



Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

(Ankara Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi Örneği)*

Pınar BİLASA**

Öz: Bu araştırmanın amacı, 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlerine göre belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yılında Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesinde okuyan dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada *Öğrenme ve Ders çalışma Stratejileri Envanteri* kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin dağılım ölçümlerinin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında frekans ve yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin analizler için öncelikle parametrik test varsayımı test edilmiş ve bunun sonucuna göre uygun test seçimleri yapılmış ve bağımsız gruplar t testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi gibi testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik algıları *orta* düzeyde (bana biraz uyuyor) olduğu, alt boyutlardan; tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, çalışma yardımcıları, kendini test etme ve test stratejilerine yönelik algılarının *orta* düzeyde, parantez içi bilgileri özetle yazmasan da olur. Bilgileri

*Bu çalışma, 22-24 Ekim 2015 tarihleri arasında Adana Çukurova Üniversitesi tarafından düzenlenen “3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-2015)”n de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, 06500 Beşevler/ Ankara. e-mail:pinarbilasa@gmail.com

işleme, ana fikirlerin seçilmesine yönelik algılarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, anne eğitim durumuna, destek eğitimi almaya, çalışma odası ve internetin olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, cinsiyet, baba eğitim durumuna günlük ders çalışma sürelerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, Ders Çalışma Stratejileri, Ortaöğretim.

Analyzing Learning and Studying Strategies of Secondary Education Students in Terms of Multiple Variables

(Ankara Hacı Ömer Tarman Anatolian High School City Sample)

Abstract: Objective of the study is to determine whether Hacı Ömer Tarman Anatolian High School (HOTAHS) ninth grade students' perceptions related to learning and studying strategies according to the multiple variables in the spring term of 2014 – 2015. The 9th grade students of HOTAHS are the working group of the study in the same term and year. *The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*, is utilized in this study. Besides, six further questions-Personal Information Form-were gathered on variables. In analysis and interpretation of measure of dispersion, frequency, percentage, mean and standard deviation are used in the study. For the analysis relative to sub-problems, firstly parametric test assumptions have been tested. According to results, suitable test has been applied and independent t- test Mann Whitney U test and Kruskal-Wallis H test have been used. As the result of the study, it is found those students' perceptions on learning and study strategies are at a mid-level level. Their perceptions of sub-dimensions - attitude, motivation, time management, anxiety, concentration, study facilitators, self-testing and testing strategies- while information processing at a mid-level level, selecting main ideas, their perceptions

relating to are at good level. In addition, students' perceptions on learning and study strategies did not differ considerably according to parents' educational background, taking supportive education courses, having a study room and having internet access at home. On the other hand, it differed considerably according to sex, father's educational background and daily study durations.

Keywords: Learning, Learning Strategies, Studying Strategies, Secondary Education.

Giriş

Öğrenme kişinin yaşamında çevresiyle etkileşimde bulunarak elde ettiği deneyimleri doğrultusunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışları terk etmesi şeklinde bir değişim sürecidir. Buna göre öğrenmeyi; yaşantı yoluyla bir davranışın kazanılması ya da değişmesi süreci (Başaran, 1994) şeklinde tanımlamak mümkündür. Öğrenme aynı zamanda *insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişmedir* (Açıkgöz, 2002). Öğrenme sürecinde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birisi de, sahip olunan çalışma stratejileridir. Strateji genel olarak önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanmasıdır (Açıkgöz, 1996). Bireyler belli bir şeyi elde edebilmek için nasıl stratejiler geliştiriyorsa, öğrenmeyi sağlayabilmek içinde öğrenme stratejilerini uygulayabilmek gerekmektedir (Güven, 2004). Örneğin ders çalışmaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrenciler daha çok öğrenme stratejisi kullanmaktadırlar (Erdamar, 2010). Zimmerman ve arkadaşları tarafından geliştirilen Çalışma Tutumları ve Yöntemleri (Study Attitudes ve Methods Survey), Holtzman ve Brown tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları (Survey of Study Habitant Attitudes) ve Weinstein tarafından geliştirilen Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI) kullanılarak Türkiye'de



Yapılan araştırmalarda, ders çalışmaya yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin ders çalışma stratejilerinin ve okul başarılarının daha düşük olduğu bulunmuştur (Akt. Erdamar, 2010). Dolayısıyla belirli bir öğrenme stratejisi kullanmak başarıyı da beraberinde getirmektedir.

Öğrencinin başarısının gerisinde yatan bir diğer etken ise; öğrencinin, uygun öğrenme bilgi ve becerisine sahip olması (Uluğ, 1995) ve bu sürece aktif olarak katılmasıdır. Öğrencinin öğrenme sürecine katılması öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve bu stratejileri ne kadar uygun olarak kullanabildiğine bağlıdır (Tay, 2005). Anlatılanları not etmek, bir metinden özet çıkarmak, kaynak ve materyallerin listesini çıkarmak, problem çözmek, verimli ve etkili okumak, etkili dinlemek (Alıcıgüzel, 1990) buna örnek olarak verilebilir. Başlıca öğrenme stratejileri aşağıda ele alınmıştır.

Öğrenme Stratejileri: Öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştıran davranışlar ve düşüncelerdir (Weinstein ve Mayer, 1986'dan Akt. Gözütok, 1982). Başka bir ifadeyle öğrenme stratejileri belirli eylemler, davranışlar ve adımlar ya da teknikler olarak tanımlanabilir (Oxford, 2003). Öğrenme stratejileri, herhangi bir düşünce, davranış, inanç veya duyguların alınmasında, anlaşılmasında veya eski bilgi ve davranışların yenilerine transfer edilmesinde kolaylık sağlar (Weinstein, Husman, Dierking, 2000). Öğrenme stratejisi olarak çok farklı yöntemler-yollar önerilmektedir. Bunlardan birisi (Alberta, 2009): Adım adım stratejileri belirleme, öğretim yaklaşımlarını ve öğrenme materyallerini sıralama, modelleme, rehberle uygulama, bağımsız uygulama, bir durumdan diğerine beceri ve fikirleri aktarmak için fırsatları yakalama, beceri ve fikirler arasında anlamlı bağlantılar kurma yeteneğini geliştirme, bildiklerini göstermek için fırsatlar bulma, kendini izleme ve kendini kontrol etme, kendi öğrenmelerini değerlendirmek için araçlar geliştirme olarak açıklanabilir. Görüldüğü gibi bu strateji bir öğrencinin öğrenmelerinde ona yol göstermek amacıyla tasarlanmış bir öneri niteliğindedir.



Öğrencilerin, öğrenme stratejileri ve verimli ders çalışma yöntemleri konusunda bilgi sahibi olması ile olumlu bir öğrenme alışkanlığı kazanılabilir. Aksi takdirde, öğrencilerin başarısızlıkları sınıf atladıkça daha da büyüyecektir.

Araştırma konusuyla ilgili yapılan alan yazın taramalarında yurtiçinde ve yurtdışında çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Örneğin Talu (1997), Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulmuş, tekrar stratejisinin karne notu başarısında daha etkili olduğunu belirlemiştir. Sünbül (1998), ise üniversitelerin eğitim fakültelerinde formasyon dersi olarak okutulan Eğitim Psikolojisi dersinde, farklı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin erişti, öğrenme stratejilerine yönelik tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini konusunda anlamlı bir fark bulurken, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir fark bulamamıştır. Arslantaş (2001)'da, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları* adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin; cinsiyet, alan, lise türü ve ayrı bir çalışma odasına sahip olma durumuna göre not tutma ve dersi dinleme alışkanlıklarına ilişkin algılarını incelemiş ve orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Karakoç ve Şimşek'in (2003), *Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi* çalışmasında öğretmen tarafından kullanılan öğretme stratejilerinin, üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin türünü, sayısını ve kullanılma biçimini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Güven (2004), ise *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki* adlı ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Cano (2006) *Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI) Derinlemesine Bir Analiz* adlı çalışmada, öğrenme stratejileri ile üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasında ve duyuşsal stratejiler, hedef stratejiler ve izleme anlama stratejileri altında üç faktörde akademik performans arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Gül'ün (2011), ortaöğretim

öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ise dokunsallık ve görsellik, zaman, sebat puanı ile tutum, kaygı, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, test stratejileri puanı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmüştür. Flowers, Bridges ve Moore'un (2011) yaptığı *Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI) geçerlik çalışması: Afrikan Amerikan Üniversite Öncesi Öğrencileriyle Bir Çalışma* adlı çalışmalarında akademik davranışlar üzerinde bir çalışma yürütmüşler ve elde edilen puanlara göre bu ölçeğin geçerli değerlendirmeler sağlayabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıdaki araştırmalar genel olarak incelendiğinde, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı: Araştırmanın genel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, destek eğitimi alıp almama, çalışma odasının olup olmaması, evde internet olup olmaması, günlük ders çalışma süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu temel amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin;

1. öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin destek eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin çalışma odalarının olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları evde internet olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. öğrenme ve ders çalışma stratejileri, öğrencilerin ders çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Sınırlılıkları: Araştırma verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesinde okuyan 158 dokuzuncu sınıf öğrencisinden, *Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri* ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Yöntem

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

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yılında Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesinde okuyan dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın söz konusu okulda ve sadece dokuzuncu sınıf öğrencilerini kapsamasının nedeni dokuzuncu sınıflara yönelik olarak 17 Mart 2015 tarihinde *Verimli Ders Çalışma* konusunda araştırmacı tarafından seminer verilmesidir. Araştırmada çalışma grubunun tamamına ulaşılması sağlandığı için örneklem alınmamıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin şubelere ve cinsiyete göre sayısı tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1: Öğrencilerin Şubelere ve Cinsiyete Göre Sayısı

| Şube | Kız | Erkek | Toplam |
|------|-----|--------|--------|
| 9-A | 19 | 15 | 34 |
| 9-B | 20 | 14 | 34 |
| 9-C | 17 | 17 | 35 |
| 9-D | 21 | 12 | 33 |
| 9-E | 19 | 16 | 35 |
| 9-F | 15 | 19 | 34 |
| 9-G | 20 | 14 | 34 |
| | | Toplam | 239 |

