



**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**FARKLI ÖĞRENİM SEVİYESİNDEKİ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA, ÖZ DÜZENLEYEREK
ÖĞRENME BECERİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞÇE KURT

HAZİRAN

TUĞÇE KURT

**MATEMATİK
VE FEN
BİLİMLERİ
ANABİLİM DALI**

HAZİRAN 2025

**FARKLI ÖĞRENİM SEVİYESİNDEKİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
DERS ÇALIŞMA, ÖZ DÜZENLEYEREK ÖĞRENME BECERİLERİ VE
ÖĞRENME STİLLERİNİN BELİRLENMESİ**

Tuğçe KURT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Danışman

Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN 2025

Yüksek Lisans Tezi Kabul ve Onay Sayfası

Tuğçe KURT tarafından hazırlanan “Farklı Öğrenim Seviyesindeki Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma, Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerileri ve Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum

Başkan: Prof. Dr. Harun ÇELİK

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum

Üye: Prof. Dr. Arzu CANSARAN

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum

Tez Savunma Tarihi: 11/06/2025

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Ümit YILDIRIM

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Tuğçe KURT

11.06.2025

FARKLI ÖĞRENİM SEVİYESİNDEKİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA, ÖZ DÜZENLEYEREK ÖĞRENME BECERİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİNİN BELİRLENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuğçe KURT

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2025

ÖZET

Günümüz şartlarında öğrencilerin ders çalışma becerileri, öz düzenleyerek öğrenme becerileri ve öğrenme stillerinin belirlenmesi, eğitim ve kariyer yaşamlarında karşılaşacakları şartlar açısından önemli olduğundan araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Elde edilen veriler, eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve öğretimin planlanmasında yol gösterici nitelikte olabilir. Alan yazında, bu ilişkilere dair bütüncül çalışmaların ortaokul öğrencileriyle yapılmasının sınırlı sayıda olduğu görüldüğünden araştırma bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli kapsamında enlemesine araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıflardan 87'si kız 75'i erkek olmak üzere toplam 162 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem oluşturulurken uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin toplanmasında Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Ders Çalışma Alışkanlıkları Anketi ve Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-III kullanılmıştır. Çalışmanın veri analizi yapılırken frekans dağılımı, yüzdelik değerler, aritmetik ortalama, standart sapma ve bazı parametrik testler uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, aylık gelir durumu ve çalışma odası varlığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Fen bilimleri dersi karne notu açısından bakıldığında, not aralıklarına göre ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, günlük ders çalışma süresi değişkeninde de bazı anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öz düzenleyerek öğrenme becerileri açısından değerlendirildiğinde ise; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, aylık gelir durumu, karne notu, çalışma odası varlığı ve günlük ders çalışma saati değişkenlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri, öz düzenleyerek öğrenme becerileri ile öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları ile öz düzenleyerek öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuç olarak, bu çalışma; öğrencilerin kendi öğrenme stillerini tanımalarını ve öğretmenlere, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim yöntemleri geliştirme konusunda yol göstermesi hedeflemektedir.

Sayfa Adedi : 103

Anahtar Kelimeler : Ders çalışma alışkanlıkları, Öğrenme stilleri, Öz düzenleyerek öğrenme

Danışman : Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU

DETERMINATION OF STUDYING, SELF-REGULATED LEARNING SKILLS AND
LEARNING STYLES OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS WITH DIFFERENT
LEARNING LEVELS

(M. Sc. Thesis)

Tuğçe KURT

AMASYA UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES

June 2025

ABSTRACT

In today's educational context, identifying students' study skills, self-regulated learning abilities, and learning styles has become increasingly important due to the impact these factors have on their future educational and professional lives. Therefore, conducting research in this area is essential. The data obtained may provide guidance in shaping educational policies and planning instructional strategies. Since holistic studies exploring the relationships between these variables among middle school students are relatively limited in the literature, this research aims to fill that gap. The study was conducted using a quantitative research method, employing a cross-sectional design within the framework of the relational survey model. The study group consisted of 162 students (87 girls and 75 boys) from 5th, 6th, 7th, and 8th grades, studying at a public middle school located in the Southeastern Anatolia Region of Turkey. A convenience sampling method was used in selecting the participants. The data collection tools included the Self-Regulated Learning Scale, the Study Habits Questionnaire, and Kolb's Learning Style Inventory-III. During data analysis, frequency distributions, percentages, arithmetic means, standard deviations, and several parametric tests were applied using appropriate statistical software. According to the research findings, no significant differences were observed in students' study habits based on grade level, parental education levels, monthly income, or the presence of a personal study room. However, a significant difference in favor of female students was found regarding gender. In terms of science course grades, significant differences were found in study habits according to grade ranges. Furthermore, daily study time also showed some statistically significant differences. Regarding self-regulated learning skills, no significant differences were observed in relation to gender, grade level, mother's education level, income level, report card grades, availability of a study room, or daily study hours. However, an increase in the father's education level was associated with higher self-regulation skills among students. The study also revealed no significant relationships between study habits and learning styles, self-regulated learning and learning styles, or study habits and self-regulated learning skills. In conclusion, this study aims to support students in recognizing their individual learning styles and to provide guidance to teachers in developing instructional approaches that accommodate students' personal differences. The findings are expected to serve as a foundation for future research and contribute to the development of effective educational policies.

Number of pages : 103

Keywords : Learning styles, Self-regulated learning, Study habits

Supervisor : Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Eğitim, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal ilerlemesini sağlayan temel unsurlardan en önemlisidir. Bu doğrultuda, eğitimde yapılan her bir araştırma büyük önem taşımaktadır. Çalışmamızda ele aldığımız konunun eğitim sürecine katkı sunabilecek, pratikte kullanılabilir ve yol gösterici nitelikte olması hedeflendi. Araştırma, öğrencilerin mevcut durumunu analiz ederek gelişime açık yönlerini tespit etme potansiyeli taşıdığına inanıyorum. Bilgi üretiminin ve paylaşımının değerli olduğu günümüzde, bu araştırmanın eğitim alanına mütevazı da olsa bir katkı sağlayacağı umudunu taşıyorum.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana rehberlik eden, akademik bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan değerli danışmanım Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU'na en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmam boyunca bana olan sabrı, desteği ve yapıcı geri bildirimleriyle bu süreci verimli kılan katkıları unutulmazdır.

Her zaman yanımda olan önce kendime ve her zaman bana güvenen, manevi destekleriyle güç veren aileme, sabırları ve anlayışları için minnettarım. Bu sürecin her aşamasında emeği geçen herkese en içten şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Öğrenme	8
2.2. Öğrenme Stilleri.....	8
2.2.1. Kolb'un yaşıntısal öğrenme stili modeli	14
2.3. Öz Düzenleme	19
2.3.1. Öz düzenlemeli öğrenme	24
2.4. Ders Çalışma Alışkanlığı	25
2.5. İlgili Literatür Araştırmaları	26
2.5.1. Öğrenme stilleri ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar	26

	Sayfa
2.5.2. Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar.....	28
2.5.3. Ders çalışma alışkanlığı ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar	31
2.5.4. Öğrenme stilleri ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar	36
2.5.5. Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar	37
2.5.6. Ders çalışma alışkanlığı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar.....	39
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Öz düzenlemeli öğrenme ölçeği	47
3.3.2. Ders çalışma alışkanlıkları anketi	48
3.3.3. Kolb'un öğrenme stilleri envanteri-III	49
3.4. Verilerin Analizi	50
4. BULGULAR.....	52
4.1. Ders Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Bulgular.....	52
4.2. Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerilerine Yönelik Bulgular.....	57
4.3. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Öğrenme Stillerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	62
4.4. Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerilerinin Öğrenme Stillerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	62
4.5. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerilerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	63
5. TARTIŞMA	64
5.1. Ders Çalışma Alışkanlıkları	64
5.2. Öz Düzenleyerek Öğrenme	66

	Sayfa
5.3. Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenme Stilleri.....	68
5.4. Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerileri ve Öğrenme Stilleri.....	69
5.5. Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Öz Düzenleyerek Öğrenme.....	70
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
6.1. Sonuçlar.....	72
6.2. Öneriler	73
KAYNAKLAR	77
EKLER	92
EK-1: Kendi Kendini Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği	93
EK-2: Kendi Kendini Düzenleyerek Öğrenme Ölçeği ile İlgili Kullanım İzni	94
EK-3: Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-III.....	95
EK-4: Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-III ile İlgili Kullanım İzni	97
EK-5: Ders Çalışma Alışkanlığı Anketi.....	98
EK-6: Ders Çalışma Alışkanlığı Ölçeği	99
EK-7: Ders Çalışma Alışkanlığı Anketi ve Ders Çalışma Alışkanları Ölçeği ile İlgili Kullanım İzni.....	100
EK- 8: MEB Araştırma Uygulama İzni.....	101
EK-9: Sosyal Bilimler Etik Kurul Onayı	102
ÖZGEÇMİŞ	103

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri	46
Çizelge 4.1. Ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	52
Çizelge 4.2. Ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	53
Çizelge 4.3. Ders çalışma alışkanlıklarının anne eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	53
Çizelge 4.4. Ders çalışma alışkanlıklarının baba eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	54
Çizelge 4.5. Ders çalışma alışkanlıklarının aylık gelir değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	54
Çizelge 4.6. Ders çalışma alışkanlıklarının karne notu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	55
Çizelge 4.7. Ders çalışma alışkanlıklarının karne notu değişkenine göre Post Hoc analizi bulguları	55
Çizelge 4.8. Ders çalışma alışkanlıklarının çalışma odası değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	56
Çizelge 4.9. Ders çalışma alışkanlıklarının günlük ders çalışma saati değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	56
Çizelge 4.10. Ders çalışma alışkanlıklarının günlük ders çalışma saati değişkenine göre Post Hoc analizi bulguları	56
Çizelge 4.11. Öz düzenlemeli öğrenmenin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	58
Çizelge 4.12. Öz düzenlemeli öğrenmenin sınıf seviyesi değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	58
Çizelge 4.13. Öz düzenlemeli öğrenmenin anne eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	59
Çizelge 4.14. Öz düzenlemeli öğrenmenin baba eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	59

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.15. Öz düzenlemeli öğrenmenin baba eğitim durumu değişkenine göre post hoc bulguları	59
Çizelge 4.16. Öz düzenlemeli öğrenmenin aylık gelir değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	60
Çizelge 4.17. Öz düzenlemeli öğrenmenin karne notu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	61
Çizelge 4.18. Öz düzenlemeli öğrenmenin çalışma odası değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular	61
Çizelge 4.19. Öz düzenlemeli öğrenmenin günlük ders çalışma saati değişkenine göre bulgular	61
Çizelge 4.20. Ders çalışma alışkanlıklarının öğrenme stillerine göre analiz sonuçları ..	62
Çizelge 4.21. Öz düzenleyerek öğrenmelerine göre öğrenme stilleri analiz sonuçları...	63
Çizelge 4.22. Ders çalışma alışkanlıklarına göre öz düzenleyerek öğrenmenin analiz sonuçları.....	63

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı simgeler ve kısaltmalar, yanda açıklamaları verilmek üzere aşağıda listelenmiştir.

Simgeler	Açıklama
Cronbach- α	İç tutarlılık katsayısı
N	Evrendeki birey sayısı
p	Anlamlılık düzeyi
t	Belirli serbestlik derecesinde saptanan yanılma düzeyi
$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
df	Serbestlik derecesi
Sd	Standart sapma
f	Frekans
%	Yüzde

Kısaltmalar	Açıklama
ANOVA	Varyans analizi
MEB	Milli eğitim bakanlığı
KÖSE	Kolb öğrenme stilleri envanteri
ÖDYE	Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri
SBS	Seviye belirleme sınavı

LGS	Liselere giriş sınavı
FBÖÖ	Fen bilimlerine yönelik öz düzenleme ölçeği
FÖMÖ	Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği
MSLQ	Motivasyon stratejileri öğrenme ölçeği
OSLQ	Çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenme anketi
SK	Soyut kavramsallaştırma
SD	Somut deneyim
AD	Aktif deneyim
YG	Yansıtıcı gözlem

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin kişisel ve akademik gelişimlerini sürdürebilmeleri için kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, eğitimin etkinliği yalnızca öğretim yöntemleri ve içerikle sınırlı değildir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, öğrenme süreçlerinin nasıl şekilleneceğini ve öğrencinin akademik başarısını doğrudan etkileyen faktörlerden biridir (Zimmerman, 2002). Çalışma alışkanlıkları, bireyin eğitim sürecine aktif olarak katılabilmesini sağlayan temel stratejilerdir. Bu alışkanlıklar; zaman yönetimi, dikkat toplama, kaynak kullanımı, hedef belirleme ve bilgi düzenleme gibi becerilerle şekillenir (Entwistle ve McCune, 2004). Bunun yanı sıra, öğrencilerin başarılı bir öğrenme süreci geçirebilmeleri için öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde yönetmelerine, hedefler belirlemelerine, stratejiler geliştirmelerine ve bu süreçleri değerlendirip yeniden düzenlemelerine olanak tanır (Pintrich, 2004). Bu süreçlerin en önemli bileşenlerinden biri de öğrenme stilleridir. Öğrenme stilleri, bireylerin nasıl bilgi edindiğini ve bu bilgiyi nasıl işlediğini belirleyen kişisel özelliklerdir. Kolb (1984) öğrenme stillerini; görsel, işitsel ve kinestetik gibi farklı kategorilerde inceleyerek, bireylerin bilgiye nasıl eriştiği ve bu bilgiyi nasıl yapılandığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişki, eğitim literatüründe sıklıkla vurgulanan bir konudur. Etkili ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileriyle doğrudan bağlantılıdır. Özellikle, öğrencilerin zaman yönetimi ve dikkat toplama becerileri, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip öğrenciler, daha planlı, disiplinli ve hedef odaklı bir şekilde ders çalışma alışkanlıkları geliştirebilirler (Zimmerman ve Schunk, 2011). Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme stillerinin, ders çalışma alışkanlıklarını ve öz düzenlemeli öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği de önemli bir araştırma konusudur. Öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştiren öğrenciler, öğrenme süreçlerinde daha başarılı olabilirler, çünkü öğrenme stilleri, öğrencinin en verimli şekilde nasıl çalışacağını belirleyen önemli bir faktördür (Kolb, 1984).

Ders çalışma alışkanlıklarının, öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleriyle ilişkisi üzerine yapılacak bu çalışma, eğitimciler için öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik

stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir. Özellikle, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine yönelik uygun ders çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stratejileri geliştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme becerileriyle ilgili farkındalık artırılarak, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratılabilir.

Çalışmamızda elde edilen bulgular, bireylerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ve bazı değişkenlere göre ilişkilerine dair kapsamlı bir analiz sunmaktadır. Bu sayede çağdaş eğitim yaklaşımlarının tekrar şekillenmesine ve entegre edilmesine katkı sağlayacaktır. Yeni dünya düzeninde eğitim kapsamında temel hedeflerden biri de bireylerin kendi kendilerine öğrenme süreçlerini yönetebilen yani öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak yetişmesidir. Bu amaç doğrultusunda, bireylerin öğrenme stillerini ders çalışma alışkanlıklarını ve öz düzenleme becerilerini öğrenmek ve bu temel unsurların birbiriyle ilişkilerini sunmak önem arz etmektedir.

