriler tabloya çevrilip yorumlanmıştır.

Ulaşılan bu verilere göre eğitim fakültesi öğrencilerinin uygulanan ölçekten aldıkları puanların ortalamaları arttıkça olumlu anlamda ders dışı çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları ve ölçekten aldıkları puanların ortalamaları düştükçe olumsuz anlamda ders dışı çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları yönünde değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda toplam puan madde sayısına bölünüp, her bir eğitim fakültesi öğrencisine ait 1-5 puan aralıkları elde edilmiştir. Puanların değerlendirilmesinde ise, 1 ile 5 puan aralığındaki ranjın (4) aralık sayısına (5) bölünmesi ile ulaşılan değere (0.8) göre oluşturulan aşağıdaki puan aralıkları baz alınmıştır. 3.41-4.20 (Katılıyorum) 4.21-5.0 (Kesinlikle katılıyorum) 2.61-3.40 (Kararsızım) 1.00-1.80 (Kesinlikle katılmıyorum) 1.81-2.60 (Katılmıyorum) şeklindedir. Buna göre 3.41 ile 5 puan aralıklarındaki ölçek maddelerine yönelik olumlu olan görüşleri 2.61 ile 3.40 puan aralıkları kararsızlığı, 1 ile 2.60 puan aralığındaki ise ölçek maddelerine yönelik olumsuz görüşleri, ifade etmektedir (Boran, Atalmış ve Sağır, 2015). Madde-toplam korelasyonları ise 0.56 ile 0.89 aralığında farklılık göstermektedir. Madde-toplam korelasyonuna bağlı madde analizi ile alt ve üst grup ortalamaları farkı referans alındığında uygulamaya konan bütün maddelerin ölçekte yer alacağı neticesine varılmıştır. Ölçeğin son halinde ise 4 boyut ve 17 madde bulunmaktadır. Ölçek alt boyutlarının isimlendirilmesi Türkçe öğretmenleri ve eğitim bilimleri uzmanlarının fikirleri dikkate alınarak strateji boyutu, motivasyon boyutu, ortam boyutu ve planlama boyutu olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması neticesi Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Yapılan veri analizlerinde SPSS 15 ve Mplus 7 paket programlarından yararlanılmıştır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde elde edilen verilere göre maddelerin nasıl ayrıştığını ve uyduğunu, ölçeğin toplam kaç boyuttan oluştuğunu ve varyansın yüzde kaçını açıkladığını belirleyebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların doğruluğunu sağlamak için ise doğrulayıcı faktör analizine tabii tutulmuştur. Verilerin analizinde, öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında cinsiyete, sınıf düzeyine, bransa ve anne ve baba eğitim düzeyi türü değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinden, bağımsız gruplar t-testi, LSD, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H testi, analizlerinden faydalanılmıştır. Anlamlı farklılığın derecesini tespit etmek için eta-kare hesaplaması kullanılmıştır. Eta-kare ( $\eta^2$ ), 0 ile 1 arasındaki değerleri alabilir ve bu değerlerin .01, .06 ve .14 olması halinde sırasıyla küçük, orta ve geniş etki

büyüklüğü olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi  $\alpha=0.05$  olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

### Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit amacı ile açılımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Hazırlanan ölçek 390 üniversite öğrencisine uygulanarak elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik çalışması yapılmıştır. KMO gözlenen kolerasyon katsayılarının büyüklüğünü kısmi kolerasyon katsayısıyla karşılaştıran indeks değeri olarak tanımlanmıştır. Faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testiyle analiz yapılmıştır. 0 ile 1 arasında değerler alan KMO değerleri aşağıda gösterilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