Araştırmaya ise 165 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmış, ancak 158 öğrenciden geçerli veriler alınabilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Öğrencilerin çalışma stratejilerini belirlemek için Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmaları Köymen (1990) tarafından gerçekleştirilen *The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖÇSE)* kullanılmıştır. Envanter 77 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca 6 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu ile değişkenlere ilişkin bilgi toplanmıştır. Özgün envanterde yedi alt ölçek Bilişsel faktör (Zaman Kullanımı, Konsantrasyon, Bilgiyi işleme, Ana Düşünceleri Seçme, Çalışma Yardımcıları, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileri), üç alt ölçek ise Duyuşsal Faktör (Tutum, Güdülenme ve Kaygı) altında yer almaktadır. Köymen'in yaptığı çalışmalar sonucunda ölçeğin özgün faktör yapısı gibi bilişsel ve duyuşsal alan olmak üzere iki faktörlü bir yapı gösterdiği bulunmuştur (Deryakulu, 2004). LASSI 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. LASSI envanterine ait boyutların güvenirlik katsayıları (cronbachalfa) 0.62-0.99 olup (Köymen, 1994: 25), test tekrar test korelasyon katsayıları ise 0.69-0.99 aralığında değişmektedir. Bu

sonuçlar Köymen'nin ölçeği geliştirirken ulaştığı sonuçlardır. Bu boyutları ölçen maddeler şöyledir (Ural 2006):

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 |
| Ana fikirlerin 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 Stratejileri | 20, 27, 34, 52, 59, 64, 71, 75 |

Envanter seçenekleri; 1=*bana hiç uymuyor*, 2=*bana pek uymuyor*, 3=*bana biraz uyuyor*, 4=*bana oldukça uyuyor*, 5=*bana tamamen uyuyor* biçiminde verilmektedir (Köymen, 1994; Dural, 2008). Puanlamada; 2, 4, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 35, 37, 40, 41, 44, 47, 48, 50, 53, 56, 58, 61, 62, 65, 67, 70, 73, 76. maddeler düz (1, 2, 3, 4, 5) şeklinde 1, 3, 5, 6, 9, 11, 14, 16, 18, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 42, 42, 45, 46, 49, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 60, 63, 64, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77. maddeler ters (5, 4, 3, 2, 1) şeklinde puanlanmıştır. Her bir alt boyuttan alınan yüksek puan bireyin o strateji kategorisine ilişkin gelişmiş özelliklere sahip olduğunu, yani ilgili stratejiyi etkili biçimde kullandığını, düşük puan ise o stratejiyi etkili biçimde kullanmadığını dolayısıyla kendini geliştirme gereksiniminde olduğunu göstermektedir (Deryakulu, 2004). Envanter bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmaya ilişkin dağılım ölçümlerinin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında frekans ve yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Envanterden elde edilen puan ortalamalarının yorumlanmasında '1.00-1.79 bana hiç uymuyor, 1.80-2.59 bana pek uymuyor,

2.60-3.39 bana biraz uyuyor, 3.40-4.19 bana oldukça uyuyor, 4.20-5.00 bana tamamen uyuyor' puan aralıkları kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, çalışma odası ve internetin olup olmaması, destek eğitimi alıp almaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi; anne-babanın eğitimi, ders çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de Kruskal-Wallis-H testi kullanılmıştır. Bunun sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması durumunda farklılıkların kaynağını belirlemek için ise Mann Whitney U testi uygulanarak farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiş ve istatistiksel olarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Burada öncelikle araştırmaya katılanların dağılımına ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Daha sonra diğer bulgular; araştırmanın amaçlarına göre sırayla değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | N | % |
|----------|-----|-------|
| Kız | 85 | 53,8 |
| Erkek | 73 | 46,2 |
| | 158 | 100,0 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 85’i kız (% 53,8), 73’ü (% 46,2) erkektir. Araştırmaya katılanların cinsiyet açısından dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Anne-Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

| Eğitim Durumu | Annelerin eğitim durumları | | Babaların eğitim durumları | |
|---------------|----------------------------|-------|----------------------------|-------|
| | N | % | N | % |
| İlkokul | 8 | 5,1 | 4 | 2,5 |
| Ortaokul | 6 | 3,8 | 10 | 6,3 |
| Lise | 53 | 33,5 | 45 | 28,5 |
| Üniversite | 72 | 45,6 | 66 | 41,8 |
| Lisansüstü | 19 | 12,0 | 33 | 20,9 |
| Toplam | 158 | 100,0 | 158 | 100,0 |

Tablo 3’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çoğunluğunu oluşturan % 45,6’sı üniversite mezunu iken, babalarının da çoğunlukla üniversite mezunu oldukları belirlenmiştir (% 41,8). Her iki grupta ikinci sırayı lise mezunu olma durumu almaktadır. Babaların % 20,9’unun annelerin ise % 12’si lisansüstü eğitim düzeyinde eğitim almışlardır.

Tablo 4. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumları

| Destek eğitim | N | % |
|---------------|-----|-------|
| Evet | 59 | 37,3 |
| Hayır | 99 | 62,7 |
| Toplam | 158 | 100,0 |

Tablo 4’e göre öğrencilerin % 37,3’ü ders dışı destek eğitimi almakta, % 62,7’si ise destek eğitimi almamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin destek eğitimi almadığı söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin Çalışma Odasına ve Evde İnternete Sahip Olma Durumları

| Öğrencilerin | Oda Durumu | | İnternet Durumu | |
|--------------|------------|-------|-----------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Var | 149 | 94,3 | 151 | 95,6 |
| Yok | 9 | 5,7 | 7 | 4,4 |
| Toplam | 158 | 100,0 | 158 | 100,0 |

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin % 94,3’ünün odasının olduğu, % 5,7’sinin odasının olmadığı, % 95,6’sının evde internet imkânına sahip olduğu belirlenmiştir. Buna

göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun evinde oda ve internet imkânına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Günde Ortalama Ders Çalışma Süreleri

| Günlük ders çalışma süreleri | N | % |
|------------------------------|-----|-------|
| 1 saat | 81 | 51,3 |
| 2 saat | 43 | 27,2 |
| 3 saat | 22 | 13,9 |
| 4 saat | 5 | 3,2 |
| 5 saat ve üstü | 7 | 4,4 |
| Toplam | 158 | 100,0 |

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin % 51,3’ü günde 1 saat, % 27,2’si 2 saat, % 13,9’ü 3 saat ders çalışmaktadır. Buna göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının günde 1 saat ders çalışma alışkanlığına sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin genel algısı: Ölçeğin bütün boyutları bir bütün olarak ele alındığında elde edilen $\bar{X} = 3,19$ puan ortalamasına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik algılarının orta düzeyde (bana biraz uyuyor) olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin bulgular ise aşağıda yer almaktadır.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutlarına ilişkin bulgular: Öğrencilerin tutum ($\bar{X}=3,16$), motivasyon ($\bar{X}=3,21$), zaman yönetimi ($\bar{X}=2,97$), kaygı ($\bar{X}=2,97$), konsantrasyon ($\bar{X}=3,07$), çalışma yardımcıları ($\bar{X}=3,37$), kendini test etme ($\bar{X}=3,36$) ve test stratejilerine yönelik algılarının orta düzeyde (bana biraz uyuyor) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında bilgilerin işlenmesi boyutunun ($\bar{X}=3,52$) oldukça iyi (bana oldukça uyuyor) ve ana fikirlerin seçilmesi ($\bar{X}=4,48$) boyutunun da çok iyi (bana tamamen uyuyor) düzeyde olduğu söylenebilir. Bu alt boyutları oluşturan maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar ise şöyledir:

Tablo 7. Tutuma İlişkin Öğrenci Algıları

| Tutuma İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|--|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| M5.Evlenecek birini bulabilirsem okulu bitirmesem de olur. | 23 | 14,6 | 22 | 13,9 | 16 | 10,1 | 10 | 6,3 | 87 | 55,1 | 3,73 |
| M14.Eğitim araçlarının ne olması gerektiği konusunda şaşkın ve kararsızım. | 24 | 15,2 | 22 | 13,9 | 49 | 31,0 | 21 | 13,3 | 42 | 26,6 | 3,22 |
| M18.Hiç okula gitmesem daha iyi olurdu. | 30 | 19,0 | 19 | 12,0 | 45 | 28,5 | 23 | 14,6 | 41 | 25,9 | 3,16 |
| M29.Çoğu kez okuldaki davranışlarımda çok az kontrolüm olduğunu düşünüyorum. | 17 | 10,8 | 26 | 16,5 | 44 | 27,8 | 37 | 23,4 | 34 | 21,5 | 3,28 |
| M38.Benim için önemli olan, genel bir eğitim görmekten çok, iyi bir işe girmektir. | 33 | 20,9 | 29 | 18,4 | 50 | 31,6 | 25 | 15,8 | 21 | 13,3 | 2,82 |
| M45.Sadece sevdiğim derslere çalışırım. | 24 | 15,2 | 38 | 24,1 | 40 | 25,3 | 27 | 17,1 | 29 | 18,4 | 2,99 |
| M51.Öğrenme etkinliklerinin çoğunu sevmiyorum. | 30 | 19,0 | 32 | 20,3 | 40 | 25,3 | 36 | 22,8 | 20 | 12,7 | 2,89 |
| M69.Kanımcı derslerde öğretilenler öğrenmeye değmez. | 22 | 13,9 | 23 | 14,6 | 50 | 31,6 | 25 | 15,8 | 38 | 24,1 | 3,21 |
| | Toplam | | | | | | | | | | 3,16 |

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (% 55,1) “Evlenecek birini bulabilirsem okulu bitirmesem de olur” maddesine “bana hiç uymuyor” yanıtını verirken, üçte biri eğitim araçlarının ne olması gerektiği konusunda şaşkın ve kararsız olma (% 31,0), kendileri için önemli olanın, genel bir eğitim görmekten çok, iyi bir işe girme (% 31,6), derslerde öğretilenlerin öğrenmeye değmediği (% 31,6) düşüncelerini “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Yaklaşık dörtte biri de hiç okula gitmesem daha iyi olurdu (% 28,5), okuldaki davranışlarında çok az kontrolü olduğunu (% 27,8), sadece sevdiği derslere çalıştığını (% 25,3) ve öğrenme etkinliklerinin çoğunu sevmediğini (% 25,3) yine

“bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Genel olarak ise tutuma ilişkin öğrenci algılarının orta düzeyde ($\bar{X}=3,16$) olduğu (bana biraz uyuyor) söylenebilir.