İlerlemiş dünya teknolojileri düşünüldüğünde öğrenciler için bilgiye ulaşma zor değildir. Bilgiye ulaşmayı sağlamaktan ziyade bilgiyi etkili ve verimli biçimde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda rehberlik edilmesi çağdaş eğitim anlayışıyla paralellik gösterir. Bu bağlamda, bireysel farklılıkları önemseyen ve her öğrencinin kendi öğrenme biçiminin farkında olmasını amaçlayan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle ders çalışma alışkanlıklarının öğrenme stilleri ile uyum içinde olduğu ve kendi kendine öğrenme becerilerinin çok erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi öğrencilerin hem akademik başarı düzeylerini hem de kişilik özelliklerini olumlu olarak etkilemekte stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, eğitimcilere eğitim politikalarını şekillendirmede, bu politikaların uygulayıcısı olan eğitimciler öğrencilerin bireysel profillerini oluşturmada ve buna uygun program ve öğretim stratejileri geliştirmede pratik çözüm önerileri sunabilecektir. Eğitim politika yapıcıları için de ayrıntılı düşünülürse, eğitim programlarının bireysel farklılıklara duyarlı şekilde yeniden yapılandırılması gerekliliği düşünülebilir. Öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olan yeni modele de uygun olarak etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına zemin hazırlanacaktır.

Aynı zamanda, araştırma sonuçlarının farklı sosyo-demografik grupların (bu çalışmaya göre; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, gelir seviyesi gibi) öğrenme süreçlerine etkisini ortaya koyarak, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda yönlendirici olması

beklenmektedir. Böylelikle bu araştırma, sadece akademik katkı sunmakla kalmayıp aynı zamanda bireysel farklılıkları temele alan ve öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışının düzenlenerek yerleşmesine destek sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, farklı öğrenim seviyelerindeki ortaokul öğrencilerinin ders çalışma, öz düzenleyerek öğrenme ve öğrenme stillerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkileri inceleyerek, öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olabilecek bilimsel temelli öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Bu alandaki çalışmaların artmasıyla birlikte, eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine yönelik daha etkili ve kişiselleştirilmiş yöntemlerin uygulanması mümkün olacaktır. Böylece öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yöneterek daha verimli ve başarılı bir eğitim süreci geçirebileceklerdir.

Özellikle eğitimde bireyselleştirilmiş öğretim modellerinin daha fazla önemli hale geldiği son yıllarda, her öğrencinin öğrenme stili, öz düzenleme becerileri ve ders çalışma alışkanlığının farklılaşması; öğretim süreçlerinde esneklik, çeşitlilik ve revize gerektiğine dair farkındalık oluşturmayı amaç edinmektedir. Bu araştırma aynı zamanda, bireysel öğrenme farklılıklarına uygun olarak düzenlenmiş eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılması gerektiğine özgü farkındalık oluşturulmasını hedeflemektedir.

Bu çalışmanın yapılma nedenlerinden biri olarak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını daha iyi anlamak, öz düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıya etkisini araştırmak vardır. Öğrencilerin çalışırken kullandıkları yöntemler, onların akademik performanslarını doğrudan etkileyebilir. İkinci olarak, öğrenme stillerinin ders çalışma alışkanlıkları ve öz düzenlemeli öğrenme süreçleriyle olan bağlantısını incelemek söz konusudur. Öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptir fakat birçoğu kendi öğrenme stilini tam olarak bilmediği için öğrenme sürecinde yanlış stratejiler kullanabilmektedir. Bu çalışma, öğrencilerin kendi öğrenme stillerini tanımalarına ve bu stillere uygun ders çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine katkı sağlayacağı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra eğitimcilere ve öğretmenlere bilimsel temelli öneriler sunmak da çalışma amaçlarından

sayılabilir. Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olabilmesi için en uygun öğretim yöntemlerini belirlemek zorundadır. Ancak her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğundan, öğretmenlerin öğrencilere bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre destek sunması gerekmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Farklı öğrenim seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri, öz düzenleyerek öğrenme becerileri ve öğrenme stilleri farklılık göstermekte midir?

1.2.1. Alt problemler

Problem durumunu daha ayrıntılı şekilde inceleyebilmek hedeflendiğinden çalışmanın analizi için bazı alt problemlere yer verilmiştir.

1. Farklı öğrenim düzeylerine sahip ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri;
 - Cinsiyet,
 - Sınıf kademesi,
 - Anne ve baba eğitim seviyesi,
 - Ailenin aylık gelir düzeyi,
 - Fen Bilimleri dersi başarı notu,
 - Kişisel çalışma alanının olma durumu,
 - Günlük derse ayrılan süre değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Farklı öğrenim düzeylerine sahip ortaokul öğrencilerinin öz düzenleyerek öğrenme becerileri;
 - Cinsiyet,
 - Sınıf kademesi,

- Anne ve baba eğitim seviyesi,
 - Ailenin aylık gelir düzeyi,
 - Fen Bilimleri dersi başarı notu,
 - Kişisel çalışma alanının olma durumu,
 - Günlük derse ayrılan süre değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?
 4. Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleyerek öğrenme becerileri öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?
 5. Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile öz düzenleyerek öğrenme becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değişen dünya düzeni düşünüldüğünde artık öğrenme süreçlerini yönetebilme yeteneğinin salt bilgiyi ezber yapmaktan daha önemli olmasıyla birlikte öz düzenlemeli öğrenme becerisi, öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlığı kavramlarının birbiriyle bağlantısının belirlenmesi çağdaş eğitim açısından önem kazanmıştır. Belirlenen beceriler üzerine dersteki yöntem-teknikler ve öğrenme ortamını duruma göre ayarlamak başarının artışına sebep olur. İçinde bulunduğumuz toplumun gelişimi vasıflı bireyler yetiştirilmesiyle paralellik gösterir. Bu sebeple, modern dünyada artık öğrenmeyi öğrenme yeteneği önem kazanmıştır. Öğrenmenin niceliğinden ziyade niteliğini artırmak için günümüzde öğrencilerin kendi öğrenmelerini fark etmeleri, kontrol edebilmeleri ve uygun stratejilerle geliştirmeleri gibi beklentiler içine girilmiştir. Bireysel farklılıkların göz önüne alındığı eğitim sistemlerinde her bireyin bilgiye ulaşma yolunun farklı olduğu unutulmamalıdır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ön plana alarak kullanacakları yöntem ve tekniklerin, öğrenme ortamlarının niteliğini artıracak ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getireceği tahmin edilmektedir.

Ayrıca, yaşadığımız toplumun gelişimi; sorgulayan, irdeleyen, yaratıcılık becerileri yüksek,

problem çözümüne yatkın, öz farkındalığı yüksek, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, öğrenmeyi öğrenme kavramı günümüz eğitim anlayışında çoğu programda ön plana çıkmıştır ve bireyin yaşam boyu öğrenme serüveninde en kritik öğelerden biridir. Bireyler arası farklılıkların dikkate alındığı ve bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği eğitim sistemlerinde; her bireyin öğrenme biçimi, öğrenme sürecindeki davranışları ve öğrenmeye yönelik strateji seçimleri farklılık göstermektedir.

Bu araştırma, sadece bireysel farklılıkların tespit edilmesi değil, öğretmenlerin de öğretim sürecindeki düzenlemesini nasıl yapacağına dair fikirler sunmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bulgular; alan yazına katkı sağlamasının haricinde, eğitim uygulamaları için yol gösterici olabilecek nitelikler taşımaktadır. Ayrıca, öğrenme sürecinin üç önemli boyutu olan öz düzenlemeli öğrenme, ders çalışma alışkanlığı ve öğrenme stilleri bir arada ele alınarak gelecekte yapılacak benzer çalışmalar da kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerindeki 162 öğrenci ile sınırlıdır. Bu sebeple, elde edilen bulgular sadece seçilen bu grubun özelliklerini yansıtmakta ve dolayısıyla genellenebilirlik açısından sınırlılık taşımaktadır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş olduğundan farklı zaman dilimlerinde yapılacak araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabilir. Araştırmadan elde edilen veriler kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır. Katılımcıların verdikleri yanıtların doğruluğu, kendi beyanlarına dayanmaktadır. Araştırma cinsiyet, sınıf düzey, anne-baba eğitim durumu, aylık gelir durumu, fen bilimleri dersi karne notu, günlük ders çalışma süresi ve çalışma odası varlığı değişkenlerine göre incelenmiş olup, bu değişkenlerin dışındaki faktörler dikkate alınmamıştır. Araştırma betimsel tarama modeli ve enlemesine desen kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, nedensel ilişkileri ortaya koymayı amaçlamamıştır. Bu nedenle yalnızca mevcut durumun belirlenmesine yöneliktir. Belirli bir bölgedeki öğrenciler üzerinde yürütülen araştırma, farklı bölgelerdeki kültürel ve sosyoekonomik farklılıklar bu çalışmaya yansımamıştır. Ayrıca, çalışmada kullanılan ölçme araçları yerine başka ölçme araçları tercih edildiğinde farklı sonuçlara ulaşılması mümkündür. Öte yandan, araştırma

sadece öğrenci görüşlerine göre yürütülmüştür ve öğretmen, veli, okul yönetimi vs. gibi paydaşlar kapsam dışı bırakılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Öğrenciler araştırmada kullanılan ölçme araçlarına gerçek durumlarını yansıtacak şekilde dürüst ve samimi yanıtlar vermişlerdir. Öğrenciler ölçme araçlarına yanıt verirken, öğretmenler herhangi bir yanlı tutum içerisinde bulunmamıştır. Kullanılan ölçeklerin istenilen özellikleri geçerli ve güvenilir olarak ölçtükleri varsayılmıştır. Seçilen örneklem, araştırmanın yürütüldüğü evreni temsil etmektedir. Araştırma süreci boyunca dış etkenlerin (dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği vb.) öğrencilerin cevapları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Bu durum araştırmanın nesnelliğini koruma açısından önemlidir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mevcut çalışmanın öğrenme stilleri, öz düzenlemeli öğrenme ve ders çalışma alışkanlığına ilişkin yaklaşımlar ve yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Öğrenme

Öğrenme ile ilgili tanımlara bakıldığında, 1970'li yıllara kadar davranışçı yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Bu dönemde öğrenme, bireyin yaşıntılarının bir sonucu olarak ortaya çıkan ve gözlemlenebilen kalıcı davranış değişiklikleri şeklinde tanımlanmıştır. (Erden ve Akman, 1995:117-120; Ertürk, 1994: 79; Hergenhahn ve Olson, 1997: 1-3; Yılman, 1998:7).

2.2. Öğrenme Stilleri

İnsanlar öğrenme yetenekleri bakımından benzerlikler gösterse de öğrenme tarzları birbirinden farklıdır. Her birey öğrenebilir, ancak herkes aynı yöntemle öğrenemez. Bu farklılıklar, herkese uygun tek bir tane öğrenme stiline bulunmadığını ispatlar niteliktedir. Öğrenme stillerine dikkat edilmeden hazırlanan eğitim programları, tüm öğrencilerin eşit düzeyde faydalanmasını sağlayamaz. Öğrencilerin öğrenme stillerinin tespit edilmesi, eğitimde uygun yöntemlerin, stratejilerin, tekniklerin ve materyallerin seçilmesine katkı sağlar (Ergün, 1999).

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, hızla artan ve sürekli yenilenen bilgi yığınlarının tamamına sahip olmaya çalışmak yerine, bireylerin bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bunu ihtiyaç duyulan yerlerde nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri daha anlamlı ve gereklidir (Beşoluk ve Önder, 2010).

Bir bireyin belirli becerilere sahip olması, bu becerileri her durumda etkili bir şekilde kullanabileceği anlamına gelmez. Araştırmalar, gerekli eğilimlere sahip olmayan öğrencilerin, kazandıkları düşünme becerilerini uygulamada yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır (Perkins, Farady ve Bushey, 1991; Tishman, Jay ve Perkins, 1992).

Öğrenme sürecinde karşılaşılan bireysel farklılıklar öğrenme stilleri kavramını doğurmuştur

dolayısıyla araştırmalar bu kavrama yönelmiştir (Can, 2011). Öğrenme stilleri aslında başlangıçta Frank Riessman tarafından 1960’lı yıllarda “öğrenme biçimi” olarak anılmıştır, daha sonra ise Rita Dunn tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Yazıcı ve Sulak, 2008).

Son yıllarda literatürde sıkça kullanılan öğrenme stili kavramının bu kadar popüler olmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Ekici, 2003):

- Bireysel farklılıkları ön plana çıkarması,
- Öğrenme süreçlerindeki farklılıkları vurgulaması,
- Pek çok araştırmada öğrenme stili kavramına yoğun olarak yer verilmesi,
- Birçok araştırmacının öğrenme stili ya da stilleri üzerine çalışmalar yapması,
- Çok boyutlu ve kapsamlı bir kavram olması,
- Farklı öğrenme stili modellerinin varlığı,
- Kulağa hoş gelen ve ilgi çekici bir kavram olması.

Her birey, kendine özgü bir şekilde öğrenir ve öğrenme süreci herkes için farklıdır. Kalıcı öğrenme davranışları, yalnızca genetik faktörlerden veya çevresel etkilerden kaynaklanmaz; bu davranışlar, bireyin deneyimleri ve öğrenme sürecindeki aktif rolüyle şekillenir (Kadioğlu Ateş ve Karagöz, 2023).

Öğrenme stilleri, öğrenme ortamlarını çeşitlendirir ve daha zengin hale getirir. Öğrenme stilleri değişebilir, zamanla bireyin deneyimleri ve çevresel faktörler bu süreçte etkili olabilir. Bir öğrenci kendi öğrenme stilini bilirse, öğrenme sürecini daha etkili hale getirerek başarısını artırabilir. Öğrenme stili biyolojiktir ve bireyin zekâ seviyesi ile doğrudan bağlantılı değildir. Öğretmek ve öğrenmek için her zaman birden fazla yol vardır ve bu yolların çeşitliliği süreci daha esnek hale getirir. Öğrenme stilini bilmek, öğretmenlerin uygun öğretim yöntemlerini seçmelerine doğrudan katkı sağlar. Her bireyin birden fazla öğrenme stili olabilir, bu da bireyin farklı durumlarda farklı öğrenme yollarını tercih etmesini sağlar (Yeşilyurt, 2019).

Öğrenme stilleri, öğrenme ve öğretme sürecinde tek bir doğru yol olmadığını gösterir. Her birey belirli bir öğrenme stiline eğilimli olsa bile geğmiş deneyimleri ve yaşantıları, bu

eğilime farklı boyutlar kazandırır. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini belirlemek, onlar için uygun ve etkili öğrenme stratejileri geliştirebilmek açısından büyük önem taşımaktadır (Kadioğlu Ateş ve Karagöz, 2023; Zapalska ve Dabb, 2002).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi kavrayabilmek için, onların öğrenme stillerinin bazı ölçütler doğrultusunda analiz edilmesi önemlidir. Bu doğrultuda elde edilen bilgiler, öğretmenlerin ders ortamında daha etkili öğretim yöntemlerini seçmelerine yardımcı olabilir (Romanelli vd., 2009).