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

Tablo 1.KMO ve Barlett Küresellik Testi Tablosu

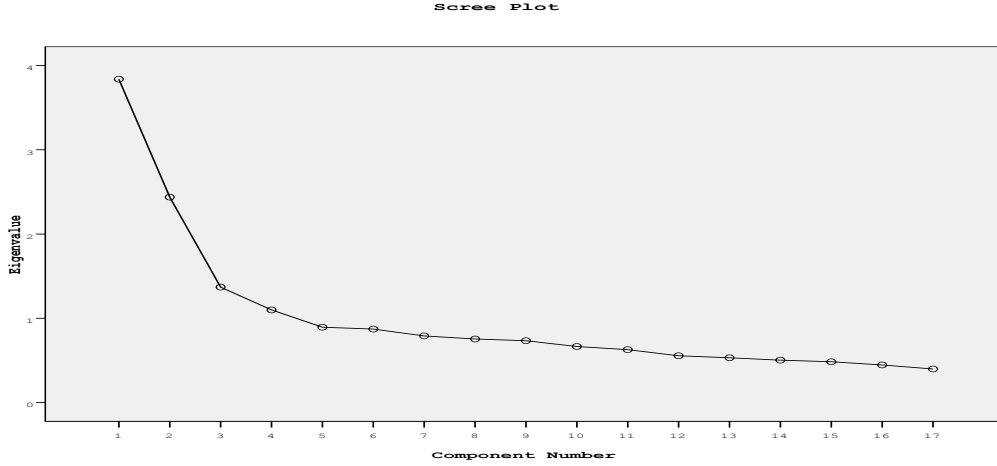
<b>Kasier-Meyer-Olkin (KMO)</b>	,885
<b>Barlett Küresellik Testi Ki Kare Değeri</b>	3929,171
<b>Df</b>	136
<b>P</b>	,000

KMO ve Barlett küresellik testi tablosunda görüldüğü gibi 390 kişiden oluşan örneklemin büyüklük açısından KMO değeri .88 olarak belirlenmiştir. Yukarıda belirtilen değer aralıkları baz alındığında KMO .88 değeri “iyi” ve veri yapısının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılabilir ( $X^2=1500.679$ ;  $p<0.00$ ).

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

Şekil 1. AFA sonucu elde edilen çizgi grafiği





Tablo 2. Açıklanan Varyans Değerleri

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

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

Birinci faktörde ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “strateji” boyutuyla ilgili altı madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri .644 ile .716 arasında farklılık göstermektedir. İkinci faktörde ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “motivasyon” boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri .628 ile .706 arasında farklılık göstermektedir. Üçüncü faktörde ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “planlama” boyutu ile ilgili dört madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri .500 ile .724 arasında farklılık göstermektedir. Dördüncü faktörde ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “ortam” boyutu ile ilgili üç madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri .603 ile .706 arasında farklılık göstermektedir.

Tablo 3. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğine Ait Madde ve Dağılım Yükleri

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

**Tablo 4. Ölçek Boyutlarının Korelasyon Analizi Sonuçları**

Boyutlar		Strateji	Motivasyon	Ortam	Planlama
Strateji	R	1	.772**	.657**	.754**
	p		.000	.000	.000
Motivasyon	R	.772***	1	.614**	.890**
	p	.000		.000	.000
Ortam	R	.657***	.614**	1	.560**
	p	.000	.000		.000
Planlama	R	.754***	.890**	.560**	1
	p	.000	.000	.000	

Ölçeğin boyutları arasında korelasyon katsayıları incelendiğinde strateji boyutu ile motivasyon boyutu arasında  $r=.77$ , strateji boyutu ve planlama boyutu arasında  $r=.75$ , motivasyon boyutu ile planlama boyutu arasında  $r=.89$  yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca strateji boyutu ile ortam boyutu arasında  $r=.65$ , motivasyon boyutu ile ortam boyutu arasında  $r=.61$  ve ortam boyutu ve planlama boyutu arasında  $r=.56$  orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Büyüköztürk ( 2002 ), korelasyon katsayılarını mutlak değer olarak, 0.70 ile 1.00 arasını yüksek düzeyde, 0.70 ile 0.30 arasını orta düzeyde, 0.30 ile 0.00 arasını düşük düzeyde ilişkili olarak tanımlamıştır.

### Madde analizi

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

**Tablo 5. Madde- Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları**

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

P<.01\*

### Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Madde Ayırt Ediciliği Bulguları

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

**Tablo 6. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt-üst Grup Ortalamaları t-Testi Sonucu**

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

p<.000

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

### Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması

Tablo 7. Ölçek Boyutlarının Güvenirlik Sonuçları

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

Ölçeğin güvenirlilik düzeyini belirlemek amacıyla cronbach alfa güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. 584 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin bütününe cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarının güvenirlilik düzeyleri incelendiğinde strateji boyutunun .80, motivasyon boyutunun .70, ortam boyutunun .70 ve planlama boyutunun da .78 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Doğrulamalı faktör analizi sonucu ile elde edilen değerler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8. Doğrulamalı Faktör Analizleri Uyum İndeksi Sonuçları