Tablo 8. Motivasyona İlişkin Öğrenci Algıları

| Motivasyona İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|---|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| M10.Ödevimi günü gününe yaparım. | 23 | 14,6 | 50 | 31,6 | 44 | 27,8 | 23 | 14,6 | 18 | 11,4 | 3,23 |
| M13.Sıkıcı ve ilgimi çekmeyen dersleri bile bitirinceye kadar çalışabiliyorum. | 28 | 17,7 | 31 | 19,6 | 40 | 25,3 | 32 | 20,3 | 27 | 17,1 | 3,0 |
| M16.Dersleri hazırlıksız izlerim. | 17 | 10,8 | 47 | 29,7 | 43 | 27,2 | 29 | 18,4 | 22 | 13,9 | 3,05 |
| M28.Sevmediğim derse bile iyi bir not alabilmek için çalışırım. | 48 | 30,4 | 42 | 26,6 | 42 | 26,6 | 15 | 9,5 | 11 | 7,0 | 3,63 |
| M33.Ders çalışmamak için kendi kendime inandırıcı bir sebep bulurum. | 26 | 16,5 | 29 | 18,4 | 40 | 25,3 | 28 | 17,7 | 35 | 22,2 | 2,89 |
| M41. Öğrenirken kendime yüksek hedefler seçerim. | 41 | 25,9 | 39 | 24,7 | 51 | 32,3 | 18 | 11,4 | 9 | 5,7 | 3,53 |
| M49.Ders zor olduğu zaman ya tamamen bırakır veya sadece kolay kısımları çalışırım. | 23 | 14,6 | 28 | 17,7 | 49 | 31,0 | 38 | 24,1 | 20 | 12,7 | 2,97 |
| M56.Okunması gerekli ders kitaplarını okurum. | 31 | 19,6 | 41 | 25,9 | 55 | 34,8 | 21 | 13,3 | 10 | 6,3 | 3,39 |
| Toplam | | | | | | | | | | | 3,21 |

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık üçte biri (% 31,6) ödevini günü gününe yapma durumunu “bana oldukça uyuyor” düzeyinde benimserken, yine yaklaşık üçte biri (% 30,4) sevmedikleri derse bile iyi not alabilmek için çalışma durumunu “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Yine öğrencilerin yaklaşık üçte biri de öğrenirken kendisine yüksek hedefler seçme (% 32,3), okunması gerekli ders kitaplarını okuma (% 34,8), ders zor olduğu zaman ya tamamen bırakma veya sadece kolay kısımları çalışma (% 31,0) durumlarını “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Bunun yanında yaklaşık üçte biri ise dersleri hazırlıksız izleme (% 29,7) durumunu “bana oldukça uyuyor” düzeyinde

benimserken, sıkıcı ve ilgisini çekmeyen dersleri bile bitirinceye kadar çalışabilme (% 25,3) ve yine ders çalışmamak için kendi kendine inandırıcı bir sebep bulma (% 25,3) durumlarını “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin motivasyona ilişkin algılarının ortalamaya göre ($\bar{X}=3,21$) orta düzeyde (bana biraz uyuyor) olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Zaman Yönetimine İlişkin Öğrenci Algıları

| Zaman Yönetimine İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|--|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| M3.Belirli bir çalışmaya bağlı kalmak bana zor geliyor. | 12 | 7,6 | 26 | 16,5 | 54 | 34,2 | 30 | 19,0 | 36 | 22,8 | 2,67 |
| M22.Derse sadece sınav baskısı ile çalışırım. | 15 | 9,5 | 36 | 22,8 | 51 | 32,3 | 26 | 16,5 | 30 | 19,0 | 2,87 |
| M36.Ders çalışma işini sonraya bırakmam sorun yaratıyor. | 19 | 12,0 | 22 | 13,9 | 49 | 31,0 | 23 | 14,6 | 45 | 28,5 | 2,66 |
| M42.Hemen hemen her sınava son gün sıkışarak çalışmak zorunda kalıyorum. | 21 | 13,3 | 33 | 20,9 | 44 | 27,8 | 30 | 19,0 | 30 | 19,0 | 2,90 |
| M48.Boş zamanımı iyi kullanırım. | 25 | 15,8 | 32 | 20,3 | 59 | 37,3 | 30 | 19,0 | 12 | 7,6 | 3,17 |
| M58.Ders çalışmaya karar verince, belli bir zaman ayırır ve ona uyarım. | 37 | 23,4 | 41 | 25,9 | 48 | 30,4 | 23 | 14,6 | 9 | 5,7 | 3,46 |
| M66.Ders çalışmayı gereğinden fazla erteliyorum. | 26 | 16,5 | 29 | 18,4 | 42 | 26,6 | 39 | 24,7 | 22 | 13,9 | 2,98 |
| M74.Arkadaşlarıma çok zaman ayırma eğilimi, derslerimde başarısız olmama neden oluyor. | 25 | 15,8 | 31 | 19,6 | 50 | 31,6 | 30 | 19,0 | 22 | 13,9 | 3,04 |
| Toplam | | | | | | | | | | | 2,97 |

Tablo 9’a göre öğrencilerin yaklaşık üçte biri; boş zamanını iyi kullanma (% 37,3), belirli bir çalışmaya bağlı kalmanın onlara zor gelmesi (% 34,2), derse sadece sınav baskısı ile çalışma (% 32,3), arkadaşlarına çok zaman ayırma eğiliminin, derslerinde başarısız olmasına neden olması (% 31,6), ders çalışma işini sonraya bırakmanın sorun yaratması (% 31,0), ders

çalışmaya karar verince, belli bir zaman ayırıp ve ona uyma (% 30,4) durumlarını “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Yaklaşık dörtte biri ise ders çalışmayı gereğinden fazla erteleme (% 26,6) ve hemen hemen her sınava son gün sıkışarak çalışmak zorunda kalma (% 27,8) durumlarını “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ortalamaya bakıldığında da ($\bar{X}=2,97$) zaman yönetimine ilişkin öğrenci algılarının orta düzeyde (bana biraz uyuyor) olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Kaygıya İlişkin Öğrenci Algıları

| Kaygıya İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|--|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| M1.Başarısızlık nedeniyle okuldan atılmaktan korkuyorum. | 79 | 50,0 | 20 | 12,7 | 20 | 12,7 | 10 | 6,3 | 29 | 18,4 | 3,69 |
| M9.Düşük notlar cesaretimi kırar. | 24 | 15,2 | 26 | 16,5 | 41 | 25,9 | 23 | 14,6 | 44 | 27,8 | 2,76 |
| M25.Ders çalışırken çok gergin olurum. | 25 | 15,8 | 34 | 21,5 | 50 | 31,6 | 28 | 17,7 | 21 | 13,3 | 3,08 |
| M31.Sınava çok iyi hazırlansam da kaygılanırım. | 14 | 8,9 | 26 | 16,5 | 42 | 26,6 | 27 | 17,1 | 49 | 31,0 | 2,55 |
| M35.Sınava başlarken iyi yapacağıma oldukça güvenirim. | 39 | 24,7 | 31 | 19,6 | 38 | 24,1 | 29 | 18,4 | 21 | 13,3 | 3,24 |
| M54.Yanlış yapma endişesi ile sınavda dikkatimi toplayamıyorum. | 17 | 10,8 | 33 | 20,9 | 51 | 32,3 | 34 | 21,5 | 23 | 14,6 | 2,91 |
| M57.Önemli bir sınava girerken paniğe kapılıyorum. | 20 | 12,7 | 18 | 11,4 | 39 | 24,7 | 43 | 27,2 | 38 | 24,1 | 2,61 |
| M63.Sınavda o kadar tedirgin ve şaşkın olurum ki kapasitemi tam olarak kullanamıyorum. | 24 | 15,2 | 30 | 19,0 | 46 | 29,1 | 29 | 18,4 | 29 | 18,4 | 2,94 |
| Toplam | | | | | | | | | | | 2,97 |

Tablo 10'a göre öğrencilerin yarısı (% 50) başarısızlık nedeniyle okuldan atılmaktan korkma durumunu “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimserken, yaklaşık üçte biri sınava çok iyi hazırlandıklarında kaygılanma (% 31,0) durumunu “bana hiç uymuyor” düzeyinde, yanlış yapma endişesi ile sınavda dikkatini toplayamama (% 32,3) ve ders çalışırken çok

gergin olma (% 31,6) durumlarını, “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Yaklaşık dörtte biri (% 29,1) ise “sınavda o kadar tedirgin ve şaşkın olurum ki kapasitemi tam olarak kullanamıyorum” durumunu “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimserken, yine dörtte biri düşük notun cesaretlerini kırma (% 27,8) durumunu “bana hiç uymuyor” düzeyinde benimserken önemli bir sınava girerken paniğe kapılma (% 27,2) durumunu “bana pek uymuyor” düzeyinde benimsediklerini ifade etmişlerdir. Son olarak sınava başlarken iyi yapacaklarına oldukça güvendiklerini (% 24,7) “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ortalama puanına ($\bar{X}=2,97$) göre de kaygıya yönelik olarak öğrencilerin orta düzeyde (bana biraz uyuyor) bir algı gelişimine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 11.Konsantrasyona İlişkin Öğrenci Alguları

| Konsantrasyona İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|--|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| M6.Dersleri izlerken başka şeyler düşünüyör ve anlatılanı dinlemediğimi fark ediyorum. | 16 | 10,1 | 31 | 19,6 | 56 | 35,4 | 37 | 23,4 | 18 | 11,4 | 2,93 |
| M11.Mali sıkıntılar, ailedeki çatışmalar, âşık olmak vb. okul dışı sorunlar, okul çalışmalarımı ihmal etmeme neden oluyor. | 47 | 29,7 | 27 | 17,1 | 36 | 22,8 | 18 | 11,4 | 30 | 19,0 | 3,27 |
| M39.Huzursuzluk ve kararsızlık nedeniyle dikkatimi toplayamıyorum. | 27 | 17,1 | 38 | 24,1 | 42 | 26,6 | 21 | 13,3 | 30 | 19,0 | 3,06 |
| M43.Dersleri izlerken dikkatimi toplamakta zorluk çekiyorum. | 19 | 12,0 | 31 | 19,6 | 52 | 32,9 | 33 | 20,9 | 23 | 14,6 | 2,93 |
| M46.Dikkatim kolayca başka konulara yöneliyor. | 22 | 13,9 | 29 | 18,4 | 34 | 21,5 | 37 | 23,4 | 36 | 22,8 | 2,77 |
| M55.Dersi iyi izlemediğim için bazı konuları anlayamıyorum. | 27 | 17,1 | 40 | 25,3 | 50 | 31,6 | 19 | 12,0 | 22 | 13,9 | 3,19 |
| M61.Çalışırken tüm dikkatimi derse veririm. | 26 | 16,5 | 44 | 27,8 | 53 | 33,5 | 24 | 15,2 | 11 | 7,0 | 3,31 |
| M68.Ders çalışırken ilgisiz şeyler aklıma geliyor. | 23 | 14,6 | 40 | 25,3 | 46 | 29,1 | 31 | 19,6 | 18 | 11,4 | 3,12 |
| | Toplam | | | | | | | | | | 3,07 |