Öğrenme stilleri, her bireyin kendine özgü ve gözlemlenebilir davranışlarını kapsar ve bu durum birey hakkında önemli ipuçları sunar. Öğrenme stilleri doğuştan gelen ve doğal bir yatkınlığa dayansa da bunların tanımlanması, açığa çıkarılması, teşvik edilmesi, açıklanması, geliştirilmesi ve disipline edilmesi gerekmektedir (Kaplan ve Kies, 1995).

Öğrenen birey, kendi öğrenme stilini tanıdığı takdirde, öğrenme süreci daha verimli ve kaliteli bir şekilde gerçekleşir. Kişinin öğrenme yöntemini bilmesi, bu süreci daha etkili yönetmesine olanak tanır (Karademir ve Tezel, 2010).

Literatür incelendiğinde bazı öğrenme stili tanımları aşağıda toparlanmıştır:

- Kişinin çevresini nasıl algıladığı, iletişimde bulunduğu ve tepki tarzını ortaya koyan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikleridir (Butler, 1987).
- Edward De Bono (1985), öğrenme stillerini hareket ve elementlerin düzen oluşturarak istikrarlı bir şekilde devamı olarak açıklamıştır (Given, 1996; akt. Boydak, 2001:5).
- Öğrenme stili, kişinin ne öğrendiğinden daha önce nasıl öğrendiğine odaklanmaktır (Hunt, 1979).
- Öğrenme stili, verileri toplama, beyinde düzenleme, düşünme, analiz edip yorumlamadaki tercih ettiği yöntemlerdir (Davis, 1993).
- Öğrenme stilleri, bireyin yeni bilgiyi öğrenirken ve hatırlarken bireysel seçimleriyle şekillenen yollar kullanmasıdır (Dunn ve Burke, 2005).

- Öğrenme çevresiyle bireyin nasıl etkileşim kurduğunu ve çevreyi nasıl algıladığını belirleyen bir gösterge olmasının yanında öğrenme stili ise aynı paralellikte bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin toplamıdır (Keefe, 1991).
- Öğrenme stili, öğrenmeye yönelik eğilimleri gösterir (Güven,2004).
- Öğrenme stilini eğitim kavramı içine sıkıştırmamalı; günlük yaşam içinde de karşılaşılan problem çözme ve karar aşamalarında da önemli bir parça olarak değerlendirmelidir (Gencel, 2007).
- Öğrenme stilleri, bireyin eğitim ortamındaki başarısından günlük yaşamındaki problem çözme ve karar verme becerilerine kadar geniş bir yelpazede etkili olan bir kavramdır. Bireylerin öğrenme stillerini anlamak hem öğretim süreçlerini kişiselleştirmede hem de bireysel gelişimi desteklemede kritik bir rol oynar (Güven, 2004).

İlk defa Rita Dunn tarafından 1960’larda ortaya atılan bu kavram araştırmacıların modeller kurmasına sebep olmuştur (Babadoğan, 2000; Boydak, 2001:15; Çakır vd., 2013). Özellikle son yıllarda önem kazanmış bir kavram olan öğrenme stilleri ile ilgili birçok araştırma yapılmaktadır (Pashler vd., 2008). 1980’li yıllardan itibaren öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmalar hem nicelik hem de nitelik açısından önemli ölçüde artış göstermiştir. Bu araştırmaların temel amacı, öğrenenlerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özelliklerini dikkate alarak, öğrenme yöntemlerini onların ihtiyaçlarına uygun hale getirmektir (Babadoğan, 1994).

İnsanlar nasıl ki giyim, müzik, mimari veya spor gibi alanlarda belirli tercihlere sahipse, öğrenme süreçlerinde de bazı tercihleri vardır. Örneğin, bazı bireyler sessiz bir ortamda ve yalnız çalışmayı tercih ederken, diğerleri grup halinde veya müzik eşliğinde çalışmayı daha verimli bulabilir. Bu tür tercihler, kişilerin öğrenme stillerini ortaya koyar (Erden ve Altun, 2006).

Alan yazındaki çeşitli araştırmalar, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarıları ve motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Dikmen ve Tuncer, 2020; Gowhary, 2015; Rezaeinejad vd., 2015; Ünal, 2021; 2015; Zhang vd., 2017).

Stil denildiğinde genellikle bir şeyi yapma tarzı, yöntemi veya biçimi akla gelir. Moda, yazı,

spor gibi pek çok alanda "stil" kelimesi sıkça kullanılır. Başka bir ifadeyle, stil, bireyin birçok seçenek arasından birini tercih ederek bilgi ve becerisini ortaya koyma şeklidir (Kadioğlu Ateş ve Karagöz, 2023).

Her bireyin öğrenme stili, tıpkı bir parmak izi gibi kendine özgüdür ve kişiden kişiye değişiklik gösterir (Dunn ve Dunn, 1978). Birimiz için zorlayıcı olan bir yöntem, bir başkası için daha kolay ve mantıklı görünebilir. Bu durum, bireylerin farklı düşünme ve öğrenme yaklaşımlarına sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Babadoğan, 2000:61). Farklı düşünme tarzlarına sahip bireylerin öğrenme süreçleri de birbirinden farklılık gösterir. Her birey, düşünme biçimine uygun yöntemlerle daha etkili öğrenebilir (Özden, 1999: 75).

Kendinin nasıl öğrendiğini bilen birey, öğrenme sürecindeki özelliklerini, yani başka bir deyişle “öğrenme stilini” tanır ve bu sayede öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilir (Güven ve Kürüm, 2008). Öğrenenler kendi istediği veya ilgisi yönündeki öğrenme stillerini uyguladıklarında şu davranışları göstermektedirler (Given, 1996; Ekici, 2003):

- Öğretime karşı tutumda olumlu yükseliş,
- Akademik başarıda yükseliş,
- Eğitim programının başarılı olmasında artış,
- Özgüven artışı,
- Sınıftaki davranış problemlerinde azalış ve disiplinde gelişim,
- Farklılıkları kabullenmede artış,
- Sorumluluklarını yerine getirirken (mesela ev ödevleri) içsel disiplinde artış,
- Öğrenmenin her seviyeye uygun hale getirilmesi.

Öğrenme stilleri hakkında bilgi donanımına sahip olmak ve dersi buna göre uyarlamak aslında öğrenme güçlüğü çektiği düşünülen bireylere uygun ortam ve uyarıcılar sağlandığında o bireylerin de öğrenebildiklerini ispatlamaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmaların, kökenini Carl Jung’un Kişilik Tipleri Kuramı’ndan aldığı ifade edilmektedir (Ekici, 2003: 15; Keefe ve Ferrell, 1990: 57).

Öğrenme, farklı düzeylerde gerçekleşirken tek bir faktörden etkilenmez. Ancak, öğrenme stilleri, öğrenme-öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bireylerin öğrenme süreçlerindeki tercihleri, öğrenmenin etkinliğini artırmada kritik bir rol oynar (Ekici, 2003:10; Guastello, 1998:18; O'Banion, 1997:13-19). Bir kişinin bilgiyi alma ve işleme biçimlerinin birleşimi, onun öğrenme stilini tanımlar. İnsanlar bilgiyi farklı yollarla alır ve işlerler. Öğrenme stilleri, bireylerin yalnızca nasıl öğrendiklerini değil, aynı zamanda karar verme ve problem çözme gibi günlük yaşamda karşılaşılan durumları ele alış biçimlerini de etkiler. Bu nedenle, öğrenme stilleri sadece eğitim amaçlı değil, hayatın pek çok alanında değerlendirilmelidir (Kolb, 1983; 1984).

Bireyler, kendi öğrenme stillerine uygun şekilde planlanan öğretim ortamlarında daha hızlı öğrenebilir ve başarı düzeyleri artabilir. Ancak, öğrenciler arasında farklı öğrenme stillerinin bulunduğu gerçeği dikkate alınmadan, tek tip bir öğretim modeli benimsenirse; bu yöntemeye yatkın olanlar avantaj elde ederken, diğer öğrenciler öğrenme sürecinde zorlanabilir. Bu durum, öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Beşoluk ve Önder, 2010; Cox, Sproles ve Sproles, 1988; Demir, 2008; Diaz ve Cartnel, 1999; Ekici, 2013; Truluck ve Courtenay, 1999).

Bu gelişmeler düşünüldüğünde MEB'in attığı adımlara bakıldığında; öğrenmeyi aktif bir süreç olarak kullanan bireyler gelişmiş dünyada artık çok önemsenmektedir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında politikasında değişiklik yaparak davranışçı yaklaşımı terk edip yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir (Kayacık, 2013). 2018 yılında geliştirilen öğretim programına bakıldığında ise artık bilgiyi ezberleyip yapılandıran ve öğretmen rehberliğindeki sonuca odaklanan yaklaşım yerine süreç değerlendirmenin benimsendiği bir yaklaşım önemsenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 3).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çağın hızla değişen ihtiyaçlarına uyum sağlama ve bireylerin bütüncül gelişimini destekleme amacıyla oluşturulmuş kapsamlı bir eğitim vizyonunu yansıtmaktadır. Modelin temelinde, mevcut eğitim sisteminde karşılaşılan yapısal ve pedagojik sorunları çözmeye yönelik stratejiler yer almakta; öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal, duygusal ve bireysel gelişimlerini de öne çıkarmaktadır. Model, öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanıyan ortamlar sunmayı, bu potansiyeli en üst düzeye çıkarmayı ve her öğrencinin farklı öğrenme hızına, tarzına ve ilgi alanına göre

eğitim alabilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrenci merkezli eğitim anlayışı temele alınmış; öğretim süreçlerinin kişiselleştirilmesi, öğretmenlerin rehberlik rolünün güçlendirilmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması hedeflenmiştir. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve değerlendirip karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması modelin en önemli bileşenleridir. Bu beceriler sayesinde öğrencinin sadece bilgi ezberlemesi değil, aldığı bilgiyi yorumlayarak yeni durumlara uyarlamaları ve çözüm üretmeleri beklenmektedir. Böylelikle eğitim sistemi yalnızca bilgi aktaran bir yapı olmaktan çıkarak, bireylerin yaşam becerileriyle donatıldığı, kendini tanıyan, sorumluluk sahibi ve aktif yurttaşlar yetiştiren bir yapıya dönüşmektedir (MEB, 2023).

2024 yılında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci merkezli eğitimde sosyal-duygusal gelişimin de önemi belirtilmiştir. Bu modelde bilgi ve becerinin yanında karakter gibi öznel özelliklerin kazanılması da amaçlanmıştır. Eleştirel düşünme, problem çözme, kendi potansiyelini keşfetme ve geliştirme gibi kazanımlara da önem verilmiştir (Ülçay, 2024).

Öğrenme, bireyin canlı-cansız fark etmeksizin çevresiyle etkileşimi sonucunda, doğumla başlayarak hayat boyu süren bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve nörofizyolojik değişiklikleri içeren girift bir kavramdır. Diğer canlılardan farkımız bu yeteneğimizdir. Bu kavram ilgi çekici olduğundan uzmanlar tarafından öğrenme stilleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri de Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Stili Modeli'dir (Ekici, 2002 ve Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 16-18).

2.2.1. Kolb'un yaşantısal öğrenme stili modeli

Kolb (1984), bireylerin öğrenme tercihlerini dikkate alarak onları belirli kategorilere ayıran bir öğrenme modeli geliştirmiştir. Bu model, deneyim temelli öğrenme kuramına dayanmaktadır. Kuram, bireylerin yaşantılarla nasıl ilişki kurduklarını, bilgiyi nasıl işlediklerini ve karşılaştıkları problemleri çözmek için benimsedikleri yolları açıklamayı amaçlamaktadır. Deneyimsel öğrenme döngüsü temelinde oluşturulan bu yaklaşımda, öğrenme süreci sürekli bir çevrim olarak ele alınmakta ve bu çevrim içinde dört temel öğrenme stilinden söz edilmektedir.

Bu dört öğrenme biçiminin alt bileşenleri öğrenme stillerini ifade etmektedir (Kaf Hasırcı, 2006). Bu öğrenme yolları; somut yaşantı için "hissederek", yansıtıcı gözlem için "izleyerek", soyut kavramsallaştırma için "düşünerek" ve aktif yaşantı için "yaparak" öğrenmedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramında tanımlanan dört öğrenme biçimi şunlardır:

1. Somut Yaşantı: Öğrenme, "hissederek" ve "dokunarak" gerçekleşir. Deneyimler, bireyin duygularıyla birleşerek anlamlılığı artar. Bu öğrenme stiline ait bireylerin sosyal ilişkilerde bulundukça mutluluğu artar, yeni fikirlere açıklığı gelişir, araştırmaya ilgisi artar ve sezgisel karar verme yönleri gelişmiştir (Demirel, 2010).
2. Yansıtıcı Gözlem: Öğrenme, "izleyerek" ve "dinleyerek" gerçekleşir. Birey, olayları gözlemleyerek ve farklı bakış açılarını değerlendirerek öğrenir. Kararlardan önce gözlem yapmaya odaklanırlar. Gözlemleyerek hareket ettikleri için kendi görüşlerini oluşturma süreçleri vardır (Oral ve Avanoğlu, 2011).
3. Soyut Kavramsallaştırma: Öğrenme, "düşünerek" gerçekleşir. Kavramlar, mantık ve analiz yoluyla yapılandırılır. Hislerden ziyade mantık ön plandadır. Sistemantik olarak planlı çalışmalar tercih edilir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).
4. Aktif Yaşantı: Öğrenme, "yaparak" gerçekleşir. Birey, fikirleri ve bilgileri pratikte uygulayarak öğrenmeye yatkındır. Bir şeyi yapma kararı aldıkları için zaman kısıtlıdır ve bir şeyi kabul edip diğer şeyleri reddetmiş sayılırlar. Hedeflerindeki işi başarma konusunda iyidirler (Demirel, 2010).

Bu öğrenme biçimlerine göre, bireylerin öğrenme stilleri dört kategoriye ayrılır:

- Değiştiren: Pratik yaparak ve deneyimlerle öğrenmeye odaklanır.
- Ayırıştırıcı: Gözlem ve analizi ön planda tutar.
- Özümseyen: Teorik düşünmeye ve kavramsallaştırmaya önem verir.
- Yerleştiren: Uygulamalı deneyimlere ve yeni durumlara kolayca adapte olmaya eğilimlidir.

Bu model, bireylerin öğrenme tercihlerine göre daha etkili öğretim yöntemleri geliştirilmesine olanak sağlar.

Kolb'un tanımladığı öğrenme stilleri ve bunların temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1.Değiştiren Öğrenme Stili

Baskın Yeterlilikler: Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı

Özellikleri:

- Sorun çözmede ve en iyi kararları almada başarılıdırlar.
- Teknik alanlarda daha başarılıdırlar.
- “Nasıl?” sorusu en çok kullandıkları sorudur.
- Düşünme yetenekleri gelişmiştir.
- Çoğunlukla sosyal alanlarda ilerilerdir.
- Sabırlı oldukları için karar verirken dikkatli yargılarda bulunurlar.

2.Ayrıştıran Öğrenme Stili

Baskın Yeterlilikler: Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem

Özellikleri:

- Sürekli yeni düşünceler üretirler.
- Beyin fırtınası gibi yaratıcı çalışmalarda başarılıdırlar.
- “Niçin?” sorusuna büyük önem verirler.
- Bütünden parçaya doğru öğrenirler.