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Gözlenen Değer
<b>Kay-Kare/Serbestlik Derecesi</b>	$\leq 3.00$	2.85
<b>GFI</b>	$\geq 0.90$	.93
<b>AGFI</b>	$\geq 0.80$	.91
<b>CFI</b>	$\geq 0.90$	.92
<b>RMSEA</b>	$\leq 0.06$ veya $\leq 0.08$	.06

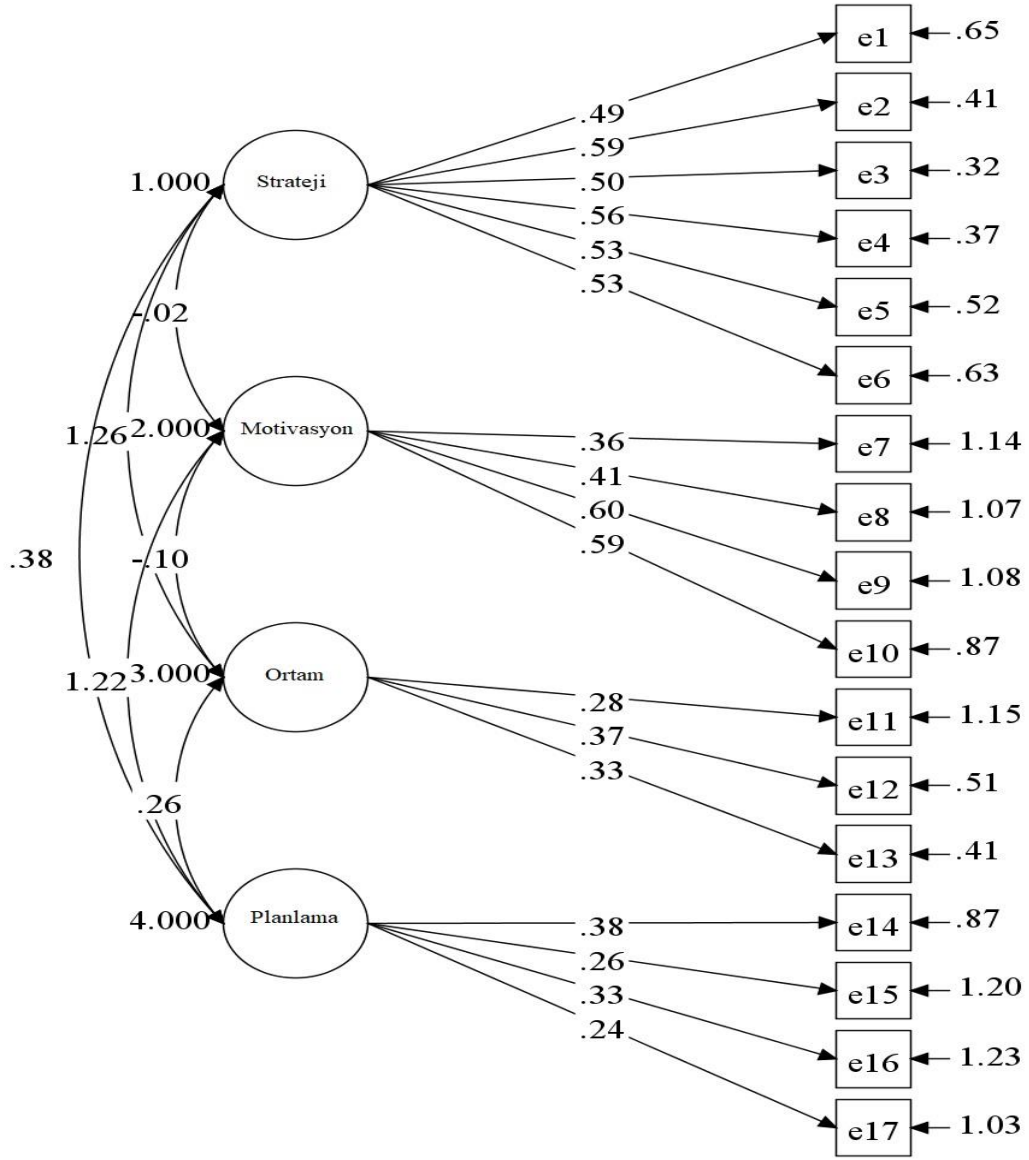
GFI=goodness-of-fit index (iyilik uyum indeksi)

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

CFI=comparative fit index (karşılaştırmalı uyum indeksi)

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

Tabloda da görüldüğü gibi CFI ve TLI değerlerinin 0.90 ve 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08 den küçük,  $\chi^2/sd$  değerinin 0-5 arasında olması modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir ( $\chi^2/sd=2.85$ , CFI=.92, RMSEA=.06).