Tablo 11’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri; dersleri izlerken başka şeyler düşünüp anlatılanı dinlemediğini fark etme (% 35,4), çalışırken tüm dikkatini derse

verme (% 33,5), dersleri izlerken dikkatini toplamakta zorluk çekme (% 32,9), dersi iyi izlemediği için bazı konuları anlayamama (% 31,6) durumlarını “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dörtte biri mali sıkıntılar, ailedeki çatışmalar, âşık olmak vb. okul dışı sorunlar, okul çalışmalarını ihmal etmesine neden olma (% 29,7) durumunu “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimserken, ders çalışırken ilgisiz şeylerin aklına gelmesi (% 29,1) durumunu “bana biraz uyuyor”, dikkatinin kolayca başka konulara yönelme (% 23,4) durumunu “bana pek uymuyor”, huzursuzluk ve kararsızlık nedeniyle dikkatini toplayamama (% 26,6) durumunu “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ortalama değerden de anlaşıldığı üzere ($\bar{X}=3,07$) öğrencilerin konsantrasyon algılarının orta düzeyde (bana biraz uyuyor) olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Bilgilerin İşlenmesine İlişkin Öğrenci Algıları

| Bilgilerin İşlenmesine İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|--|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| M12.Ders çalışırken bir konuyu okuyup geçmek yerine, ayrıntılı olarak düşünür ve bu konudan ne öğrenmem gerektiğini bulmaya çalışırım. | 45 | 28,5 | 39 | 24,7 | 51 | 32,3 | 14 | 8,9 | 9 | 5,7 | 3,61 |
| M15.Yeni bilgileri, onlarla ilgili olayları zihnimde canlandırarak öğrenirim. | 42 | 26,6 | 36 | 22,8 | 47 | 29,7 | 18 | 11,4 | 15 | 9,5 | 3,45 |
| M23.Konuları kendi anlayacağım şekle sokarak çalışırım. | 44 | 27,8 | 39 | 24,7 | 49 | 31,0 | 13 | 8,2 | 13 | 8,2 | 3,55 |
| M32.Çalışırken konular arasında mantıklı bir ilişki kurmaya gayret ederim. | 53 | 33,5 | 49 | 31,0 | 32 | 20,3 | 18 | 11,4 | 6 | 3,8 | 3,79 |
| M40.Bildiklerim ile yeni öğrendiklerim arasında ilgi kurmaya çalışırım. | 56 | 35,4 | 40 | 25,3 | 32 | 20,3 | 24 | 15,2 | 6 | 3,8 | 3,73 |
| M47.Çalıştıklarım ile deneyimlerim arasında ilişki kurmaya çalışıyorum. | 42 | 26,6 | 36 | 22,8 | 43 | 27,2 | 25 | 15,8 | 12 | 7,6 | 3,44 |
| M67.Çalıştıklarımı günlük yaşamda uygulayabileceğimi düşünürüm. | 28 | 17,7 | 33 | 20,9 | 44 | 27,8 | 29 | 18,4 | 24 | 15,2 | 3,07 |
| M76.Çalıştığım konular arasında ilişki kurmaya çalışırım. | 41 | 25,9 | 38 | 24,1 | 49 | 31,0 | 25 | 15,8 | 5 | 3,2 | 3,53 |
| | Toplam | | | | | | | | | | 3,52 |

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin üçte birinin bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında ilgi kurmaya çalışma (% 35,4) ve çalışırken konular arasında mantıklı bir ilişki kurmaya gayret etme (% 33,5) durumlarını “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin üçte birine yakını “ders çalışırken bir konuyu okuyup geçmek yerine, ayrıntılı olarak düşünür ve bu konudan ne öğrenmem gerektiğini bulmaya çalışırım” (% 32,3), “konuları kendi anlayacağım şekle sokarak çalışırım” (% 31,0), “çalıştığım konular arasında ilişki kurmaya çalışırım” (% 31,0), yeni bilgileri, onlarla ilgili olayları zihnimde canlandırarak öğrenirim (% 29,7) durumlarını “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimsediklerini belirtmişlerdir. Yaklaşık dörtte biri ise çalıştıklarımı günlük yaşamda uygulayabileceğimi düşünürüm (% 27,8), çalıştıklarım ile deneyimlerim arasında ilişki kurmaya çalışıyorum (% 27,2) durumlarını yine “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Ortalamalara bakıldığında da öğrencilerin bilgilerin işlenmesine ilişkin algılarının iyi düzeyde ($\bar{X}=3,52$) olduğu söylenebilir.

Tablo 13. Ana fikirlerin Seçilmesi ve İşlenmesine İlişkin Öğrenci Algıları

| Ana fikirlerin Seçilmesi ve İşlenmesine İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|---|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| M2.Derste önemli bilgileri önemsizlerden ayırabiliyorum. | 57 | 36,1 | 47 | 29,7 | 35 | 22,2 | 11 | 7 | 8 | 5,1 | 3,84 |
| M8.Dersleri izlerken önemli noktaları belirlemeye çalışırım. | 58 | 36,7 | 43 | 27,2 | 32 | 20,3 | 16 | 10,1 | 9 | 5,7 | 3,79 |
| M60.Ders kitabında altı çizilecek önemli konuları belirlemekte güçlük çekiyorum. | 46 | 29,1 | 23 | 14,6 | 51 | 32,3 | 20 | 12,7 | 18 | 11,4 | 3,37 |
| M72.Ders çalışırken genellikle ayrıntılarla uğraşıyor, önemli noktaları gözden geçiriyorum. | 25 | 15,8 | 32 | 20,3 | 48 | 30,4 | 34 | 21,5 | 19 | 12,0 | 3,06 |
| M77.Çalıştığım konulardaki önemli noktaları saptamakta güçlük çekiyorum. | 47 | 29,7 | 25 | 15,8 | 41 | 25,9 | 28 | 17,7 | 17 | 10,8 | 3,36 |
| Toplam | | | | | | | | | | | 3,48 |

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin üçte biri dersleri izlerken önemli noktaları belirlemeye çalışma (% 36,7) ve derste önemli bilgileri önemsizlerden ayırabilme (% 36,1)

durumlarını “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimsemiştir.. Bunun yanı sıra yaklaşık üçte birinin ders kitabında altı çizilecek önemli konuları belirlemede güçlük çekme (% 32,3) ve ders çalışırken genellikle ayrıntılarla uğraşıp, önemli noktaları gözden kaçırma (% 30,4) durumlarını “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsedikleri görülmüştür. % 29,7’si ise çalıştığım konulardaki önemli noktaları saptamakta güçlük çekiyorum durumuna “bana tamamen uyuyor” düzeyinde katılmışlardır. Genel ortalamaya bakıldığında da ana fikirlerin seçilmesi ve işlenmesine ilişkin öğrenci algılarının iyi düzeyde ($\bar{X}=3,48$) olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Çalışma Yardımcılarına İlişkin Öğrenci Algıları

| Çalışma Yardımcılarına İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|---|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| M7.Ders kitabındaki başlık ve değişik yazı biçimleri gibi çalışmaya yardımcı etkenlere dikkat ederim. | 51 | 32,3 | 40 | 25,3 | 30 | 19,0 | 21 | 13,3 | 16 | 10,1 | 3,56 |
| M19.Altını çizerek çalışmam, konuyu tekrar ederken yararlı oluyor. | 53 | 33,5 | 29 | 18,4 | 40 | 25,3 | 17 | 10,8 | 19 | 12,0 | 3,50 |
| M24.Kendi ders notlarımdan emin olmak için arkadaşlarımdan ders notları ile karşılaştırırım. | 34 | 21,5 | 28 | 17,7 | 41 | 25,9 | 38 | 24,1 | 17 | 10,8 | 3,15 |
| M44.Ders kitabımı okurken paragrafların çoğunun ilk ve/veya son cümlelerine göz atarım. | 29 | 18,4 | 39 | 24,7 | 41 | 25,9 | 32 | 20,3 | 17 | 10,8 | 3,19 |
| M50.Çalıştıklarımı anlamayı kolaylaştırmak için taslak veya şema çizerim. | 45 | 28,5 | 34 | 21,5 | 41 | 25,9 | 23 | 14,6 | 15 | 9,5 | 3,44 |
| M53.Ders konularını özetlemek için basit şema, çizelge ve tablolar yaparım. | 46 | 29,1 | 35 | 22,2 | 34 | 21,5 | 32 | 20,3 | 11 | 7,0 | 3,46 |
| M62.Dersin önemli noktalarını belirlemede konu başlıklarından yararlanıyorum. | 39 | 24,7 | 37 | 23,4 | 51 | 32,3 | 22 | 13,9 | 9 | 5,7 | 3,47 |
| M73.Fırsat buldukça dersleri arkadaşlarımla tartışırım. | 24 | 15,2 | 39 | 24,7 | 49 | 31,0 | 30 | 19,0 | 16 | 10,1 | 3,15 |
| Toplam | | | | | | | | | | | 3,37 |

Tablo 14’e göre öğrencilerin yaklaşık üçte birinin altını çizerek çalışmanın, konuyu tekrar ederken yararlı olduğu (% 33,5), ders kitabındaki başlık ve değişik yazı biçimleri gibi

çalışmaya yardımcı etkenlere dikkat ettiği (% 32,3), dörtte biri ders konularını özetlemek için basit şema, çizelge ve tablolar yapma (% 29,1) ve çalıştıklarını anlamayı kolaylaştırmak için taslak veya şema çizme (% 28,5) durumlarını “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimsedikleri görülmüştür. Yine öğrencilerin üçte biri, dersin önemli noktalarını belirlemede konu başlıklarından yararlanma (% 32,3), fırsat buldukça dersleri arkadaşlarıyla tartışma (% 31,0) durumlarını ve yaklaşık dörtte biri de kendi ders notlarından emin olmak için arkadaşlarının ders notları ile karşılaştırma (% 25,9) ve ders kitabını okurken paragrafların çoğunun ilk ve/veya son cümlelerine göz atma (% 25,9) durumlarını “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Ortalamalarına bakıldığında da çalışma yardımcılara ilişkin öğrenci algılarının orta düzeyde ($\bar{X}=3,37$) (bana biraz uyuyor) olduğu görülmüştür.