- Sabırlı oldukları için yargılarında dikkatli davranırlar.
- Sosyal ilişkileri örgütlerken anlama önem verirler.
- Sosyal alanlarda gelişmişlerdir.
- Duyguları ve düşünceleri biçimlendirmede ön plandadır.
- Genellikle nadir harekete geçerler.

3.Özümseyen Öğrenme Stili

Baskın Yeterlilikler: Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem

Özellikleri:

- İnsanlardan çok fikirlerle ilgilenirler.
- Bilgiyi mantıksal bir şekilde düzenlemeye önem verirler.
- “Ne?” sorusuna odaklanırlar.
- Sistematik bilgiyi tercih ederler, ancak uygulama odaklı etkinliklerde zorlanabilirler.
- Soyut kavramlar ve fikirler ilgi alanlarıdır.
- Matematik ve temel bilimlerde uzmanlık gösterirler.

4.Yerleştiren Öğrenme Stili

Baskın Yeterlilikler: Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı

Özellikleri:

- Plan yapmaktan, uygulamaktan ve yeni deneyimler kazanmaktan hoşlanırlar.
- Analitik yeteneklerine güvenirlir.

- “Öyle ise nedir?” sorusuna yanıt ararlar.
- Adaptasyonları yüksektir.
- Öğrendiklerini yeni durumlarda rahatlıkla uygularlar.
- Keşfetmekten hoşlanırlar.

Bu öğrenme stilleri, bireylerin güçlü yönlerini anlamalarına ve hem bireysel hem de grup çalışmalarında daha etkili olmalarına katkı sağlar (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Butler, 1987; Felder, 1996; Guild ve Garger, 1991; Jonassen ve Grabowski, 1993; Kolb, 1984; Kolb, Boyatzis Mainemelis, 2001; Oral ve Avanoğlu, 2011; Özden, 1998; Riding Rayner, 1998; Jonnassen Grobowski, 1993; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Kolb, Boyatzis ve Mainemelis'in (1999) çalışmalarında, bireylerin mesleklerinin baskın öğrenme stillerini etkilediği ifade edilmiştir. Örneğin:

- Mühendislik meslekleriyle uğraşan bireyler, genellikle ayrıştıran öğrenme stilini tercih eder.
- Eğitimle ilgili mesleklerde çalışan bireyler, çoğunlukla özümseyen öğrenme stiline yatkındır.
- Yönetim alanındaki bireyler, daha çok yerleştiren öğrenme stilini benimser.
- Edebiyat ve sanatla ilgili mesleklerde çalışan bireyler ise genellikle değiştiren öğrenme stilini tercih eder.

Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında, literatürde çok sayıda deneysel ve ilişkisel araştırmanın bulunduğu görülmektedir:

- Deneysel Çalışmalar: Öğretim durumları baskın öğrenme stillerine göre düzenlenmiş ve bu düzenlemelerin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir.
- İlişkisel Çalışmalar: Öğrenme stilleri ile çeşitli değişkenler (akademik başarı, meslek seçimi, bireysel tercihler vb.) arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

Bu araştırmalar, öğrenme stillerinin bireylerin akademik ve mesleki hayatında önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Demirbaş ve Kılıç, 2004; Demirkan, 2003; Ergür, 1998; Fowler, 2002; Kılıç, 2002; Loo, 2002; Yoon, 2000). Araştırmacılar farklı sınıflandırmalar yaptıklarından dolayı öğrenme stili ölçekleri de farklılık göstermektedir (Gülbahar, 2005).

Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli, alan yazın incelediğinde en fazla bilinen ve sıkça başvurulmuş kuramlardan biridir. Envanterin yaygın kullanımı, çeşitli kültürler üzerinde test edilmiş olması ve geçerliliği, çalışmanın güvenilirliğini yükselten faktörlerdir. Kolb dışında öğrenme stillerine yönelik farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen önemli başka modeller ve envanterler de vardır. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri, öğrenme stillerini dört ana boyutta ele alır: görsel (visual), işitsel (auditory), okuma/yazma (reading/writing) ve kinestetik (kinesthetic). Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Anketi ise bireyleri aktivist, teorisyen, yansıtıcı ve pragmatist olmak üzere dört farklı öğrenme tarzına göre sınıflandırır. Felder-Silverman Öğrenme Stilleri İndeksi, aktif/yansıtıcı, duyuşal/sezgisel, görsel/sözel ve sıralı/bütünsel olmak üzere dört karşıt boyut üzerinden öğrenme farklılıklarını değerlendirmektedir. Gregorc Öğrenme Stilleri Profili, bireylerin bilişsel stillerini somut/soyut ve sıralı/bütünsel boyutlarında ele alarak öğrenme eğilimlerini analiz etmektedir. Son olarak, Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Envanteri çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bireylerin öğrenme stillerini 21 farklı değişken üzerinden kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçme araçlarının her biri, öğrenen bireylerin kendilerine özgü öğrenme yollarını tanımlamalarına ve eğitim süreçlerinin bireyselleştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır.

Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE) kullanılmıştır. KÖSE'nin araştırmalarda sıklıkla kullanılmasının nedeni, Kolb'un öğrenme stilleri modelinin bu alanda yapılmış ilk çalışmalardan olması ve KÖSE'nin birçok farklı örneklemede kullanılması olabilir (Ataseven ve Oğuz, 2015).

2.3. Öz Düzenleme

Bireysel farklılıklar öğrenmedeki yöntemlerin de farklılaşmasına sebep olmaktadır. Önemli olan kendini tanıyıp nasıl öğrendiğinin farkında olan bireyler yetiştirmektir. Bireyin kendi

öğrenme sürecini tanıma ve yönetme kapasitesini geliştirmeye yönelik kavramlardan biri de öz düzenleme becerisidir (Eryılmaz ve Mammadov, 2017).

Sosyal bilişsel kuram kurucusu Albert Bandura ilk defa öz düzenleme kapasitesi kavramından bahsederek bunu bireyin kendi kapasitesi ve yetenekleri üzerine düşünmesi, kafa yorması olarak tanımlamıştır (Monique, 1995).

Bireylerin davranışlarının kontrolünü elinde tutmaları ve öğrendiklerini zihinde düzenlemeleri için öğrenmeye etkin bir şekilde katılmaları süreci öz düzenleme kavramını ortaya çıkarmıştır (Eker, 2014). Bireyin öğrenmeyi öğrenmesi sürecinde başvurduğu strateji, yöntem ve tekniklerin toplamı öz düzenlemeyi oluşturur (Ciltaş, 2011).

Son yıllarda ortaya çıkan öz düzenlemenin destek noktası öğrenciyi ezbercilikten uzaklaştırarak analitik düşünme, araştırma-sorgulama, çözümleme, kendi kararlarını verebilme ve öğrenme sürecinde sorumluluk alma gibi becerilerle öğrenciyi donatmaktır. Bu hedefler doğrultusunda hayat boyu öğrenme ilkesine dayanarak öğrenmeyi öğrenme becerileri konusunda da kazanım sağlamalarıdır. Bu becerilerin kazanılmasında kendi öğrenme sürecini yönetmek önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, öz düzenleme becerileri bu amaçlar için gerekli bir uygulama alanıdır. Bireye sonradan kazandırılacak ve geliştirilebilecek bir beceri türüdür (Sezer ve Alabay, 2018).

Öz düzenleme ile ilgili tanımlar incelendiğinde buluşulan orta nokta, hedefine ulaşmaya çalışan kişinin öğrenme sürecinde aktif rolde yer alması ve içsel motivasyonunun yüksek olmasıdır. Dolayısıyla bu süreç kişinin öğrenme sürecinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine de sebep olmaktadır. Yani, öz denetimleri de yüksektir. Kendi kendini düzenleme becerileri yüksek olan bireyler genel olarak hayatları boyunca sadece akademik başarı olarak değil kişisel yaşantılarında da başarılı kişilerdir diye düşünülebilir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014).

Birey hayatı boyunca öğrenme sorumluluğunu üzerine alırsa süreci daha iyi yönetecektir, bu nedenle de özdenetim yeteneği kazandırılan öğrencilerin akademik başarıları dahil olmak üzere kişisel ve profesyonel başarıları artış gösterecektir (İspir vd., 2011).

Sürece etkin katılan bireyler kendi sorumluluğunu üstlendiği için amacına ulaşırken neler yapması gerektiğini ve bunları ne zaman ve hangi sıralamayla gerçekleştirmesi gerektiğini fark eder. Bu farkındalık bireyin süreci etkili bir şekilde yönetmesine imkan sağlar. Böylece birey, akademik ve kişisel hedeflere ulaşmada başarılı olma ihtimali artar (Ülker, 2019). Akademik hedeflerine ulaşabilmek için sürece etkin katılım, izleme ve kontrol altında tutmak gibi özelliklere sahip olan bireyler öz düzenleme becerisi gelişmiş olanlardır (Schunk ve Ertmer, 2000). Öğrenme sürecinde otorite haline gelerek kontrol altında tutan bireylerin bu becerisi yüksektir (Özkal ve Sucuoğlu, 2013).

Öğrenme sürecinde aktif rol alan öğrencilerin öz düzenleme becerileri de genel olarak yüksektir. Bu öğrenciler hedeflerini kendileri belirleyerek gerekli adımları atma konusunda bilinçlidirler. Kendi yetenek ve sınırlılıklarının da bilincinde olup güçlü ve zayıf yönlerini fark ederler. Öğrenme süreçlerini avantaj ve dezavantajlarına göre düzenlerler. Bu özellikler öğrencilerin bağımsız öğrenen bireylere dönüşmesinde etkilidir (Alcı ve Altun, 2007; Karademir, Deveci ve Çaylı, 2018). Bu sonuçlara bakıldığında bireyin öğrenme sürecine etkin katılımı ve farkındalıklarının yükselmesi beklenmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Öz düzenleme becerisi yüksek bireyler, hatalarından ders çıkararak deneyim kazandıklarını düşünürler. Bu özellikler arttıkça öğrenmenin de artacağı öngörülür (Perry ve Vande Kamp, 2000). Öz düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin ortak özelliği olarak hedef belirleme ve bu hedefe yönelik eyleme geçme dikkat çekmektedir (Esmer Ateş ve Demir Atalay, 2023). Öz düzenleme becerisi düşük olan bireyler, uzak amaçlara yönelerek düşük performanslar sergiler ve odaklanma problemi yaşadıkları için kendilerine bahaneler, engeller çıkarırlar, kendilerini sabote ederler (Aydın ve Atalay, 2015). Öz düzenleme becerisi düşük öğrenciler; dikkat ve odaklanma problemleri, hedef belirleme ve davranış sorunları gösterebilirler. Duygusal dengeyi sağlamada sorun yaşayabilirler. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi sadece akademik açıdan değil sosyal uyum açısından da önemli bir kavramdır (Tozduman ve Güngör, 2017).

Kendi yeterliliklerine güvenen bireyler üstbilis stratejilerini daha fazla kullanırlar dolayısıyla bir işin sonunu getirmek için daha fazla çaba harcarlar (Peterson, Swing, Braverman ve Buss, 1982). Öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında akademik başarının önemli bir belirleyicisi olduğu ve bu alandaki çalışmaların literatürde çok yeri olduğu görülmektedir

(Bradley, Browne ve Kelley, 2017; Puzziferro, 2008; Turan ve Demirel, 2010; Üredi ve Üredi, 2005).

Öz düzenleme becerisi, bireyin kendini tanıması, duygularını yönetmesi, davranışlarını planlaması ve bunları yaparken kontrolü elinde tutabilmesini içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmıştır (Schunk ve Zimmerman, 1997). Bu çok boyutlu ve tek bir alanla sınırlı kalmayan öz düzenlemenin temel alanları ise bilişsel organizasyon, duygusal ve davranışsal kontrol boyutlarıdır (Bronson, 2000).

Öz düzenleme, kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve onu kontrolü olarak ifade edilmektedir. Öz düzenleme yaklaşımına göre bireyler hedeflerini belirlerken bilgi işleme süreçlerini, motivasyonlarını ve çevresel faktörleri dikkate alarak bu süreci yönetirler (Pintrich, 2004). Motivasyon öz düzenlemeye etki ettiği gibi öz düzenleme de motivasyona etkilemektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Sosyal etkileşimler ve çevresel değişkenler, öz düzenleme becerisinin temel yapı taşıdır (Polnarev, 2006). Öz düzenleme becerisi bireyin kendi davranışlarını ve çevresiyle etkileşimini yönetmedeki kritik bir kavramdır. Değişen şartlara uyum, etkinlikleri başlatma ve sonlandırma zamanını ayarlama, bunların içerik ve süresine karar verme, etki altında kalmadan onaylanabilir davranışlar üretme becerisi olarak tanımlanan öz düzenleme yaşam için temel bir yetkinliktir (Kopp, 1982).

Öz düzenleme becerisi kazandırılan birey kesinlikle başarılı olacaktır denilemez. Bireyin güdülenme düzeyi de bu konuda önemlidir (Israel, 2007). Kişilerin amaçlarına ulaşırken başvurdukları planlı ve sistemli duygu, düşünce ve davranışlar olarak belirtilebilir (Sakız, 2014). Öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi öğrencileri süreçte bağımsız hale getirerek sorumluluk üstlenmelerine olanak sağlar. Desteklenen öz düzenleme becerileri sayesinde; öğrenme amaçlarını belirleyip hedef belirleyerek planlama yapabilirler, kendilerine uygun öğrenme stratejilerini seçebilirler ve öğrenme süreçlerini kontrol altında tutabilirler (Zimmerman, 2008).

Öz düzenleme becerisi, içsel farkındalığın artışı sağlayan kişisel ve sürekli gelişime sebep olan dönüşümsel bir süreçtir (Yıldız vd., 2014). Öz düzenleme becerisi öğrencilerin değerlendirme ve düzeltme yeteneği açısından önemli olduğu için okula başlanılan yıllarında başında kazandırılması gereken temel bir beceri olarak kabul edilebilir (De Corte,

Verschaffel ve Op't Eynde, 2000). Sosyal biliş teorisi, davranış değişimi ve onu etkileyen bilişsel süreç üzerinde durur (Bandura, 1989).

Bu teori öz düzenlemenin üç temel süreçten oluştuğunu öne sürmektedir. Bu süreçler:

1. Öz gözlem: bireyin kendi performansını izleyerek hedefe ulaşip ulaşmadığını veya ulaşırsa ne kadarını gerçekleştirdiğini değerlendirme sürecidir.
2. Öz yargı: eylemleri hakkında bakış açısı geliştirmesi ve belirli standartlarla karşılaştırarak uygunluğunu değerlendirme sürecidir.
3. Öz tepki: hedefe yönelik motivasyon ve içsel güdülenmeyi artıran bir süreçtir (Israel, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamlı bir şekilde incelendiğinde, modelin önemli bileşenlerinden biri “Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri” başlığı dikkat çekmektedir. Bu başlık altında yer alan, kişilerin kendilerini tanımalarına, duygularını düzenlemelerine, sosyal ilişkileri sağlıklı yürütmelerine yardımcı olan “Benlik Becerileri” bölümü içerisinde “Öz Düzenleme Becerisi” kavramına da yer verildiği görülmektedir. Bu beceri, bireyin kişisel hedeflerine ulaşabilmesi için duygu, düşünce ve bilişsel stratejilerini takip etmesi, bunları değerlendirmesi ve sonunda bunları pekiştirerek kontrol altına alabilmesi şeklinde tanımlanmıştır.