Şekil 2. Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın problemi “Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin ders haricindeki çalışma alışkanlıklarını tespit etmek için ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeği geliştirme amaçlanmıştır. Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğini geliştirme sürecine ilgili alan yazın taraması yaparak başlanmıştır. Öğrenci görüşleri sonucunda hazırlanan 95 maddelik taslak ölçek maddeleri ölçeğin anlam bütünlüğü, imla hatalarını tespit etme için Türkçe öğretmenleri ve eğitim bilimleri uzmanları görüşü alınmış ve 39 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. 39 maddelik ön deneme formu 390 öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Küresellik (BS) Testi yapılmıştır. KMO değerinin 0.885 ve BS değerinin  $p < .05$  çıkması nedeni ile verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan faktör analizinde faktör

özdeğerleri 1'den büyük olan değerler anlamlı olarak belirtilmiştir. Uygulanan faktör analizinde Varimax yöntemiyle döndürülerek elde edilen maddelerin yük değerlerine bakıldığında aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değer gösteren maddeler binişik madde olarak kabul edilip bu maddeler ölçekten atılmıştır. Bu durumda bir maddenin aynı anda iki faktör altında yüksek çıkan yük değerleri arasındaki farkın 0,10 ve daha küçük çıkması durumunda bu madde binişik madde olarak kabul edilmiştir. Yük değerleri .32'nin altında olan ve binişik olan maddeler ölçekten tek tek çıkarılmış ve çıkarma işleminden sonra faktör analizleri yenilenmiştir. Uygulanan faktör analizi sonucunda 39 madde olarak başlanan madde sayısı 17'ye 12 boyut olarak belirlenen boyut sayısı 4'e indirgenmiştir. Yapılan analizler sonucunda motivasyon, strateji, planlama ve ortam boyutlarından oluşan 17 maddelik "Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları" ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan analizlere göre ölçeğin strateji boyutu toplam varyansın %37,507'sini, ortam boyutu %7,593'ünü, motivasyon boyutunun %9,666'sını ve planlama boyutu ise %6,310'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. 17 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçek ise toplam varyansın %61,076'sını açıklamaktadır. Elde edilen sonuca göre varyans değerinin sosyal bilimler için yeterli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Varyansın %40 ile %60 değerleri arasında olmasını kabul edilebilir aralık olarak belirtilebiliriz (Çokluk ve diğerleri, 2012). İlk boyutta yer alan "strateji" boyutuyla ilgili altı madde bulunmakta ve maddelerin faktör yüklerini .644 ile .716 arasında değişmektedir. İkinci boyut olan "motivasyon" boyutunda ise 4 madde bulunmakta ve bu maddelerin ise faktör yüklerinin .628 ile .706 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin üçüncü boyutu olan "planlama" boyutunda ise dört madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri .500 ile .724 arasında farklılık göstermektedir. Ölçeğin son boyutu olan dördüncü boyutta ise ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin "ortam" boyutu ile ilgili üç madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yüklerini .603 ile .706 arasında farklılık göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik testi olan Cronbach's Alfa analizinde ise güvenilirlik değerinin 0,88 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cronbach's Alfa sayısı 0.70'in üzerinde olması nedeni ile ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu belirtilebilir. Ölçek maddelerinin, madde toplam korelasyonlarının ise 0,560 ile 0,890 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler dikkate alındığında orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılabilir. Büyüköztürk (2002), korelasyon katsayılarını, 0.70 ile 1.00 arasında ise yüksek düzeyde, 0.70 ile 0.30 arasında ise orta düzeyde, 0.30 ile 0.00 arasında ise düşük düzeyde ilişkili olarak tanımlamıştır. Ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğinin tespit yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular dikkate alındığında, ölçeğin öğrencilerin ders dışı çalışma alışkanlıklarını ölçebilecek düzeyde geçerli ve aynı zamanda güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi belirtilebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre, araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının, alan yazındaki eksikliği giderebilecek ve ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutabilecek yeterlilikte olduğu belirtilebilir.