Tablo 15. Kendini Test Etmeye İlişkin Öğrenci Algıları

| Kendini Test Etmeye İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|--|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| M4.Dersten sonra, konuyu anlamama yararlı olur düşüncesiyle ders notlarımı gözden geçiririm. | 32 | 20,3 | 38 | 24,1 | 45 | 28,5 | 27 | 17,1 | 16 | 10,1 | 3,27 |
| M17.Bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğüm soruları belirlerim. | 39 | 24,7 | 51 | 32,3 | 41 | 25,9 | 18 | 11,4 | 9 | 5,7 | 3,58 |
| M21.Ders notlarını gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye gayret ederim. | 57 | 36,1 | 42 | 26,6 | 33 | 20,9 | 16 | 10,1 | 10 | 6,3 | 3,75 |
| M26.Dersten önce ders notlarımı gözden geçiririm. | 47 | 29,7 | 31 | 19,6 | 50 | 31,6 | 15 | 9,5 | 15 | 9,5 | 3,50 |
| M30.Okurken düzenli aralıklarla durur, verilmek istenen konuyu zihnimde tekrar ederim. | 40 | 25,3 | 30 | 19,0 | 49 | 31,0 | 20 | 12,7 | 19 | 12,0 | 3,32 |
| M37.Anlatılanları anlayıp anlamadığımı kontrol ederim. | 50 | 31,6 | 37 | 23,4 | 43 | 27,2 | 18 | 11,4 | 10 | 6,3 | 3,62 |
| M65.Çalıştıklarımı öğrendiğimden emin olmak için kendimi soru sorarak denerim. | 41 | 25,9 | 40 | 25,3 | 43 | 27,2 | 23 | 14,6 | 11 | 7,0 | 3,48 |
| M70.Ders konularını tekrarlarken ödevimi de gözden geçiririm. | 28 | 17,7 | 36 | 22,8 | 48 | 30,4 | 33 | 20,9 | 13 | 8,2 | 3,20 |
| | Toplam | | | | | | | | | | 3,36 |

Tablo 15'e göre öğrencilerin üçte biri, ders notlarını gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye gayret etme (% 36,1) durumunu “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimserken, bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğü soruları belirleme (% 32,3) durumunu “bana oldukça uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Anlatılanlarını anlayıp anlamadığını kontrol etme (% 31,6) durumunu ise “bana tamamen uyuyor” düzeyinde benimserken, dersten önce ders notlarını gözden geçirme (% 31,6), okurken düzenli aralıklarla durup, verilmek istenen konuyu zihninde tekrar etme (% 31) ve ders konularını tekrarlarken ödevini de gözden geçirme (% 30,4) durumlarını “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsediklerini belirtmişlerdir. Dörtte biri ise dersten sonra, konunun anlaşılmasına yararlı olur düşüncesiyle ders notlarını gözden geçirme (% 28,5) ve çalıştıklarını öğrendiğinden emin olmak için kendini soru sorarak deneme (% 27,2) durumlarını yine “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsemiştir. Ortalamaya bakıldığında da kendini test etme stratejisine ilişkin öğrenci algılarının orta düzeyde ($\bar{X}=3,36$) (bana biraz uyuyor) olduğu söylenebilir.

Tablo 16. Test Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları

| Test Stratejilerine İlişkin Maddeler | Tamamen uyuyor | | Oldukça uyuyor | | Biraz uyuyor | | Pek uymuyor | | Hiç uymuyor | | \bar{X} |
|--|----------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|
| | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | |
| M20.Ders çalışmayı kısa bir süreye sıkıştırmak zor olduğundan sınavlarda başarısız oluyorum. | 16,5 | 18 | 32 | 18,4 | 53 | 33,5 | 26 | 20,3 | 29 | 11,4 | 2,89 |
| M27.Derste anlatılanları veya okuduklarımı özetleyebiliyorum. | 38 | 24,1 | 63 | 39,9 | 40 | 25,3 | 7 | 4,4 | 10 | 6,3 | 3,70 |
| M34.Ders çalışırken, konuyu öğrenmek için ne yapmam gerektiğini bilemiyorum. | 31 | 19,6 | 34 | 21,5 | 39 | 24,7 | 29 | 18,4 | 25 | 15,8 | 3,10 |
| M52.Sınav sorularını anlamakta zorluk çekiyorum. | 21 | 13,3 | 41 | 25,9 | 47 | 29,7 | 31 | 19,6 | 18 | 11,4 | 3,10 |
| M59.Sınava girince yanlış konulara çalıştığımı fark ediyorum. | 25 | 15,8 | 47 | 29,7 | 40 | 25,3 | 27 | 17,1 | 19 | 12,0 | 3,20 |
| M64.Dilbilgisi kurallarını, | 17 | 10,8 | 33 | 20,9 | 46 | 29,1 | 32 | 20,3 | 30 | 19,0 | 3,84 |

teknik terimleri ve formülleri anlamadan ezberlerim.

| | | | | | | | | | | | |
|--|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|------|
| M71.Ders çalışma yöntemimi farklı derslere uyarlamakta zorluk çekiyorum. | 31 | 19,6 | 32 | 20,3 | 37 | 23,4 | 35 | 22,2 | 23 | 14,6 | 3,08 |
|--|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|------|

| | | | | | | | | | | | |
|--|----|-----|----|------|----|------|----|------|----|------|------|
| M75.Sınav sırasında veya ödev yaparken soruları yanlış anladığım için puan kaybediyorum. | 13 | 8,2 | 38 | 24,1 | 49 | 31,0 | 38 | 24,1 | 20 | 12,7 | 2,91 |
|--|----|-----|----|------|----|------|----|------|----|------|------|

Toplam 3,10

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin üçte birinden fazlası (% 39,9), derste anlatılanları veya okuduklarını özetleyebildiklerini “bana oldukça uyuyor” düzeyinde benimsediklerini ifade ederken yine üçte biri (% 33,5) ‘ders çalışmayı kısa bir süreye sıkıştırmak zor olduğundan sınavlarda başarısız oluyorum’ durumuna “bana biraz uyuyor” düzeyinde katılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık üçte birine yakını ‘sınav sırasında veya ödev yaparken soruları yanlış anladığım için puan kaybediyorum’ (% 31,0), ‘sınav sorularını anlamakta zorluk çekiyorum’ (% 29,7) durumlarına “bana biraz uyuyor” düzeyinde, ‘sınava girince yanlış konulara çalıştığımı fark ediyorum’ (% 29,7) durumuna “bana oldukça uyuyor” düzeyinde, ‘dilbilgisi kurallarını, teknik terimleri ve formülleri anlamadan ezberlerim’ (% 29,1) durumuna da “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsediğini ifade etmiştir. Yaklaşık dörtte birinin ise ders çalışırken, konuyu öğrenmek için ne yapmam gerektiğini bilemiyorum (% 24,7) ve ‘ders çalışma yöntemimi farklı derslere uyarlamakta zorluk çekiyorum’ (% 23,4) durumlarına “bana biraz uyuyor” düzeyinde benimsedikleri görülmüştür. Ortalama puanlarına göre de test stratejilerine ilişkin öğrenci algılarının orta düzeyde ($\bar{X}=3,10$) (bana biraz uyuyor) olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17. Cinsiyete Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

| Cinsiyet | Levene Test | | | | t - Test | | | |
|----------|-------------|-----------|------|-----|----------|-------|-------|-------|
| | N | \bar{X} | SS | sd | F | p | t | p |
| Kız | 85 | 3,21 | 0,34 | 156 | 0,46 | 0,831 | 0,708 | 0,480 |
| Erkek | 73 | 3,17 | 0,35 | | | | | |

Tablo 17’de görüldüğü gibi grupların varyanslarının homojen olduğu belirlendiği için ($F=0,46$, $p>0,05$) yapılan bağımsız gruplar t testi sunucunda öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin alguların, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{156}= 0,708$; $p>0,05$). Buna göre öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından kız ve erkek öğrencilerin benzer özellikler gösterdiği ya da başka bir ifadeyle ders çalışma stratejileri açısından cinsiyetin önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile ders çalışma stratejilerinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık olma durumuna ilişkin veriler Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18. Cinsiyete Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

| Alt boyut | Levene Test | | | | t - Test | | | | |
|--------------------------|-------------|-----------|------|------|----------|-------|--------|-------------|--------|
| | N | \bar{X} | SS | sd | F | p | t | p | |
| Tutum | Kız | 85 | 3,27 | 0,70 | 156 | 0,360 | 0,550 | 2,079 | 0,039* |
| | Erkek | 73 | 3,03 | 0,74 | | | | | |
| Motivasyon | Kız | 85 | 3,22 | 0,55 | 156 | 0,040 | 0,842 | 0,280 | 0,780 |
| | Erkek | 73 | 3,20 | 0,60 | | | | | |
| Zaman Yönetimi | Kız | 85 | 2,94 | 0,66 | 156 | 1,030 | 0,312 | 0,654 | 0,514 |
| | Erkek | 73 | 3,01 | 0,62 | | | | | |
| Kaygı | Kız | 85 | 2,94 | 0,72 | 156 | 6,406 | 0,012* | 2942,00 (U) | 0,575 |
| | Erkek | 73 | 3,01 | 0,58 | | | | | |
| Konsantrasyon | Kız | 85 | 3,05 | 0,75 | 156 | 1,068 | 0,303 | 0,428 | 0,669 |
| | Erkek | 73 | 3,10 | 0,70 | | | | | |
| Bilgilerin İşlenmesi | Kız | 85 | 3,61 | 0,63 | 156 | 1,800 | 0,182 | 2,009 | 0,046* |
| | Erkek | 73 | 3,42 | 0,56 | | | | | |
| Ana fikirlerin Seçilmesi | Kız | 85 | 3,60 | 0,77 | 156 | 2,715 | 0,101 | 2,286 | 0,024* |
| | Erkek | 73 | 3,34 | 0,65 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----------------------|-------|----|------|------|-----|-------|--------|-------------|--------|
| Çalışma Yardımcıları | Kız | 85 | 3,47 | 0,63 | 156 | 4,459 | 0,036* | 2444,00 (U) | 0,021* |
| | Erkek | 73 | 3,25 | 0,56 | | | | | |
| Kendini Test Etme | Kız | 85 | 3,52 | 0,64 | 156 | 1,618 | 0,205 | 1,064 | 0,289 |
| | Erkek | 73 | 3,41 | 0,57 | | | | | |
| Test Stratejileri | Kız | 85 | 3,14 | 0,65 | 156 | 1,830 | 0,178 | 0,885 | 0,378 |
| | Erkek | 73 | 3,05 | 0,57 | | | | | |