Bu çerçeve incelendiğinde, öz düzenleme becerisi beş temel süreç bileşenine dayanmaktadır. Bu bileşenler:

- SB1. Bireyin kendi ihtiyaçları doğrultusunda anlamlı ve ulaşılabilir hedefler belirlenmesi,
- SB2. Hedefe ulaşma sürecinde içsel motivasyonunu dengelemesi ve sürdürebilmesi,
- SB3. Hedefe ulaşma yolunda bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını fark etmesi, yönetmesi ve uygun biçimde yönlendirmesi,
- SB4. Hedef gerçekleştirme süreci boyunca kendi performansını izleyerek değerlendirme

yapması,

- SB5. Öğrenme sürecine ilişkin eksiklerini fark ederek gelişim için gerekli stratejileri uygulamaya koyması (MEB, 2024).

Bu süreçler bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine, kendi öğrenme süreçlerini yönetmesine, geliştirmesine ve değerlendirmesine olanak sağlar.

Literatür incelendiğinde öz düzenleme ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının çoğunun doktora düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 2012 yılından sonra bu araştırmalarda artış olduğu gözlemlenmiştir. Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili hazırlanan tezlerdeki örneklem gruplarının çoğunluğu üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırmalar düşünüldüğünde öz düzenleme konusu eğitim bağlantısı ile ilgili bir araştırma alanı oluşturmuştur. Öz düzenleme becerilerinin akademik başarı, motivasyon ve bireysel öğrenme sorumluluğu ile ilişkili olduğu da görülmektedir (Sezer ve Alabay, 2018).

2.3.1. Öz düzenlemeli öğrenme

Modern çağda ezberden uzak öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Asıl amaç, hayat boyu öğrenmeyi sürekli hale getirmektir (Yılmaz, 2020). İnsanlardan beklenen şeylerden biri bilgilerini, çeşitli becerilerini ve yaşantılarından elde ettiği birikimleri arttırmaktır (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Bu amaçlara ulaşabilmek için ise en etkili yollardan birisi öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip bireyler olmaktır (Zimmerman ve Schunk, 2008).

Öz düzenlemeli öğrenme, karmaşık öğrenme adımlarının kontrolü ve yönetilmesi çabası olarak düşünülmektedir (Kauffman, 2004). 1980’lerde ifade edilmeye başlayan öz düzenlemeli öğrenme kavramı özellikle son 20 yılda araştırma konusu olarak dikkat çekmektedir. Bu araştırmalar sonucunda farklı yorumlamalar ortaya çıkmıştır. Bireyin başarıya ulaşmak için ortaya çıkardığı duygu, düşünce ve edimler olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 2000).

Öz düzenleme becerisi gelişmiş öğrenciler öğrendikleri bilgiyi düzenleme şekillerinin anlaşılması ve sürecin açıklığa kavuşturulması ile öz düzenleyici öğrenme kavramı ortaya

çıkıştır. Bu kavramda öğrenme sürecini aktif bir şekilde yönetmek; hedefleri belirleme, planlama, kendini izleme ve değerlendirme adımlarını belirlemektedir. Öz düzenleyici öğrenme bireyin sorumluluğunu artırarak bağımsız bir öğrenme sürecine sebep olmaktadır (Yüksel, 2013).

Bireylerin öğrenme ihtiyacı duydukları her durumda kendi öğrenme süreçlerini ve öğrenilenler için düzeltici önlemler almaları gereksinimi öz düzenleyici öğrenme kavramını ortaya çıkaran sebeplerdendir (Üredi ve Üredi, 2005).

Öz düzenleyici öğrenme, öğrenme sürecinde hem bilişsel hem dürtüsel bir yaklaşım olarak ele alınır. Bireylerin öğrenme sürecindeki aktif rolünü ve bütüncül değerlendirmeyi önemser. Bu kavramın bileşenleri; bilgi süreçleri, beceri süreçleri ve motivasyonel süreçler olarak belirtilebilir. Bu bütüncül yaklaşım, öğrenmenin sadece bilgiyi elde etme olarak değil, planlama, değerlendirme ve yönetim olarak da ele alınması gerektiğini söyler (Paris ve Paris, 2001).

Bireyin kendi öğrenme sürecini tasarladığı, etkin rol aldığı ve yetersiz olduğu yerlerde bizzat müdahale ederek düzeltme yaptığı bir öğrenme yaklaşımıdır (Aydın ve Atalay, 2015; Yamaç, 2011).

Zimmerman'ın öğrenci merkezli öz düzenlemeli öğrenme modeli üç döngüsel evre ile açıklanmaktadır. Bunlar:

1. Öngörü: Bireyin hedef belirlemesi ve planlaması evresidir. Durum analizi yaparak bağlamı değerlendirir.
2. Edim: Birey planlanan stratejileri uygulamaya geçirirken anlık düzenlemeler de yapar.
3. Edim sonrası: Birey süreci değerlendirme yaparak hedefe ne derecede ulaşıldığını irdeler, sonuçları analiz eder ve gerekliyse iyileştirmeler yapar (Zimmerman, 2000).

2.4. Ders Çalışma Alışkanlığı

Okul sistemleri ortaya çıktıktan sonra ders çalışma kavramı da ortaya çıkmıştır (Christenson

ve Anderson, 2002). Eğitim bilimleri alanında yürütülen çalışmalara bakıldığında değişkenlere etki eden ve üzerinde fazlaca çalışılan faktörlerden biri de ders başarısıdır (Çolak ve Fer, 2007; Ermeýdan ve Bedir, 2023). Ders başarısına etki eden birçok etken vardır; öz düzenleme becerileri, öğrenme stili, motivasyon, iletişim becerileri, fiziksel ortam, eğitim kurumu özellikleri, öğreticinin özellikleri, ailenin eğitim düzeyi vb. Bunlardan biri ise ders çalışma becerisidir (Özcan, 2006; Stahl, Armstrong ve Hewett, 2021).

Bireyin ders çalışma zamanının başlangıcından sonrasına kadar izlediği tutum ve davranışların tümüdür (Arslan Şenkal, 2022). Modern çağ eğitim sistemlerine göre öğrenmede bireyin etkin rolü ders çalışma becerilerine sahip olmasına göre şekillenir (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000). Öğrencinin planlı ve programlı bir öğrenme süreci geçirmek için ders çalışma becerilerinin kazanılmış olması gerekir (Kaner ve Keskintaş, 2008).

Başarı çok fazla ders çalışmayla değil verimli ve etkili ders çalışma ile ulaşılabilen bir faktördür. Kendisini tanıyan birey, nasıl öğrendiğini bilen ve öğrenme sürecini ona göre düzenleyen yani ders çalışma becerilerinin farkında olan birey motivasyonu da yüksek olduğu için başarıya ulaşma ihtimali daha yüksektir (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000; Yıldız Çolak, 2016). Kendine en uygun çalışma şeklini bulan bireyler aslında tüm hayatına bunu entegre edeceğinden hayat boyu öğrenmeyi etkili şekilde sağlamış olurlar (Alkayış, 2019).

2.5. İlgili Literatür Araştırmaları

Araştırmanın bu bölümünde öğrenme stilleri, ders çalışma alışkanlıkları ve öz düzenleyerek öğrenme becerileri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalar incelenmektedir.

2.5.1. Öğrenme stilleri ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar

Aşkar ve Akkoyunlu'nun (1993) çalışması, Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin (ÖSE) 2. versiyonunun Türkiye'de kullanılan ilk araştırma olması açısından önem taşımaktadır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Sertifikası kurslarına katılan 62'si kadın, 41'i erkek olmak üzere toplam 103 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, bireylerin öğrenme stilleri ile alanları arasında anlamlı bir ilişki olup

olmadığını tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına göre, örneklem grubunun %65'i Özümseyen, %17'si Ayırıştırıcı, %11'i Değiştiren ve %7'si Yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Ayrıca, öğrenme stillerinin bireylerin alanlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Mühendislik bilimleri alanındaki katılımcıların %83'ü Ayırıştırıcı, Sosyal Bilimler alanındaki katılımcıların %73'ü ve Fen Bilimleri alanındaki katılımcıların %74'ü Özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Güven (2004), araştırmasında 9 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrencinin öğrenme stillerini ve bu stillere bağlı olarak hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun değiştiren, özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenme stillerinin akademik başarı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim görülen alanlara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Erbey (2013), 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, fen ve teknoloji dersi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin, fen bilimleri dersinde daha yüksek akademik başarı elde ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, erkek öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı puanlarının, kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ataseven ve Oğuz (2015), Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılan lisansüstü tezleri değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, 2004-2014 yılları arasında öğrenme stilleri üzerine yapılmış ve "stil, öğrenme stili, öğrenme stilleri, "learning style" anahtar kelimeleriyle taranarak tam metnine ulaşılabilen lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen 78 tez üzerinden yapılan analizler, öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların en yoğun olarak 2007-2011 yılları arasında yapıldığını ve büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenme stilleri ile birlikte en sık çalışılan değişkenlerin akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve tutum olduğu tespit edilmiştir.

Küpeli (2021), gerçekleştirdiği çalışmada Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 479 öğrenciden elde edilen verilerle, öğrencilerin demografik özellikleri ile Vermunt'un Öğrenme Stilleri Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olup

olmadığını incelemiştir. Ölçek, Şeker (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonuyla uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre:

- Cinsiyet, yaş, gelir düzeyi ve akıllı telefon/bilgisayarın iş ve ödev dışı kullanım süresi gibi değişkenlerle öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
- Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda, 4. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencileri ve 2. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Her iki durumda da 1. sınıf öğrencilerinin daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Bilgisayarla tanışma yaşı öğrenme stillerini etkileyen bir unsur olarak öne çıkmıştır. İlkokul, ortaokul ve üniversite dönemlerinde bilgisayarla tanışan öğrenciler, okul öncesi dönemde tanışanlara kıyasla daha avantajlı konumda bulunmuştur.

2.5.2. Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar

Pamuk (2014) çalışmasının amacı, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarının, yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları, epistemolojik inanç düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve öğretmen özellikleriyle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Ankara ilinde gerçekleştirilen bu çalışma, 137 fen bilimleri öğretmeni ve bu öğretmenlere bağlı 3281 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılama biçiminin, epistemolojik inançları, öz düzenleme becerileri ve fen dersindeki başarıları üzerinde anlamlı bir belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Sofistike epistemolojik inançlara sahip olan öğrencilerin, hem daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip oldukları hem de fen bilimleri dersinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin performanstan kaçınma yönelimlerinin, fen başarıları ile ters yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, öz düzenleme becerilerinin epistemolojik inançlar ile fen başarıları arasındaki ilişki üzerinde aracılık rolü oynadığı da belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme ortamını yapılandırmacı olarak algılama düzeylerinin, sofistike epistemolojik inanç düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğretmen özelliklerine dair analizlerde ise, öğretim stratejilerini etkili şekilde kullandığını düşünen, yüksek öz yeterlik algısına ve performansa yönelik hedeflere sahip

öğretmenlerin öğrencilerinin, sınıf içi karar alma süreçlerine daha aktif katıldıkları ve bilimsel bilgi üretiminde daha özerk davrandıkları belirlenmiştir. Ancak dikkat çeken bir diğer bulgu ise, derse katılımı teşvik etmede yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin, beklenenin aksine daha az sofistike epistemolojik inançlara sahip olduklarıdır. Öte yandan, daha naif epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğrencilerinin ise daha gelişmiş epistemolojik inançlar sergiledikleri görülmüştür. Sınıf yönetimi yeterliliği yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin ise öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çokçalışkan (2019) tarafından yürütülen araştırmada, öz düzenlemeli fen öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkileri çok yönlü olarak ele alınmıştır. Çalışmada 87 öğrenciyle birlikte hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı karma yöntem kullanılmış; nicel boyut için yarı deneysel desen, nitel boyut için ise durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öz düzenlemeye dayalı fen öğretimi uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sunduğu belirlenmiştir. Özellikle deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubundaki akranlarına kıyasla öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde, fen bilimleri dersindeki başarı düzeylerinde, bilimsel süreç becerilerinde ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında anlamlı düzeyde ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Bu sonuç, öz düzenlemeli fen öğretimi yaklaşımlarının öğrenci başarısını artırma ve öğrenmeyi derinleştirme konusunda etkili bir yöntem olabileceğini göstermektedir.

Kır Yiğit ve Odabaşı Çimen (2020) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, portfolyo kullanımının öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular incelendiğinde, portfolyo kullanımının, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Öz düzenlemeli öğrenmenin gerçekleşmesi için içsel motivasyonun önemli olduğu göz önüne alındığında, portfolyo kullanımının öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklediği çünkü öğrencinin kendi kendini takibi açısından kolaylık sağladığı ifade edilmiştir.

Atun ve Bayram (2020) çalışmalarında ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle Fen Bilgisi dersi kapsamında soruşturmaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki gelişime etkisini incelemiştir. Araştırmada, iki sınıf kontrol grubu ve iki sınıf deney grubu olarak belirlenmek üzere çalışma yürütülmüştür. Bulgulara göre deney grubunda

uygulanan soruşturmaya dayalı fen öğretiminin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinden özellikle "çaba düzenleme" ve "yardım arama" becerileri ile öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Çelebi (2021) yaptığı araştırmanın amacı, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri ile öğrenci başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, devlet okulları ve özel okullarda görevli 18.647 öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenlere, ilgili form ve ölçekleri içeren anketler uygun internet platformları aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öz düzenleme puanlarının çoğunlukla kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz düzenleme becerilerinin 9 alt boyutundan (hedef belirleme, içsel bilgi, profesyonel yönelim, ustalık uyumu, öz yönetim, duygu kontrolü, öz değerlendirme, öz tepki ve yardım arama) "profesyonel yönelim" ve "duygu kontrolü" dışındaki tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ile öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğrencinin başarısının değiştirilebilir olduğuna yönelik inançları arttıkça öz düzenleme becerilerinin de yükseldiği belirlenmiştir.

Kaçmaz ve Yıldız Demirtaş (2021) araştırmalarında 4., 5. ve 6. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öz düzenlemeli öğrenme ve öz yeterliliğin, öğrencilerin uyumlu mükemmeliyetçiliğini yordama düzeyini incelemişlerdir. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin 6. sınıfta öz düzenleme ve öz yeterlik düzeylerinde bir düşüş olduğu belirlenmiştir.