### KAYNAKÇA

- Atılgan, M. 1998. "Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması", Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Badau, K. M. 2018. "Managing study habits and its impact on secondary school students academic performance in nigeria", *European Journal of Educational and Development Psychology*, 6(2), ss. 15-24.
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Koçyiğit, S. 2006. "Üniversite öğrencilerinin ders çalıştıkları mekanın özelliklerine ilişkin görüşleri", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), ss. 211-224.
- Bayır, Z. 2015. "Üstün zekalı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boran, A., Atalmış, H. E. ve Sağır, E. 2015. "Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları" *Turish Journal of Education*, 4(4), ss. 17-29.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. 2010. *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi, Ankara.
- Cerna, m. a. ve Pavliushchenko, 2015. "Influence of study habits on academic performance of international college students in shanghai", *Higher Education Studies*, 5(4), ss. 42-55.
- Coombs, P. H. 1973. *Eğitim planlaması nedir?*, Çev.: C. Mihçioğlu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara. 48s.
- Crede, M. ve Kuncel, N. R. 2008. "Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance", *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), ss. 425-453.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. 2012. *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara.
- Ebele, U. F. ve Olofu, P. A. 2017. "Study Habit and Its Impact on Secondary School Students' Academic Performance in Biology in The Federal Capital Territory, Abuja", *Educational Research and Reviews*, 12(10), ss. 583-588.
- Ekeke, H. ve Oputu, E. A. 2013. "Influence of home on study habits of secondary school students in Kolo-Creek development centre of Bayelsa State, Nigeria", *International Journal of Secondary Education*, 1(5), ss. 39-44.
- Fry, R. 2002. *Ders Nasıl Çalışılır*, Çev.: F. Kurtulmuş, Timaş Yayınları, İstanbul. 256s.
- Ghosh, S. m. 2017. "Impact of maternal employment on adolescents study habits", *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), ss. 86-94.
- Goodykoontz, B. 1964. *Çocuklarınızı Okulda Başarıya Nasıl Ulaştırabilirsiniz*, Çev.: F. İrfaner, Güzel Sanatlar Basımevi, Ankara. 64s.

Harris, D. ve Bell, C. 1994. "Evaluating and Assessing for Learning", New Jersey: Nichols Publishing Company. 204s.

Kanchan, K. 2017. "Study Habits of Secondary School Students as Related to Family Environment", *International Journal of Advanced Research*, 4(1), ss. 18-20.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Koki, A.T. ve Abdullahi, U. 2014. "Gender Differences İn Study Habit Skills of Undergraduate Students of Yobe State University, Damaturu, Yobe State, Nigeria", *Knowledge Review*, 31(2).

Köymen, Ü. 1994. "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(1), ss. 19-28.

Laxmi, V. ve Kaur, P. 2017. "Study Habits and Attitudes Among Secondary School Students With Respect To Gender", *International Journal of Information Movement*, 2(8), ss. 106-111.

Nneji, L. M. 2002. "Study habits of Nigerian university students", *Nigerian Educational Research*, (25), ss. 490-496.

Özer, B. 1993. *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği*, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir. 63s.

Royer, J. M. ve Feldman, R. S. 1984. *Educational Psychology Applications and Theory*, New York: Knopf, 640s.

Sherafat, R. ve Murthy, V. 2016. "A Study of Study Habits and Academic Achievement among Secondary and Senior Secondary School Students of Mysore City", *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), ss. 161-170

Siahi, E. A. ve Maiyo, J. K. 2015. "Study of The Relationship Between Study Habits and Academic Achievement of Students: A Case of Spicer Higher Secondary School, India", *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(7), ss. 134-141.

Ülgen, G. 1997. *Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Alkım Yayınevi, Ankara. 320s.

Wood, J. K. 1991. Study Skills: Enhancing Success. *Ohio Reading Teacher*, 25 (1). Columbus, OH: Ohio Council of the International Reading Association.

Yenilmez, K. ve Özbey, N. 2007. "İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*, 7(2), ss. 1-15.

Yıdırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. 2000. *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*, Seçkin, Ankara. 236s.