*p< 0.05 anlamlı

Tablo 18’de görüldüğü gibi grupların varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla levene testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda grup varyanslarının homojen olduğunun belirlendiği alt boyutlarda bağımsız gruplar t testi yapılmış ve kız öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının; tutum, bilgilerin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi boyutları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre söz konusu stratejilere göre kızların erkeklerden daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. Kaygı ve çalışma yardımcıları alt boyutlarında grupların varyansları homojen olmadığı için Mann Whitney U testi yapılmıştır (KaygıU= 2942,00, p>0,05; Çal.yrdU=2444,00, p<0,05). Bu testten elde edilen verilere göre sadece çalışma yardımcıları boyutunda kızların algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ural’ın (2006) yapmış olduğu *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri* adlı çalışmasında da öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak Ural çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak kaygı alt boyutunda erkeklerin kızlara göre kaygı stratejisine yönelik algılarını daha yüksek bulmuş ve bunu da kızların okul dışındaki vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu ailelerinin yanında geçirmeleri, kız öğrencilerin erkeklere göre daha az zararlı alışkanlıklara sahip olmasıyla ilişkilendirmiştir. Bu çalışmada ise araştırmaya katılan kızların çalışma yardımcılarının nasıl kullanılacağını daha iyi bildiği, notları karşılaştırma, ders çalışırken şekil ve grafikler ile satır aralarını çizme, işaretleme, özetleme, not alma gibi kendilerinin yaratacağı çalışma yardımcılarını erkek öğrencilere göre daha etkili kullandıkları

söylenbilir. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, anne-babaların öğrenim durumuna göre değişip değişmediğine ilişkin sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 19. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

| Anne Eğitim | N | Sıra Ort. | K.W.H. | p |
|-------------|----|-----------|--------|-------|
| İlkokul | 8 | 107,75 | | |
| Ortaokul | 6 | 71,58 | | |
| Lise | 53 | 76,73 | 4,204 | 0,379 |
| Üniversite | 72 | 81,32 | | |
| Lisansüstü | 19 | 70,95 | | |

Tablo 19’da görüldüğü gibi annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, Kruskall Wallis H testi ile karşılaştırılmış ve bu açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2= 4,204$; $p >0,05$). Buna göre öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından annenin eğitim durumunun önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 20. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

| Alt Boyutlar | | N | Sıra Ort. | K.W.H. | p |
|----------------|------------|----|-----------|--------|-------|
| Tutum | İlkokul | 8 | 111,38 | | |
| | Ortaokul | 6 | 83,67 | | |
| | Lise | 53 | 74,51 | 4,727 | 0,316 |
| | Üniversite | 72 | 80,26 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 75,79 | | |
| Motivasyon | İlkokul | 8 | 101,88 | | |
| | Ortaokul | 6 | 81,83 | | |
| | Lise | 53 | 79,30 | 2,335 | 0,674 |
| | Üniversite | 72 | 76,35 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 81,84 | | |
| Zaman Yönetimi | İlkokul | 8 | 91,63 | | |
| | Ortaokul | 6 | 81,67 | | |
| | Lise | 53 | 74,58 | 1,476 | 0,831 |
| | Üniversite | 72 | 82,15 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 77,39 | | |

| | | | | | |
|--------------------------|------------|----|--------|-------|-------|
| Kaygı | İlkokul | 8 | 112,31 | 6,761 | 0,149 |
| | Ortaokul | 6 | 61,92 | | |
| | Lise | 53 | 73,70 | | |
| | Üniversite | 72 | 83,31 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 73,00 | | |
| Konsantrasyon | İlkokul | 8 | 115,44 | 6,661 | 0,155 |
| | Ortaokul | 6 | 63,08 | | |
| | Lise | 53 | 76,67 | | |
| | Üniversite | 72 | 81,16 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 71,16 | | |
| Bilgilerin İşlenmesi | İlkokul | 8 | 92,13 | 2,918 | 0,572 |
| | Ortaokul | 6 | 97,83 | | |
| | Lise | 53 | 83,46 | | |
| | Üniversite | 72 | 74,69 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 75,58 | | |
| Ana fikirlerin Seçilmesi | İlkokul | 8 | 109,13 | 4,284 | 0,369 |
| | Ortaokul | 6 | 77,00 | | |
| | Lise | 53 | 78,72 | | |
| | Üniversite | 72 | 79,57 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 69,74 | | |
| Çalışma Yardımcıları | İlkokul | 8 | 63,63 | 7,376 | 0,117 |
| | Ortaokul | 6 | 115,50 | | |
| | Lise | 53 | 81,70 | | |
| | Üniversite | 72 | 80,99 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 63,03 | | |
| Kendini Test Etme | İlkokul | 8 | 93,19 | 4,300 | 0,367 |
| | Ortaokul | 6 | 101,92 | | |
| | Lise | 53 | 84,43 | | |
| | Üniversite | 72 | 74,95 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 70,13 | | |
| Test Stratejileri | İlkokul | 8 | 98,44 | 2,427 | 0,658 |
| | Ortaokul | 6 | 67,67 | | |
| | Lise | 53 | 76,67 | | |
| | Üniversite | 72 | 81,85 | | |
| | Lisansüstü | 19 | 74,24 | | |

Tablo 20’de görüldüğü üzere annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutlarında da anlamlı bir fark yoktur. Yılman’ın (1990) yaptığı *Okul Başarısını etkileyen Faktörler* isimli araştırmasında ise anne babaların öğrenim düzeyi belli bir düzeyin, örneğin ortaöğretimin altına düştüğünde öğrencinin okul başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ona göre anne babaların ortaokul veya daha yüksek bir okul mezunu olmaları halinde okul başarısını etkileyen etmenlerin etkisi azalmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç ise anne eğitim durumunun öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik algılarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemediği şeklindedir. Bu durum annelerin eğitim durumlarının öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21. Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

| Baba Eğitim | N | Sıra Ort. | K.W.H. | p |
|-------------|----|-----------|--------|-------|
| İlkokul | 4 | 78,13 | | |
| Ortaokul | 10 | 106,45 | | |
| Lise | 45 | 73,42 | 4,304 | 0,366 |
| Üniversite | 66 | 80,20 | | |
| Lisansüstü | 33 | 78,39 | | |

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2=4,304$; $p>0,05$). Buna göre anne eğitimin durumunda olduğu gibi yine babanın eğitim durumunun genel olarak öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 22. Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri
(Alt Boyutlar)

| Alt Boyutlar | | N | Sıra Ort. | K.W.H. | p |
|----------------------|------------|----|-----------|--------|--------|
| Tutum | İlkokul | 4 | 81,75 | 2,448 | 0,654 |
| | Ortaokul | 10 | 94,05 | | |
| | Lise | 45 | 73,51 | | |
| | Üniversite | 66 | 83,14 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 75,70 | | |
| Motivasyon | İlkokul | 4 | 87,75 | 2,438 | 0,656 |
| | Ortaokul | 10 | 97,75 | | |
| | Lise | 45 | 76,27 | | |
| | Üniversite | 66 | 80,98 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 74,41 | | |
| Zaman Yönetimi | İlkokul | 4 | 88,38 | 3,424 | 0,489 |
| | Ortaokul | 10 | 90,00 | | |
| | Lise | 45 | 69,77 | | |
| | Üniversite | 66 | 84,18 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 79,15 | | |
| Kaygı | İlkokul | 4 | 70,75 | 12,060 | 0,017* |
| | Ortaokul | 10 | 111,00 | | |
| | Lise | 45 | 71,31 | | |
| | Üniversite | 66 | 88,12 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 64,94 | | |
| Konsantrasyon | İlkokul | 4 | 86,25 | 2,128 | 0,712 |
| | Ortaokul | 10 | 96,45 | | |
| | Lise | 45 | 75,51 | | |
| | Üniversite | 66 | 81,16 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 75,67 | | |
| Bilgilerin İşlenmesi | İlkokul | 4 | 63,88 | 6,185 | 0,186 |
| | Ortaokul | 10 | 93,10 | | |
| | Lise | 45 | 81,50 | | |
| | Üniversite | 66 | 70,88 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 91,79 | | |

| | | | | | |
|--------------------------|------------|----|--------|-------|-------|
| Ana fikirlerin Seçilmesi | İlkokul | 4 | 76,88 | 3,848 | 0,427 |
| | Ortaokul | 10 | 106,60 | | |
| | Lise | 45 | 77,91 | | |
| | Üniversite | 66 | 76,72 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 79,33 | | |
| Çalışma Yardımcıları | İlkokul | 4 | 54,63 | 2,157 | 0,707 |
| | Ortaokul | 10 | 77,00 | | |
| | Lise | 45 | 80,93 | | |
| | Üniversite | 66 | 77,07 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 86,18 | | |
| Kendini Test Etme | İlkokul | 4 | 88,63 | 4,589 | 0,332 |
| | Ortaokul | 10 | 91,60 | | |
| | Lise | 45 | 87,16 | | |
| | Üniversite | 66 | 70,82 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 81,65 | | |
| Test Stratejileri | İlkokul | 4 | 86,63 | 3,502 | 0,478 |
| | Ortaokul | 10 | 102,00 | | |
| | Lise | 45 | 74,73 | | |
| | Üniversite | 66 | 81,35 | | |
| | Lisansüstü | 33 | 74,62 | | |

*p<0.05 anlamlı

Tablo 22’de görüldüğü üzere babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden kaygı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2= 12,060$; $p<0,05$). Bu anlamlı farkın hangi eğitim durumunda olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U-Testinde ise ortaokul ile lise eğitim durumu ($U=111,00$; $p<0,05$), ortaokul ile yüksek lisans eğitim durumu ($U=72,50$; $p<0,05$) ve üniversite ile yüksek lisans eğitim durumu arasında ($U=768,00$; $p<0,05$) kaygı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin lise mezunu babası olanlara göre, yine babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yüksek lisans mezunu olanlara göre kaygı stratejini daha etkin kullandıkları söylenebilir. Bir başka değişle kaygı stratejisi en çok ortaokul ve üniversiteden mezun olan babalara sahip olan öğrencilerde daha yüksektir. Bunu lise, ilkokul ve lisansüstü

eğitim durumları izlemektedir. Bu durumu ise, babası lisansüstü eğitim mezunu olan öğrenciler kaygı stratejisine çok fazla sahip değildir şeklinde yorumlamak mümkündür. Ural (2006) yapmış olduğu çalışma ise baba eğitim durumunun ana fikirlerin seçilmesi, konsantrasyon, test stratejilerine ilişkin algılarda babaların ilkököl ve ortaokul mezunu olma düzeylerinde daha anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Burada da görüldüğü gibi baba eğitim durumu öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik algılarını anne eğitim durumuna göre daha fazla etkilemektedir.

Tablo 23. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

| Destek Eğitim | N | Sıra Ort. | U | p |
|---------------|-----|-----------|----------|-------|
| Evet | 58 | 84,14 | 2631,000 | 0,332 |
| Hayır | 100 | 76,81 | | |

Tablo 23'te görüldüğü üzere destek eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=2631,0; p>0,05).