Yürük (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sürecinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini ne ölçüde kullandıkları ve bu stratejilerin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Çevrimiçi ortamda yürütülen araştırmanın bulguları, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecindeki motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, üst bilişsel ve meta-duygusal düzeyde çeşitli stratejileri etkin biçimde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Mert (2024) araştırmasındaki amaç, ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme becerileri, motivasyonları ve girişimcilik yetkinlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul ilindeki 2022-2023 eğitim-öğretim yılındaki 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 473 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu, Fen Bilimlerine Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği (FBÖÖ), Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖMÖ) ve Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Becerileri Değerlendirme Ölçeği (FMGÖ) kullanılmış ve çevrimiçi yöntemlerle uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde; öz düzenleme becerileri ile cinsiyet, fen bilimleri dersini sevmeye ve fen dersi başarısı değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak, projeye katılım, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve meslekleri açısından farklılaşma bulunmamıştır. Girişimcilik yetkinlikleri açısından bulgular incelendiğinde ise fen bilimleri dersini sevmeye, fen dersi başarısı ve projeye katılım arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve meslekleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara bakıldığında, fen bilimleri dersine olan ilginin hem öz düzenleme hem de girişimcilik eğilimlerini etkileyebileceği görülmüştür.

2.5.3. Ders çalışma alışkanlığı ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar

Aksu ve Paykoç (1995) Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde farklı fakültelerde eğitim alan ilk ve son sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını incelemeyi amaçlamış bir çalışma yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak araştırma yazarlarının geliştirdiği üç bölümlük bir anket kullanılmıştır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde çalışma alışkanlıkları ve son bölümde çalışma becerileri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, akademik başarı ile çalışma alışkanlıkları algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Teknolojiyi kullanma açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çalışma becerilerine bakıldığında ise bilgiyi edinme ve kullanma açısından erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yetersiz olarak saptanmıştır. Sınıf seviyesi olarak bakıldığında son sınıf öğrencilerinin çalışma becerileri birinci sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır. Öte yandan, ders çalışmayı engelleyen faktörler değerlendirilmiş ve bazı önemli unsurlar gürültü, kişisel sorunlar, motivasyon eksikliği ve dikkat dağınıklık ortamları olduğu belirlenmiştir.

Subaşı (2000) etkili ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik verilen eğitimin,

öğrencilerin akademik başarıları, akademik benlik algıları ve çalışma davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda; kontrol grubu, deney I grubu ve deney II grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Deney I grubuna verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitimi verilmiş ve süreçte dönüt-düzeltilme yapılmıştır. Deney II grubuna sadece eğitim verilmiştir. Bulgulara bakıldığında akademik benlik kavramı ile ilgili deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akademik başarı ile ilgili deney gruplarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Çalışma davranışları ayrı ayrı incelendiğinde ise;

Çalışmaya başlama ve sürdürme: Anlamlı fark bulunmamıştır.

Bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma: Deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Okuma alışkanlıkları ve teknikleri: Deney I grubunun diğer iki gruba göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi, motivasyon ve sınav kaygısını yönetebilme becerilerinin, cinsiyet, sınıf, öğretim şekli ve ana bilim dalı gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen, toplam 773 öğrenci üzerinde çalışılan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularına bakıldığında ders çalışma becerilerinin ve motivasyonun bireyin zamanı tam ve doğru bir şekilde kullanmasından büyük ölçüde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Azazi Aslan (2005) yaptığı çalışmada Mersin ilindeki bir ortaokuldaki 114 kız, 93 erkek, toplam 207 öğrenci ile birtakım değişkenlerin Liselere Geçiş Sınavı (LGS) puanları üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemiştir. Bu kapsamda, anne-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, ebeveynlerin eğitim seviyesi, sosyoekonomik durum, anaokuluna devam edip etmedikleri gibi değişkenler değerlendirilmiştir. Araştırmada, Bilal (1984) tarafından geliştirilen Anne-Baba Tutum Ölçeği, Öner (1986) tarafından geliştirilen Sınav Tutum Ölçeği ve Paykoç (1995) tarafından geliştirilen Ders Çalışma Becerileri Ölçeği ve Bireyi Tanıma Çizelgesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, özellikle anne-baba tutumlarının öğrencilerin LGS başarılarını anlamlı şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Anne tutumu negatif, baba tutumunun pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öte yandan, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim seviyesi,

sosyoekonomik düzey ve anaokuluna gidip gitmeme gibi değişkenlerin LGS puanını yordamadığı tespit edilmiştir.

Kesiktaş (2006) yaptığı çalışmada kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilerin ders çalışma becerilerinin kendileri, sınıf öğretmenleri ve ebeveynlerin, öğrencilerin ders çalışma becerilerini kazandırmaya yönelik davranışlarının nasıl değerlendirildiği ele alınmıştır. Araştırma, Ankara ilindeki bir kaynaştırma okulunda 8-15 yaş arasındaki 85 öğrenci, ebeveynleri ve 22 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, kaynaştırma grubunda bulunma durumu, akademik başarı ve evdeki ders çalışma koşulları gibi değişkenler açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde, ders çalışma becerilerinin; ebeveynler ve sınıf öğretmenleri açısından farklı değerlendirildiğine ulaşılmıştır. Ayrıca, ebeveynler ve sınıf öğretmenlerinin ders çalışma becerileri kazandırmaya yönelik davranışları, yaş değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermiştir fakat diğer değişkenler ile arasında fark bulunamamıştır.

Köse (2010) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 215 kadın ve 60 erkek olmak üzere toplam 275 fen bilgisi öğretmen adayıyla yürüttüğü çalışmada; bu bireylerin fen bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkileri analiz etmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcıların çoğunlukla 'ayrıştırıcı' öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Öğrenme stiline cinsiyetle ilişkili olmadığı, ancak sınıf düzeyi ve fen öğretimine dair öz yeterlik algısıyla anlamlı ilişki gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının genel olarak yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öz yeterlik ile sınıf ve cinsiyet değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bağlantılar bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt başlıklarında ise öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeylerinin düşük, kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu değişkenler açısından cinsiyetin tutum ve kaygı üzerinde etkili olduğu; motivasyon düzeyinin sınıf düzeyi ile ilişkili olduğu; öğrenme stillerinin ise tutum ve çalışma becerileriyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temelli ve Kurt (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ile Fen Fakültesi Biyoloji Bölümü öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından analiz etmeyi hedeflemişlerdir. Çalışma kapsamında, Biyoloji Öğretmenliği ve Fen Fakültesi Biyoloji Anabilim Dallarında öğrenim

gören 321 öğrenci yer almıştır. Verilerin toplanmasında “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri” adlı ölçek kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha etkili ve verimli ders çalışma yöntemlerine başvurdukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin birinci ya da ikinci öğretim programına devam etmeleri, ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bununla birlikte, sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmede birinci sınıf ile dördüncü sınıf öğrencileri karşılaştırıldığında; motivasyon, çalışma ortamı, ders öncesi-sonrası hazırlık, zaman yönetimi gibi alanlarda dördüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek beceri ve alışkanlıklara sahip oldukları görülmüştür.

Eren (2011) gerçekleştirdiği araştırmada, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilen bu çalışmada 708 öğrenci yer almıştır. Veri toplamak amacıyla Uluğ (1981) tarafından geliştirilen “Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ve araştırmacının hazırladığı “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Akademik başarı göstergesi olarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılı birinci dönem karne notları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilere kıyasla daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre yapılan analizlerde, 6. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puan alırken, 8. sınıf öğrencilerinin daha düşük puan aldığı görülmüştür. Ders çalışırken yardım alma durumu ile çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notlarının cinsiyet ve yardım alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, ders çalışma alışkanlıkları ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan, Fen ve Teknoloji dersindeki karne notları ile SBS puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayır (2015) İstanbul ili Beykoz ilçesindeki bir özel okul ve Antalya ili Kepez ilçesindeki Bilim ve Sanat Merkezi’nde öğrenim gören 4. ve 5. sınıf düzeyindeki üstün zekalı 24 kız, 48 erkek toplam 72 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bulgular incelendiğinde, üstün zekalı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönde

anlamalı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ders çalışma alışkanlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız Çolak (2016) gerçekleştirdiği çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının cinsiyet, sınıf ve yaş gibi demografik değişkenlerle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 190 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli esas alınarak yürütülen çalışmada, Hounsell ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen, Topkaya ve arkadaşları (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri" (ÖDYE) kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara kıyasla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Yaş değişkeni ise öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özay Köse, Gül ve Erkol (2018) Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi'nde öğrenim gören 40 kadın, 22 erkek toplam 62 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının ders çalışma becerilerini belirlemeyi ve cinsiyet açısından karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004) tarafından geliştirilen, 3 alt boyuta sahip, 5'li likert tipi Ders Çalışma Becerileri Anketi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, ders çalışma becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının her alt boyutta eksikler yaşadığı görülmüştür.

Yavşan (2019) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencileri ile özel eğitim sınıfındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve bu öğrencilere ders veren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Toplam 150 öğretmen ile çalışmıştır. Öğrenci ve öğretmen demografik bilgi formları, Kaner ve Kesiktaş (2006) tarafından geliştirilen "Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği" olarak iki form kullanılarak veriler toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde, okuldaki

destek eğitim odasından faydalanan öğrencilerin ders çalışma beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, kaynaştırma programına devam eden kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek ders çalışma becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim verdiği sınıf düzeyi, mesleki deneyimleri ve özel eğitim hakkında eğitim alıp almadıkları gibi değişkenler ile ders çalışma becerilerini geliştirme becerilerini geliştirme yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

2.5.4. Öğrenme stilleri ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar

Dunn (1982) çalışmasında okul öğretmenleri ve okul idarecileri arasında öğrenme stilleri açısından farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenler ve okul idarecilerinden oluşan 747 kişi üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, grubun genel olarak ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler ile idareciler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Foney (1994) 21-51 yaş aralığındaki 273 lisansüstü öğrencisinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler en çok sırasıyla Yerleştiren, Değiştiren, Ayrıştıran ve Özümseyen öğrenme stillerine sahiptirler. Ancak, yapılan analizler sonucunda öğrenme stilleri ile demografik özellikler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Cano-García ve Hughes (2000) üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğrencilere Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Sternberg Düşünme Stili Envanteri uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğrenme stilleri ile düşünme stilleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, akademik başarının düşünme stilleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Zapalska ve Brozik (2007) çevrimiçi derslerde öğrencilerin öğrenme stillerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenme stillerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin, öğrenme için çevrim içi dersleri ilk tercih olarak seçmediği tespit edilmiştir.

Metallidou ve Platsidou (2008) çalışmalarında, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'nin psikometrik özellikleri, Yunanistan'da 338 öğretmen adayı ve hizmet içi öğretmenlerden oluşan bir örneklem üzerinde incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi öğrenme stillerindeki farklılıklar ile öğrenme stilleri ve problem çözme stratejileri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, öğrenme stilleri ile problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Rocha ve Ventura (2011) Portekiz Katolik Üniversitesi'nde öğrenim gören, yaşları 17 ile 25 arasında değişen 370 üniversite öğrencisinin (119 erkek, 251 kadın) öğrenme stillerini incelemişlerdir. Çalışmada, katılımcılara Vermunt'un Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE) ile birlikte bir demografik bilgi formu uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Ancak sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmelerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu kapsamda, birinci sınıf öğrencilerinin "uygulamaya dayalı" öğrenme stiline daha fazla yöneldiği; ikinci sınıf öğrencilerinin "yönlendirmesiz" öğrenme stilini daha çok tercih ettiği ve son sınıf öğrencilerinin ise "anlam odaklı" öğrenme stilinden daha fazla faydalandığı ortaya konmuştur.

Corbin (2017) araştırmasında yaş, cinsiyet, akademik performans ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Karayipler'de yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerle çalışmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikçi ve kaçınan öğrenme stilleri tercihleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

2.5.5. Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar

Risemberg ve Zimmerman (1992) öz-düzenlemeli öğrencilerin, bu tür görevleri yerine getirmek için öğretmenlerine bağımlı hisseden öğrencilere kıyasla daha başarılı olma eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Pintrich (2000) öğrencilerin akademik başarılarını etkilemede öz-düzenleme süreçlerinin önemini vurgulamıştır. Kendi yeteneklerine güvenen, etkili hedefler belirleyen, görevlere yönelik olumlu bir algıya sahip olan ve üstbilişsel stratejiler kullanan öğrenciler, öz-düzenlemeli öğrenciler olarak kabul edilebilir.

Clearly ve Zimmerman (2004) öz düzenlemeli öğrenmenin motivasyonel ve döngüsel modelini desteklemek amacıyla bir öz düzenleme güçlendirme programı geliştirmiştir. Araştırmada, vaka çalışmalarına dayalı analizler yapılmış ve programın öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olabileceği belirtilmiştir.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004) lise son sınıf öğrencilerinin kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin, gelecekteki akademik başarıları ve yükseköğrenime devam etme durumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Veri toplama araçları olarak biyografik verilerin toplandığı bir ölçek ve öz düzenlemeli öğrenme görüşme formu kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, düzenlemeye ve dönüştürmeye yönelik bilişsel öz düzenleme stratejisinin, öğrencilerin lisede İtalyanca, matematik ve teknik derslerdeki başarılarının yanı sıra, üniversitedeki akademik performanslarının da önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme stratejilerinin, lise diploma notları ve öğrencilerin liseden sonra eğitimlerine devam etme niyetleri açısından da önemli bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Merchie ve Keer (2013) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin zihin haritası kullanımını destekleyen ve öz düzenlemeli öğrenmenin bilişsel süreçleri temelinde tasarlanan 10 haftalık bir müdahale programının etkilerini incelemiştir. Çalışma, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve öğrencilere zihin haritası oluşturma stratejisi öğretilmiştir. Bulgular incelendiğinde, müdahale programı sonucunda, öğrencilerin zihin haritası kullanma kurallarını uygulama becerilerinde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bir metni zihin haritası üzerinde işleme becerilerinde de ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir.

Cleary, Velardi ve Schnaidman (2017) akademik olarak risk altındaki ortaokul öğrencilerine yönelik uygulanan öz düzenlemeyi güçlendirme programının etkilerini incelemiştir. Bulgulara göre, bu programdan destek alan öğrencilerin iki yıl boyunca başarı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir artış eğilimi gösterdiği belirlenmiştir.

Raaijmakers ve arkadaşları (2018) öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi ve farklı alanlara aktarımıyla ilgili yaptıkları çalışmada, öz değerlendirme ve görev seçimi eğitimlerinin etkisini incelemiştir. Araştırmada, Biyoloji alanında video modelleme örnekleriyle verilen bu eğitimlerin, matematikte öz düzenlemeli öğrenmeye aktarımı değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, Matematik alanında öz

düzenlemeli öğrenmeye yönelik bir aktarımın gerçekleşmediği tespit edilmiştir.

Saddler ve arkadaşları (2019) öğrenme güçlüğü olan üç öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öz düzenlemeli strateji geliştirme temelinde bir özetleme stratejisinin öğretimini uygulamışlardır. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin özet çıkarma becerilerinin, başlangıçtaki yazılarına kıyasla geliştiği belirlenmiştir. Ancak, bu stratejinin farklı bağlamlara aktarılabilmesine dair bir kanıt bulunmadığı da ifade edilmiştir.