Tablo 24. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

| Alt Boyut | | Levene Test | | | | t - Test | | | |
|----------------------|-------|-------------|-----------|------|-----|----------|--------|-------------|-------|
| | | N | \bar{X} | SS | sd | F | p | t | p |
| Tutum | Evet | 58 | 3,19 | 0,68 | 156 | 0,074 | 0,786 | 0,409 | 0,683 |
| | Hayır | 100 | 3,14 | 0,75 | | | | | |
| Motivasyon | Evet | 58 | 3,27 | 0,61 | 156 | 1,562 | 0,213 | 0,919 | 0,359 |
| | Hayır | 100 | 3,18 | 0,55 | | | | | |
| Zaman Yönetimi | Evet | 58 | 3,00 | 0,68 | 156 | 0,504 | 0,479 | 0,481 | 0,631 |
| | Hayır | 100 | 2,95 | 0,62 | | | | | |
| Kaygı | Evet | 58 | 2,98 | 0,66 | 156 | 0,051 | 0,822 | 0,175 | 0,862 |
| | Hayır | 100 | 2,97 | 0,66 | | | | | |
| Konsantrasyon | Evet | 58 | 3,11 | 0,70 | 156 | 0,002 | 0,968 | 0,508 | 0,612 |
| | Hayır | 100 | 3,05 | 0,74 | | | | | |
| Bilgilerin İşlenmesi | Evet | 58 | 3,56 | 0,53 | 156 | 5,284 | 0,023* | 2730,00 (U) | 0,539 |
| | Hayır | 100 | 3,50 | 0,64 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------|-----|------|------|-----|-------|--------|-------------|-------|
| Ana fikirlerin Seçilmesi | Evet | 58 | 3,48 | 0,80 | 156 | 4,952 | 0,027* | 2802,50 (U) | 0,724 |
| | Hayır | 100 | 3,49 | 0,69 | | | | | |
| Çalışma Yardımcıları | Evet | 58 | 3,46 | 0,65 | 156 | 0,129 | 0,719 | 1,500 | 0,136 |
| | Hayır | 100 | 3,31 | 0,58 | | | | | |
| Kendini Test Etme | Evet | 58 | 3,54 | 0,66 | 156 | 0,021 | 0,885 | 1,203 | 0,231 |
| | Hayır | 100 | 3,42 | 0,58 | | | | | |
| Test Stratejileri | Evet | 58 | 3,12 | 0,64 | 156 | 0,062 | 0,803 | 0,248 | 0,804 |
| | Hayır | 100 | 3,09 | 0,60 | | | | | |

* $p < 0.05$ anlamlı

Tablo 24'te görüldüğü gibi grupların varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla levene testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda varyansların homojen olduğunun belirlendiği alt boyutlarda bağımsız gruplar t testi yapılmış ve öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının; destek eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgilerin işlenmesi ve ana fikirlerin seçilmesi alt boyutlarında ise grupların varyanslarının homojen olmadığı belirlendiği için Mann Whitney U testi yapılmıştır (Bil.İşl.U= 2730,00; $p > 0,05$; A.Fik.Seç.U=2802,50; $p > 0,05$). Elde edilen verilere göre destek eğitimi alma durumunun öğrenme ve ders çalışma stratejilerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Gül'ün (2011) yapmış olduğu 'Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı çalışması bu bulguyla paralellik göstermektedir. Gül, 425 ortaöğretim öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile derslerle ilgili profesyonel bir yardım alıp almama durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Ural (2006) yapmış olduğu çalışmada ise destek eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini algılama düzeyleri destek eğitimi almayan öğrencilerden daha olumlu bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin dershanede rehber öğretmenler tarafından genel öğrenme ve ders çalışma stratejileri konusunda, branş öğretmenleri tarafından da her ders için ayrı ayrı öğrenme ve ders çalışma

yöntemlerinin ayrıntılı olarak verilmesi öğrencilerin bu alanlardaki yeterliliklerini arttırdığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu çalışmada ise destek eğitim alanların almayanlara göre oldukça az olduğu bunun da okuldaki öğretmenlerin öğrenme ve ders çalışma yöntemlerini öğrencilere kazandırma yeterliğine sahip olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumuna göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin sonuçlar şöyledir:

Tablo 25. Çalışma Odasına Sahip Olma Durumlarına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

| Çalışma Odası | N | Sıra Ort. | U | p |
|---------------|-----|-----------|---------|-------|
| Var | 148 | 79,26 | 704,000 | 0,797 |
| Yok | 10 | 83,10 | | |

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, çalışma odası olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U=704,0$; $p>0,05$). Öğrencilerin çalışma odası olma durumuna göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutlarına bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 26. Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

| Alt Boyutlar | | N | Sıra Ort | U | P |
|--------------------------|-----|-----|----------|---------|-------|
| Tutum | Var | 148 | 79,19 | 694,500 | 0,745 |
| | Yok | 10 | 84,05 | | |
| Motivasyon | Var | 148 | 78,36 | 571,000 | 0,226 |
| | Yok | 10 | 96,40 | | |
| Zaman Yönetimi | Var | 148 | 79,21 | 697,500 | 0,761 |
| | Yok | 10 | 83,75 | | |
| Kaygı | Var | 148 | 80,74 | 557,000 | 0,190 |
| | Yok | 10 | 61,20 | | |
| Konsantrasyon | Var | 148 | 79,15 | 688,000 | 0,710 |
| | Yok | 10 | 84,70 | | |
| Bilgilerin İşlenmesi | Var | 148 | 79,09 | 680,000 | 0,668 |
| | Yok | 10 | 85,50 | | |
| Ana fikirlerin Seçilmesi | Var | 148 | 79,71 | 709,000 | 0,824 |
| | Yok | 10 | 76,40 | | |

| | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-------|---------|-------|
| Çalışma Yardımcıları | Var | 148 | 80,03 | 661,000 | 0,572 |
| | Yok | 10 | 71,60 | | |
| Kendini Test Etme | Var | 148 | 79,39 | 723,500 | 0,906 |
| | Yok | 10 | 81,15 | | |
| Test Stratejileri | Var | 148 | 79,57 | 730,000 | 0,943 |
| | Yok | 10 | 78,50 | | |

Tablo 26’te görüldüğü üzere çalışma odası olma durumuna göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç Hotaman’ın (2009) yapmış olduğu ‘Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğrencilerin Bağımsız, Bir Partnerle ve Bir Grupla Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması’ çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Hotaman, 570 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında; öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupla çalışma alışkanlıkları ile öğrencinin çalışma odasının olup olmaması ve akademik başarı düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin bir çalışma odasının olup olmaması, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 27. Öğrencilerin Evde İnternete Sahip Olma Durumlarına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

| İnternet | N | Sıra Ort. | U | p |
|----------|-----|-----------|----------|-------|
| Var | 150 | 78,46 | 11769,00 | 0,216 |
| Yok | 8 | 99,00 | | |

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, evde internetin olması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=11769,0; $p>0,05$). Gül’ün (2011) çalışma sonucu da bu bulguyla paralellik göstermektedir. Gül, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile evde internet imkânına sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin evde internetin olma durumuna göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutlarına bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 28. Öğrencilerin Evde İnternete Sahip Olma Durumlarına Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

| Alt Boyutlar | | N | Sıra Ort | U | p |
|--------------------------|-----|-----|----------|---------|--------|
| Tutum | Var | 150 | 79,34 | 576,500 | 0,852 |
| | Yok | 8 | 82,44 | | |
| Motivasyon | Var | 150 | 78,18 | 402,000 | 0,115 |
| | Yok | 8 | 104,25 | | |
| Zaman Yönetimi | Var | 150 | 77,42 | 288,500 | 0,013* |
| | Yok | 8 | 118,44 | | |
| Kaygı | Var | 150 | 79,89 | 541,500 | 0,642 |
| | Yok | 8 | 72,19 | | |
| Konsantrasyon | Var | 150 | 79,00 | 525,000 | 0,551 |
| | Yok | 8 | 88,88 | | |
| Bilgilerin İşlenmesi | Var | 150 | 79,18 | 552,000 | 0,703 |
| | Yok | 8 | 85,50 | | |
| Ana fikirlerin Seçilmesi | Var | 150 | 78,77 | 491,000 | 0,386 |
| | Yok | 8 | 93,13 | | |
| Çalışma Yardımcıları | Var | 150 | 79,27 | 566,000 | 0,787 |
| | Yok | 8 | 83,75 | | |
| Kendini Test Etme | Var | 150 | 77,63 | 319,500 | 0,026* |
| | Yok | 8 | 114,56 | | |
| Test Stratejileri | Var | 150 | 78,81 | 497,000 | 0,413 |
| | Yok | 8 | 92,38 | | |

*p < 0.05 anlamlı

Tablo 28’de görüldüğü üzere evde internetin olması durumuna göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinde zaman yönetimi ve kendini test etme alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun için yapılan Mann Whitney U-Testine göre öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutlarında zaman yönetimi (U=288,500; p<0,05) ve kendini test etmenin (U=319,500; p<0,05) öğrenciler arasında önemli bir strateji olarak algılandığı söylenebilir. Yani araştırma bulgularına göre internetin öğrencilerin zaman yönetimi ve kendini test etme stratejilerine yönelik algılarını desteklediği söylenebilir.