Rakhunwana vd. (2025) yaptıkları vaka çalışmasında, üniversite 1. sınıf kimya dersi öğrencilerinin, pandemiye bağlı çevrimiçi eğitim sürecinde kullandıkları öğrenme stratejilerini ve başarı ile ilişkili stratejileri incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel verileri; Motivasyona Yönelik Stratejileri Öğrenme Anketi (MSLQ) ve Çevrimiçi Öz Düzenlemeli Öğrenme Anketi (OSLQ) ile, nitel verileri ise e-posta yoluyla açık uçlu sorular aracılığıyla toplamışlardır. Bulgular incelendiğinde; öğrenciler çevreyi yapılandırma, çaba düzenleme ve ayrıntılı çalışma stratejilerini daha sık kullandıklarını bildirmiştir. Eleştirel düşünme, görev stratejileri, yardım arama ve akran öğrenme stratejilerinin ise daha az kullanıldıkları belirlenmiştir. Ders başarısıyla ilişkili öz düzenlemeli öğrenme stratejileri; çaba düzenleme, hedef belirleme ve zaman yönetimi olarak belirlenmiştir. Nitel veriler, pandemi nedeniyle online eğitimin, akran öğrenme ve yardım arama stratejilerinin kullanımını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yönelik destekleyici uygulamaların eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2.5.6. Ders çalışma alışkanlığı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar

Smith ve çalışma arkadaşları (2000) öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik özel bir program tasarlamışlardır. Bu kapsamda ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere yönelik anketler uygulanarak, çalışma becerileri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine göre, öğrenciler zaman yönetimi, ödev tamamlama, not tutma ve sınavlara hazırlık gibi temel alanlarda yetersizlikler göstermektedir. Buna karşılık öğrenciler, kendi ders çalışma becerilerini genel olarak olumlu olarak değerlendirmiştir. Veliler ise çocuklarının ödevlerini tamamladığını ve zamanı etkili kullandığını düşünmektedir. Ancak, elde edilen genel veriler, pek çok öğrencinin not alma, sınav hazırlığı, zaman yönetimi ve bilgiyi organize etme becerilerinde

eksiklikler yaşadığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğrencilere yönelik bir gelişim programı hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Program kapsamında öğrencilere zaman yönetimi stratejileri, etkili not alma yöntemleri, ders materyallerinden faydalanma, hafıza geliştirme teknikleri, sınav stratejileri ve bilgiyi yapılandırma yolları gibi konularda eğitim verilmiştir. Programın ardından yapılan değerlendirmeler, öğrenilen bilgilerin uygulamaya dönüşmesinde anlamlı bir artış göstermese de öğrencilerin bu konular hakkında farkındalık kazanmalarının önemli bir kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anday-Porter ve çalışma arkadaşları (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğrencilerin organize olma becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen bir programı tanıtmayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, ilkokuldan liseye kadar farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilere, onların öğretmenlerine ve velilerine anketler uygulanarak öğrencilerin organize olma becerilerindeki eksiklikler belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, organize olma becerilerinin hem ailevi hem de okul kaynaklı sebeplerle gelişimsel açıdan yeterince desteklenmediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin çoğunun kendilerine ait çalışma alanlarının bulunduğu gözlemlenirken, pek çok velinin çocuklarının planlı ders çalışma süreçlerine yeterli düzeyde katkı sunamadığı görülmüştür. Ayrıca, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin, ilköğretim öğrencilerine göre organize ders çalışma konusunda daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise, öğretmenlerin organize olma becerilerine yönelik geliştirme çalışmalarını zaman kaybı olarak değerlendirmeleri ve bu konudaki yaklaşımlarının genelde olumsuz olmasıdır. Ancak, organize olma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan eğitici programın ardından, öğrencilerin ödevlerini zamanında yapma, gerekli araç-gereçleri derse getirme, düzenli bir çalışma alanı oluşturma ve grup çalışması gibi alanlarda önemli gelişmeler kaydettikleri gözlenmiştir.

Kiewra (2002) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ve öğrenme becerilerini geliştirmelerinde nasıl yardımcı olabileceğini incelemiştir. Araştırma, yükseköğretimde eğitim alan bireylerin akademik bilgilerini geliştirmek için eğitim aldıklarını, ancak sınıfta ve ders çalışırken çalışma becerilerini yeterince kullanamadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada, gömülü öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin sınavlarda başarısız olmasına ve öğrenemeyen bireyler olarak etiketlenmelerine yol açtığı belirtilmiştir. Kiewra, ders çalışma becerilerinin öğretiminin genellikle müfredatlara dahil edilmemesinden yakınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin fen bilgisi,

matematik gibi derslerde dersin içeriğini öğretmeye odaklandıklarını; ancak bu içeriğin nasıl öğrenileceğini öğretme konusunda yetersiz kaldıklarının üzerinde durmuştur. Özellikle not alma, bilgileri düzenleme, ilişkilendirme ve izleme stratejileri gibi becerilerin öğrencilere kazandırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

Gettinger ve Seibert (2002) yürüttükleri araştırmada, bilgi işleme kuramı temelinde, çalışma becerilerinin akademik başarıya olan katkısını incelemiş ve öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine yönelik etkili stratejileri tanımlamayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, ders çalışma becerilerinin akademik yeterliliğin temel bileşenlerinden biri olduğu ve bu becerilerin uygun şekilde kullanılması durumunda öğrencilerin başarılarında anlamlı artış sağlandığı ifade edilmiştir. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin çeşitli çalışma stratejilerine hâkim olmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, yalnızca stratejilerin ne olduğu değil, ne zaman ve hangi durumlarda uygulanacağı bilgisinin de etkili öğrenme açısından belirleyici bir unsur olduğu belirtilmiştir. Çalışma, öğrencilerin tüm eğitim kademelerinde akademik başarısızlıkla karşılaşmamaları adına, bu becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması ve geliştirilmesinin eğitim politikalarının öncelikli hedeflerinden biri olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Fulk (2003), “Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Zayıf Akademik Performansı Hakkında Endişeler: Bir Okulun Eylem Planı” başlıklı makalesinde, bir Ortabatı lisesinin 9. sınıf öğrencilerinin düşük akademik performansına ilişkin endişelerini, üç aşamalı bir proje ile nasıl ele aldığını açıklamaktadır. Projenin birinci ve ikinci aşamalarında, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar yoluyla, öğrencilerin akademik becerilerine dair algıları toplanmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında, uygulanan anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin ders çalışma stratejilerini geliştirmeye yönelik müdahale programları planlanmıştır. Anket analizleri sonucunda, öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu sorun alanlarının zaman yönetimi, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve ev ödevlerine yönelik yaklaşımlar olduğu görülmüştür. Öğrenciler ise, en düşük yeterlilik düzeyini çalışma alışkanlıkları, öz düzenleme becerileri ve sınav kaygısı konularında göstermiştir. Akademik başarısızlık riski taşıyan öğrencilere yönelik olarak, okul yönetimi tarafından destekleyici müdahaleler uygulanmış; bu doğrultuda öğrencilere ek dersler verilerek mevcut eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır.

Mortimore ve Crozier (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite düzeyinde öğrenim gören disleksili öğrencilerin ders çalışma becerileriyle ilgili yaşadıkları güçlükler araştırılmıştır. Çalışma kapsamında, 17 farklı üniversiteden 62'si disleksi tanısı almış, 74'ü ise disleksi tanısı bulunmayan toplam 136 erkek öğrenciye anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, disleksili öğrencilerin yükseköğretime giriş sürecinde yaşıtlarına kıyasla daha fazla çaba harcadıklarını ve daha yoğun öğrenme-strateji becerileri kullanmak zorunda olduklarını ortaya koymuştur. Özellikle not alma, düşüncelerini yazıya dökme ve kompozisyon düzenleme gibi alanlarda önemli zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca, bu bireylerin ilköğretimden itibaren yaşadıkları akademik güçlüklerin farklı biçimlerde üniversite düzeyinde de devam ettiği ifade edilmiştir. Bu çerçevede, disleksili öğrencilere yönelik özel kurslar, akademik yazma ve öğrenme tekniklerine dair destekler ile öğretmenlerin disleksi konusunda bilgilendirilmesi ve teknolojik araçlardan faydalanmaları için gerekli olanakların sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Wingate (2006) yaptığı çalışmada ders çalışma becerilerinin bağımsız bir ders olarak öğretilmesinin öğrenme üzerindeki etkisinin sanıldığı kadar güçlü olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, "çalışma becerileri" kavramının, öğrenme ile ilgili yanlış ve yüzeysel çağrışımlara neden olabileceğini ileri sürmüştür. Wingate, bu tür becerilerin öğrencilerin genel öğrenme süreçlerinden bağımsız düşünülemeyeceğini vurgulamış ve bu becerilerin tek başına, ayrı bir başlık altında ele alınmasının uygun bir yaklaşım olmadığını belirtmiştir. Ona göre, etkili çalışma becerileri, doğrudan dersin içeriği ve öğrenme süreciyle bütünleştirilerek kazandırılmalıdır. Bu bağlamda, öğrenme becerilerinin öğretiminin, derslerden soyutlanmadan, içerikle birlikte yapılandırılmasının daha etkili sonuçlar doğuracağını savunmuştur.

Mortimore ve Crozier (2006) tarafından yürütülen araştırma, üniversite düzeyindeki disleksili bireylerin ders çalışma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri ele almıştır. Araştırma, 17 üniversiteden 62 disleksili ve 74 disleksi tanısı olmayan toplam 136 erkek öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, disleksili öğrencilerin üniversiteye giriş sürecinde yaşıtlarına oranla daha fazla emek sarf ettiklerini ve öğrenme sürecinde daha yoğun stratejik becerilere ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Bu öğrencilerin özellikle not alma, düşüncelerini yazılı olarak ifade etme ve yazılı metin yapılandırma gibi alanlarda belirgin zorlanmalar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ilkokuldan itibaren yaşanan bu zorlukların, üniversite yaşamında da farklı biçimlerde devam ettiği görülmüştür.

Araştırmada, disleksili bireylerin akademik gelişimlerini desteklemek adına, özel eğitim programlarının geliştirilmesi, akademik yazma becerilerinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin disleksi konusunda bilinçlendirilmesi ve teknolojik araçların etkili kullanımına olanak sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Philbeck-Keener (2008) tarafından yürütülen doktora çalışmasında, bir lisede gerçekleştirilen ders çalışma becerileri kursuna katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmada, katılımcılara hem kısa yanıtli hem de beşli Likert tipi sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Anket, e-posta yoluyla 60 öğrenciye gönderilmiş ve 49 öğrenciden geri dönüş alınmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilen veriler, öğrenci ve öğretmen yanıtları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Bulgular, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin söz konusu kursun faydalı olduğu görüşünde birleştiğini göstermiştir. Öğrenciler, kursun akademik başarılarını olumlu etkilediğini ve öz güvenlerinde artış sağladığını belirtmiş; öğretmenler ise öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında gözle görülür bir iyileşme olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, bu tür beceri kurslarının tüm öğrencilere yönelik sunulmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Çalışma sonuçları, ders çalışma becerileri kursunun öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gibi onların yaşam boyu öğrenme kapasitelerini ve üretkenlik düzeylerini de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Kursun rehberlik yönü sayesinde öğrencilerde sosyal yönden de olumlu değişimlerin meydana geldiği bildirilmiştir.

Jordan, Parker, Li ve Onwuegbuzie (2015) üniversite öğrencilerinin akademik çalışma becerilerini ve akademik performans üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. 2004-2010 yıllarını kapsayan Texas'ta bir devlet üniversitesinin resmi çalışma becerileri programındaki verileri kullanmışlardır. Nedensel karşılaştırmalı araştırma tasarımı çerçevesinde, tabakalı rastgele örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma, üç temel ölçüte odaklanmıştır: not ortalaması, mezuniyet oranları ve bir yıllık devamlılık oranları. Araştırma bulguları, deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında not ortalaması açısından küçük, ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, iki grup arasında devamlılık oranlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mezuniyet oranlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir; ancak, bu farkın etki büyüklüğü ihmal edilebilir düzeyde bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, farklı öğrenim kademelerindeki (5., 6., 7. ve 8. sınıf) ortaokul öğrencilerinin üç temel değişkeni -öz düzenleme becerileri, öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları- birbirleriyle ve çeşitli demografik özelliklerle ilişkili olarak incelenmiştir. İncelenen demografik değişkenler şunlardır: cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, aylık hane geliri, son dönem fen bilimleri karne notu, öğrencinin kendine ait bir çalışma odasına sahip olup olmaması ve günlük ortalama ders çalışma süresi. Niceliksel değişkenlerin eş zamanlı olarak analiz edilmesi hedeflendiği için, araştırmanın temel tasarımı nicel yöntem çerçevesinde şekillendirilmiştir. Özellikle değişkenler arasındaki “fark var mı?” sorusuna yanıt arandığı için, nicel veri toplama ve analiz teknikleri -tanımlayıcı istatistikler, t-testleri, ANOVA ve gerekirse post-hoc analizler- kullanılmaktadır (Gürsul ve Çilengir, 2011).

Araştırmanın deseni olarak, değişkenler arasındaki ilişkileri, ilişkilerin yönünü ve bu ilişkilerin seviyesini ortaya koymayı hedefleyen ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu araştırma türleri, neden-sonuç bağlamı kurmazlar. Değişkenler arasında istatistiksel seviyede ilişkileri incelerler. Ancak, nedenlerini açıklamaya ve yorumlamaya odaklanmazlar (Büyüköztürk vd., 2011). Aynı zamanda mevcut durumun sistematik biçimde ortaya konmasına imkân verir; bu bağlamda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme özelliklerine dair kapsamlı bir fotoğraf çekilmiş olur.

Betimsel içerik analizi, belirli bir konu ya da alana yönelik olarak yapılmış nitel ve nicel araştırmaların sistematik biçimde sınıflandırılıp analiz edilmesini sağlayan bir yöntemdir. Araştırmanın inceleme süreci enlemesine (cross-sectional) araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Enlemesine araştırmalar, aynı anda farklı yaş veya sınıf düzeyindeki grupların karşılaştırılmasına olanak tanır ve zaman içinde uzun soluklu izlemeyi gerektirmez (Çepni, 2007). Böylelikle, 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin her birinin bulunduğu kesitsel örneklem, tek bir veri toplama döneminde bir arada değerlendirilebilmektedir. Betimsel

içerik analizi ile de ilgili alandaki diğer nitel ve nicel çalışmalardan elde edilen sonuçlar sistematik biçimde değerlendirilerek genel eğilimler ve örtüşen bulgular özetlenir, böylece hem alanyazına katkı sağlanır hem de gelecekte yapılacak benzer araştırmalara referans oluşturacak zengin bir bilgi altyapısı oluşturulur (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Enlemesine araştırmalar ise, araştırma sürecinde aynı bireylerin uzun süre takip edilmesinin mümkün olmadığı durumlarda, o bireyleri temsil eden farklı yaş ya da sınıf gruplarıyla çalışma olanağı sunar (Çepni, 2007). Bu yöntem, belirli bir özelliğin zaman içerisindeki değişimlerinin farklı gelişim düzeylerindeki bireyler aracılığıyla incelenmesi ve değerlendirilmesini sağlar (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu nedenle, farklı öğrenim seviyelerinde -farklı yaş veya sınıf düzeyi- karşılaştırmalı analiz yapabilmek amacı ile gelişimsel farklılıklar göz önüne alınarak yapılan mevcut araştırma enlemesine betimsel araştırma deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 87'si kız, 75'i erkek olmak üzere toplamda 162 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde, seçkisiz örnekleme türlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının ulaşılabilirlik, zaman ve kaynak gibi sınırlılıklar çerçevesinde en kolay erişilebilecek bireyler arasından örneklem oluşturmaya olanak tanır. Araştırmanın yapıldığı okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik ve akademik profilleri açısından homojenlik göstermesi, bu örnekleme yönteminin çalışmanın amacına uygun biçimde kullanılmasını desteklemektedir. Bu bağlamda, araştırmacı hem zamandan hem de diğer kaynaklardan tasarruf sağlamayı hedeflemiş ve çalışmanın amacı doğrultusunda yeterli nitelikte veri sağlayabileceği öngörülen öğrenci grubunu seçmiştir. En ulaşılabilir ve en yüksek tasarrufun sağlanabileceği grup ile çalışılmıştır. Verilerin toplanırken gerekli izinler alınmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacılara hem zaman hem de maliyet açısından avantaj sağladığı için sıklıkla tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Uygun örnekleme, araştırmacının veri toplayacağı evrendeki hali hazırda mevcut olan öğeler arasından, çalışmanın amaçlarına uygun ve yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak seçmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Tutar ve Erdem, 2020: 261).