Tablo 29. Öğrencilerin Günde Ortalama Ders Çalışma Sürelerine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

| Ders Çalışma Süresi | N | Sıra Ort. | K.W.H. | p |
|---------------------|----|-----------|--------|--------|
| 1 saat | 81 | 68,00 | | |
| 2 saat | 43 | 88,09 | | |
| 3 saat | 22 | 93,55 | 11,263 | 0,024* |
| 4 saat | 6 | 101,00 | | |
| 5 saat ve üstü | 6 | 100,17 | | |

*p < 0.05 anlamlı

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, günde ortalama ders çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($\chi^2=11,263$; $p<0,05$). Öğrencilerin günde ortalama ders çalışma sürelerine göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutlarına bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 30. Öğrencilerin Günde Ortalama Ders Çalışma Sürelerine Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

| Alt Boyutlar | N | Sıra Ort. | K.W.H. | p | |
|----------------|----------------|-----------|--------|--------|--------|
| Tutum | 1 saat | 81 | 68,63 | | |
| | 2 saat | 43 | 87,85 | | |
| | 3 saat | 22 | 88,57 | 11,253 | 0,024* |
| | 4 saat | 6 | 100,25 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 112,42 | | |
| Motivasyon | 1 saat | 81 | 72,05 | | |
| | 2 saat | 43 | 87,26 | | |
| | 3 saat | 22 | 78,16 | 7,260 | 0,123 |
| | 4 saat | 6 | 97,92 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 111,00 | | |
| Zaman Yönetimi | 1 saat | 81 | 65,36 | | |
| | 2 saat | 43 | 92,63 | | |
| | 3 saat | 22 | 90,27 | 17,286 | 0,002* |
| | 4 saat | 6 | 106,92 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 109,33 | | |

| | | | | | |
|--------------------------|----------------|----|--------|--------|--------|
| Kaygı | 1 saat | 81 | 70,54 | 6,714 | 0,152 |
| | 2 saat | 43 | 88,05 | | |
| | 3 saat | 22 | 91,16 | | |
| | 4 saat | 6 | 81,42 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 94,50 | | |
| Konsantrasyon | 1 saat | 81 | 68,51 | 10,985 | 0,027* |
| | 2 saat | 43 | 86,06 | | |
| | 3 saat | 22 | 95,57 | | |
| | 4 saat | 6 | 104,58 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 96,92 | | |
| Bilgilerin İşlenmesi | 1 saat | 81 | 77,28 | 1,522 | 0,823 |
| | 2 saat | 43 | 86,05 | | |
| | 3 saat | 22 | 74,16 | | |
| | 4 saat | 6 | 85,67 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 76,00 | | |
| Ana fikirlerin Seçilmesi | 1 saat | 81 | 74,35 | 4,418 | 0,352 |
| | 2 saat | 43 | 79,97 | | |
| | 3 saat | 22 | 95,32 | | |
| | 4 saat | 6 | 94,08 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 73,17 | | |
| Çalışma Yardımcıları | 1 saat | 81 | 75,35 | 5,130 | 0,274 |
| | 2 saat | 43 | 85,86 | | |
| | 3 saat | 22 | 90,23 | | |
| | 4 saat | 6 | 50,58 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 79,58 | | |
| Kendini Test Etme | 1 saat | 81 | 74,99 | 1,797 | 0,773 |
| | 2 saat | 43 | 85,63 | | |
| | 3 saat | 22 | 83,41 | | |
| | 4 saat | 6 | 77,50 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 84,08 | | |
| Test Stratejileri | 1 saat | 81 | 68,52 | 10,753 | 0,029* |
| | 2 saat | 43 | 86,20 | | |
| | 3 saat | 22 | 96,00 | | |
| | 4 saat | 6 | 98,17 | | |
| | 5 saat ve üstü | 6 | 100,50 | | |

*p < 0.05 anlamlı



Tablo 30 incelendiğinde zaman yönetimi alt boyutunda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu anlamlı farkın hangi eğitim durumunda olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U-testinde tutum alt boyutunda 1-2 (U=1339,000; $p<0,05$) saatleri, 1-5 (U=99,500; $p<0,05$) saatleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Zaman yönetimi alt boyutunda 1-2 (U=1133,500; $p<0,05$) saatleri, 1-3 (U=618,500; $p<0,05$) saatleri, 1-4 (U=116,500; $p<0,05$) saatleri, 1-5 (U=105,500; $p<0,05$) saatleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Konsantrasyon alt boyutunda 1-2 (U=1349,000; $p<0,05$) saatleri, 1-3 (U=595,000; $p<0,05$) saatleri, 1-4 (U=124,500; $p<0,05$) saatleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test stratejileri alt boyutunda ise 1-2 (U=1356,000; $p<0,05$) saatleri, 1-3 (U=580,000; $p<0,05$) saatleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Gül'ün (2011) ortaöğretim üzerinde yaptığı çalışmasından elde ettiği bulgular bu çalışmadan elde edilen bulgularla tutum, zaman yönetimi, konsantrasyon ve test stratejileri alt boyutlarında paralellik göstermektedir. Gül, bunun yanı sıra, motivasyon, kaygı, bilgiyi işleme, çalışma yardımcıları, kendini test etme stratejilerinde de istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuştur. Buna göre günlük 1 ya da 2 saat ve 1 ya da 5 saat ve üzeri ders çalışmak öğrencilerin tutum yönetimi stratejisine yönelik algılarını, 1 ya da 2 saat, 1 ya da 3 saat, 1 ya da 4 saat, 1 ya da 5 ders çalışmak öğrencilerin zaman yönetimi stratejisine yönelik algılarını, 1 ya da 2 saat, 1 ya da 3 saat, 1 ya da 4 saat ders çalışmak öğrencilerin konsantrasyon stratejisine yönelik algılarını, 1 ya da 2 saat, 1 ya da 3 saat ders çalışmak öğrencilerin test stratejisine yönelik algılarını etkilediği söylenebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik algıları iyi düzeyde olduğu alt boyutlardan; tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, çalışma yardımcıları, kendini test etme ve test stratejilerine ilişkin



algılarının orta düzeyde (bana biraz uyuyor), bilgilerin işlenmesi ve ana fikirlerin seçilmesi stratejilerine yönelik algıları ise iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları çalışma yardımcıları alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kızlar, notları karşılaştırma, ders çalışırken şekil ve grafikler ile satır aralarını çizme, işaretleme, özetleme, not alma gibi çalışma yardımcılarını erkek öğrencilere göre daha etkili kullanmaktadırlar. Annelerinin öğrenim durumu ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığından annelerin öğrenim durumu, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarını etkilememektedir. Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden kaygı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Kaygı stratejisi en çok ortaokul ve üniversiteden mezun olan babalara sahip olan öğrencilerde yüksektir. Bunu lise, ilkokul ve lisansüstü eğitim durumları izlemektedir. Babası lisansüstü eğitim mezunu olan öğrenciler kaygı stratejisine oldukça az düzeyde sahiptir. Yani eğitim durumu arttıkça kaygı stratejine yönelik algı azalmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin destek eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Destek eğitimi alıp almamak öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkilememektedir. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, öğrencilerin çalışma odası olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çalışma odasının olup olmaması öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkilememektedir. Evde internetin olması durumuna göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinde zaman yönetimi ve kendini test etme alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır. İnternete sahip olan öğrenciler bu her iki öğrenme ve ders çalışma stratejisini etkili olarak kullanmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, günde ortalama ders çalışma süreleri tutum (1-2 saat, 1-5 saat), zaman yönetimi (1-2 saat, 1-3 saat, 1-4 saat, 1-5), konsantrasyon (1-2 saat, 1-3 saat, 1-4 saat) ve test



stratejileri(1-2 saat, 1-3 saat) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre öğrencilerin ders çalışma süreleri tutum, zaman yönetimi, konsantrasyon ve test stratejilerine yönelik algılarını etkilemektedir. Bu sonuçlar dikkate alınarak öğrenme ve ders çalışma stratejileri konusunda öğrencilere daha fazla eğitimler verilmesi, bu stratejilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılması, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin diğer sınıflarda değişip değişmediğine bakılması ve başka il ve ilçede bulunan ortaöğretim okullarında da buna benzer araştırmalar yapılarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilebilir.

Makalenin Bilimdeki Konumu

Eğitim Bilimleri/ Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda öğrenmeye ayrı bir önem verilmektedir. Öğrenme stratejileri üzerinde yapılan pek çok çalışma da öğrenmeye verilen önemin bir göstergesidir. Bu durumun, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini belirlemek ve geliştirilmesine yönelik çabalarda bulunmaktan kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü öğrenme ve ders çalışma becerilerine sahip olmayan öğrencilerin gösterdiği zaman ve emek boşa gidebilmekte ve hatta öğrenciler ders çalışmaya karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedirler. Yapılan taramalarda ilköğretim düzeyinde öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara sıklıkla rastlanmıştır. Bu araştırma ise diğerlerinden farklı olarak öğretim düzeyinde yürütülmüş ve uzun süreli ve kalıcı öğrenmeler sağlamayı hedefleyen bu stratejilerden öğrencilerin nasıl yararlandığı tespit edilmeye çalışılmıştır.



Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme (1. Baskı)*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- _____ (1996), *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alberta, C. (2009). *Learning and instructional strategies*. Canada: Alberta Education. Konu (2015, 2 Mart). https://education.alberta.ca/media/1214792/e_spla4to6ch4.pdf adresinden alınmıştır.
- Alıcıgüzel, İ. (1990). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.
- Arslantaş, M. (2001). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Cano, F. (2006). An in-depth analysis of the learning and study strategies inventory (lassı). *Educational and Psychological Measurement*. 66(6).1023-1038. Konu (2015, 5 Mayıs) http://www.realtutoring.com/phd/strategies_inventory.pdf adresinden alınmıştır.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,38 (55). 230-249.
- Dural, S. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Erdamar, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38,82-93. Konu (2015, 4



Mayıs) <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038G%DCRC%DC%20ERDAMAR.pdf> adresinden alınmıştır.

Flowers, L. A. & Bridges, B. K. & Moore, J. L. (2011). Concurrent validity of the learning and study strategies inventory (lassı): a study of african american precollege students. *Journal of Black Studies XX(X)* 1–15. Konu (2015, 5 Mayıs) <https://www.clemson.edu/centers-institutes/houston/documents/concurrentvalidity.pdf> adresinden alınmıştır.

Gözütok, D. (1982). Etkili öğrenme için strateji geliştirmede öğrencilere yardım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2(23), 687-692. Konu (2015, 4 Mayıs) <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6217.pdf> adresinden alınmıştır.

Gül, B. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Beşiktaş İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Hotoman, D. (2009). Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupta çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6(1). 529-546. Konu (2015, 22 Mayıs) <http://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/560/360> adresinden alınmıştır.

http://www.hhpublishing.com/_assessments/LASSI-HS/index.html (2015, 8 Mayıs) adresinden alınmıştır.



Karakoç, S.&Şimşek, N. (2004); The effect of teaching strategies on the usage of learning strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(1),116-121. Konu (2015, 5 Mayıs) <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/1f57113a1f7b96f95136c12fd3c8f7f0ocong.pdf> adresinden alınmıştır.

Köymen,Ü.(1994). Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(1), 19-28. Konu (7 Mayıs) <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000066/1058000068> adresinden alınmıştır.

Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. Konu (2015, 4 Mayıs) <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> adresinden alınmıştır.

Saracaloğlu, A.S. & Başer, N. & Yavuz, G. & Narlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*. 5(2), 53-64.

Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Talu, N. (1997). *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 209- 225.

Uluğ ,F.(1995). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ural, M. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Nevşehir İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.



Weinstein, C. E.& Husman, J.,&Dierking, D. R. (2000). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In P. R. Pintrich& M. Boekaerts (Eds.), Handbook on self-regulation.* New York: Academic Press.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 3 15-327).* New York, NY: Macmillan.

Yılman, M. (2010). *Etkili öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin dili (Türkçe) kullanma becerileri. (Ed. İlyas Yazar). İzmir: III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı.*