Katılımcılara ait demografik özellikler Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Kategori	Sınıflama	f	%
Cinsiyet	Kız	87	53.7
	Erkek	75	46.3
Sınıf düzeyi	5	40	24.7
	6	36	22.2
	7	46	28.4
	8	40	24.7
Aile ile beraber yaşama	Evet	157	96.9
	Hayır	5	3.1
Anne eğitim durumu	İlkokul	90	55.6
	Ortaokul	53	32.7
	Lise	12	7.4
	Üniversite	7	4.3
Baba eğitim durumu	İlkokul	50	30.9
	Ortaokul	73	45.1
	Lise	31	19.1
	Üniversite	8	4.9
Geçen yıl karne notu	0-44	7	4.3
	45-69	54	33.3
	70-100	101	62.3
Aylık gelir düzeyi	Düşük	16	9.9
	Orta	113	69.8
	Yüksek	33	20.4

Çizelge 3.1. (devamı)

Kendine ait oda varlığı	Evet	61	37.7
	Hayır	101	62.3
Ortalama ders çalışma süresi	1 saatten az	31	19.1
	1-2 saat	88	54.3
	2-3 saat	22	13.6
	3 saat üstü	21	13.0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırılmak istenilen değişkenleri ölçmek için araştırma amacına uygun olarak belirlenmiş veri toplama araçları uygulanmıştır.

3.3.1. Öz düzenlemeli öğrenme ölçeği

Eryılmaz ve Mammadov (2017) tarafından geliştirilen “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği”, bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplam 47 maddeden oluşan bu ölçek, dörtlü Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir: (1) “hiç uygun değil”, (2) “uygun değil”, (3) “uygun” ve (4) “çok uygun”. Ölçekten alınabilecek puanlar 47 ile 188 arasında değişmektedir. Araç; “öngörü”, “performans” ve “öz yansıtma” olmak üzere üç temel aşamadan ve toplam 14 alt boyuttan oluşmaktadır. Öngörü aşaması, görev analizi ve hedef belirleme, strateji planlaması ile öz yeterlik ve içsel motivasyon gibi bileşenleri içermektedir. Performans aşamasında; dikkat kontrolü, kendini yönlendirme, strateji kullanımı ve öz izleme gibi süreçler yer alırken, öz yansıtma aşaması bireyin kendi performansını değerlendirme ve bu değerlendirmelere göre tepki geliştirme boyutlarını kapsamaktadır. Maddelere ilişkin güvenirlik analizleri sonucunda; öz yansıtma aşamasına ait madde yükleri 0.67 ile 0.86, performans aşamasına ait olanlar 0.72 ile 0.89 ve öngörü aşamasına ait yükler 0.59 ile 0.87 arasında bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin tüm alt boyutları için güvenirlik katsayıları 0.59 ile 0.83 aralığında değişmektedir.

Zimmerman’ın öz-düzenlemeli öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenme süreçlerini

planlamaları, izlemleri ve değerlendirmeleri açısından önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Turan (2009) tarafından geliştirilen öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeği ile yapılan geçerlik çalışmasında, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile yapılan analizde 0.62 değerinde anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Bu sonuç, Zimmerman modeline dayalı geliştirilen öz-düzenlemeli öğrenme ölçeğinin, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme becerilerini ölçme açısından geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirleme, motivasyonlarını sürdürme ve stratejilerini yönetme yetilerini değerlendirmek için bu ölçek etkili bir şekilde kullanılabilir.

3.3.2. Ders çalışma alışkanlıkları anketi

Günaydın (2011) tarafından geliştirilen “Ders Çalışma Alışkanlıkları Anketi” öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını değerlendirmek amacıyla iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların kişisel bilgilerini toplamak için hazırlanmış bir formdan oluşurken; ikinci bölüm, ders çalışma alışkanlıklarını ölçen 24 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek içermektedir.

Ölçek, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını farklı boyutlarda değerlendirmek için dört alt boyuttan oluşmaktadır:

- Akademik Benlik Oluşumu
- Çalışma İsteği
- Geri Çekilme ve Çalışma Ortamı
- Ölçme

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Ders Çalışma Alışkanlıkları Anketi’nin Cronbach’s Alpha katsayısı 0,74 olarak belirlenmiştir. Bu değer, ölçeğin orta-yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını değerlendirmede tutarlı bir ölçüm aracı sunduğunu göstermektedir. Bu ölçek, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya

yönelik bireysel ve eğitimsel müdahaleleri belirlemeye yardımcı olabilir. Aynı zamanda, eğitimcilerin ve rehberlik uzmanlarının öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını anlamalarına ve geliştirmelerine katkı sağlayabilecek önemli bir araçtır (Günaydın, 2011). Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin toplam varyansın %45,17'sini açıkladığı bulunmuştur. Bu oran, ölçeğin yapı geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve ders çalışma alışkanlıklarını ölçme konusunda yeterli açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayıları .326 ile .742 arasında değişmektedir. Bu değerler, ölçek maddelerinin genel yapı ile tutarlı olduğunu ve ölçülen kavramı güvenilir bir şekilde yansıttığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, ölçeğin öğrenci ders çalışma alışkanlıklarını değerlendirmede tutarlı ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Eğitimde kullanılabilirliği yüksek olan bu ölçek, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını anlamada ve geliştirmeye yönelik stratejiler belirlemede önemli bir veri kaynağı olabilir (Arslan Şenkal, 2022).

3.3.3. Kolb'un öğrenme stilleri envanteri-III

Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri'nin üç farklı versiyonu bulunmaktadır. KÖSE-III (Kolb Öğrenme Stili Envanteri-III), 1999 yılında revize edilerek son versiyonuna ulaşmıştır. Bu versiyonda, envanterin ifade yapısında küçük ama önemli değişiklikler yapılmış, özellikle değerlendirme ve kodlama süreçleri güncellenmiştir. Kolb, bu değişiklikleri “küçük ama önemli bir değişiklik” olarak tanımlamaktadır. En belirgin farklılık, öğrenme stillerinin adlarının değiştirilmesi olmuştur. Önceki versiyonlarda kullanılan terimler yerine, güncellenen ölçek şu dört öğrenme stilini içermektedir: ayırıştırma, değiştirme, özümseme ve yerleştirme (Evin Gencil, 2006).

Ölçekte, önceki versiyonlarda olduğu gibi 12 adet tamamlamalı madde bulunmaktadır. Bu maddeler, bireylerin öğrenme süreçlerindeki tercihlerini ve eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Envanter, bireylerin öğrenme stillerini tanımlayarak, onların en iyi nasıl öğrendiklerini anlamalarına ve eğitim süreçlerini buna göre şekillendirmelerine yardımcı olmaktadır.

KÖSE-III (Kolb Öğrenme Stili Envanteri-III) uygulamasında ölçek maddeleri, katılımcıların görüşlerine göre 1'den 4'e kadar puanlanan dört dereceli bir ölçekle yanıtlanmaktadır. Bu puanlama sistemi doğrultusunda, ölçekten elde edilebilecek minimum puan 12, maksimum

puan ise 48'dir. Elde edilen puanlar, öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin değerlendirmelerde başlangıç düzeyinde bir gösterge olarak kullanılmaktadır.

Ölçeğin dil eşdeğerliliğinin ölçülmesi için Manisa'da yabancı dil eğitimi veren bir özel okulda 7. ve 8. Sınıfa giden toplam 40 öğrenciye 1 hafta ara ile ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları uygulanmıştır. Toplam korelasyon katsayısı 0.77 hesaplanmıştır. 0.70-1.00 arasında çıktığı düşünülerek yüksek olarak yorumlanmıştır. Türkçe formun güvenirlik katsayısı 0.71-0.84 arasında hesaplanmıştır. Orijinal formundan daha düşük hesaplanmış olsa bile yeterli düzeyde olduğu düşünülmüştür.

Puanlama işlemi tamamlandıktan sonra, elde edilen veriler iki temel boyutta birleştirilerek değerlendirilir: Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) – Somut Deneyim (S.D.) ve Aktif Deneyim (A.D.) – Yansıtıcı Gözlem (Y.G.). Bu boyutlar üzerinden hesaplanan puanlar, -36 ile +36 arasında değişen bir aralıkta yer alır.

S.K.–S.D. boyutundan elde edilen puan pozitif yönde ise bu, bireyin öğrenme sürecinde soyut kavramsallaştırmayı tercih ettiğini; negatif değerler ise daha çok somut deneyimlere dayalı bir öğrenme tarzını benimsediğini göstermektedir.

A.D.–Y.G. boyutunda hesaplanan puan, bireyin öğrenme yaklaşımının daha çok aktif katılıma mı yoksa gözlem ve yansıtmaya mı dayandığını ortaya koymaktadır. Pozitif puanlar aktif öğrenme eğilimini, negatif puanlar ise yansıtıcı öğrenme eğilimini işaret eder (Evin Gencel, 2006).

3.4. Verilerin Analizi

Veri analizi, araştırmacıların belli bir konuya ait anlamı ortaya çıkarmak ve problem durumlarına cevap bulabilmek için başvurdukları sistematik bir süreçtir. Bu amaçla elde edilen veriler araştırma bulgularına ışık tutacak önemdedir. Bu veriler genel olarak ikiye ayrılır: nitel ve nicel veriler. Sayısal içerik taşıyan nicel veriler; sınıflandırılabilir, ölçülebilir ve istatistiksel yöntemlerle analizi yapılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Veriler toplandıktan sonra değişkenlerle ilgili gerekli bilgiler kodlanmış ve istatistiksel

sonuçları elde etmek için saha çalışmasında elde edilen bu veriler uygun istatistiksel paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında işlenmiştir. Verilerin normal olup olmadığını tespit etmek için normallik analizleri yapılmıştır. Bu analizler çarpıklık, basıklık değerleri ve grafikler ile test edilmiştir. Ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değeri -0,305 ile 2,672 arasında bulunmuştur. Öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri 0,320 ile 1,487 arasında bulunmuştur. KÖSE-III'ün çarpıklık ve basıklık değerleri ise -1,496 ile 0,276 arasında bulunmuştur. İlgili ölçekler eşit aralıklı ölçekler olduğu için çarpıklık ve basıklık değerleri -2,5 ile +2,5 arasında değiştiği için ve örneklem grubu 162 gibi büyük bir değerde olmasından dolayı parametrik testlerin varsayımlarını karşılamaktadır. Bundan dolayı analizlerde parametrik testler yapılmıştır (George ve Mallery, 2010).

Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler yapılmıştır. Çalışmanın veri analizi yapılırken frekans dağılımı, yüzdelik değerler, aritmetik ortalama, standart sapma ve bazı parametrik yöntemler (one way anova, post hoc ve pearson korelasyon analizi) kullanılmıştır. Araştırılan değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlendiğinde, farkın hangi değişken lehine olduğunun anlaşılması için ileri düzey (post hoc) analizler yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilmiştir. Alt problemlere göre araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler analiz edilmiştir. Problemin çözümü için yapılan analizlerden elde edilen bulgular her bir değişken için ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Ders Çalışma Becerilerine Yönelik Bulgular

Farklı öğrenim seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları,

- Cinsiyet değişkenine,
- Sınıf düzeyine,
- Anne-baba eğitim düzeyi,
- Aylık gelir durumu,
- Fen Bilimleri dersi notu,
- Çalışma odasının varlığı durumuna göre,
- Günlük ders çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediği göre incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerine uygulanan ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinden ulaşılan veriler cinsiyet değişkenine göre Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kız	87	3,75	,607	4,404	,001
Erkek	75	3,36	,502		

Çizelge 4.1’e bakıldığında, kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ortalamasının 3,75,

erkek öğrencilerin ise 3,36 olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, bu farkın anlamlı olduğunu ve ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir ($t=4,981$, $p<.05$).

“Ders çalışma alışkanlıkları ölçeği”nden alınan puanların sınıf düzeyine göre değerlendirilmesinde One Way Anova analizi ile ulaşılan bilgiler Çizelge 4.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2. Ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Sınıf Seviyesi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
5	40	3,71	,65	1,86	,138
6	36	3,42	,75		
7	46	3,62	,51		
8	40	3,57	,40		

Sınıf seviyesine göre ders çalışma alışkanlıklarının çoklu karşılaştırması Post Hoc testleriyle yapılmış ve farklı sınıfların birbirleriyle ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır ($F=1,86$, $p>.05$). Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin ortalamaları 3,42-3,71 arasındadır.

“Ders çalışma alışkanlıkları ölçeği”nden alınan puanların anne-baba eğitim düzeyine göre değerlendirilmesinde One Way Anova analizi yapılmıştır. Anne eğitim durumuna göre yapılan analizden elde edilen bulgular Çizelge 4.3’te sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Ders çalışma alışkanlıklarının anne eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
İlkokul	90	3,58	,60	,621	,603
Ortaokul	53	3,60	,51		
Lise	12	3,51	,90		
Üniversite	7	3,29	,28		

Çizelge 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının anne öğrenim

düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Farklı eğitim seviyelerine sahip annelere göre öğrencilerin ortalama puanlarının 3,60 ile 3,29 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları incelendiğinde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular Çizelge 4.4'te sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Ders çalışma alışkanlıklarının baba eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
İlkokul	50	3,52	,713	,690	,5509
Ortaokul	73	3,60	,569		
Lise	31	3,63	,471		
Üniversite	8	3,35	,355		

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi baba eğitim durumuna göre ders çalışma alışkanlıkları ortalamaları 3,35-3,63 arasında değişmektedir. Baba eğitim durumuna göre ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları aylık gelir durumuna göre değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5. Ders çalışma alışkanlıklarının aylık gelir değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Aylık Gelir	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Düşük	16	3,51	,476	,724	,486
Orta	113	3,55	,584		
Yüksek	33	3,68	,671		

Çizelge 4.5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin aylık gelir durumlarına göre öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin ortalama puanlarının 3,51 ile 3,68 arasında değiştiği ve bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin karne notuna göre ders çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi sonucu ulaşılan bulgular Çizelge 4.6'da sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Ders çalışma alışkanlıklarının karne notu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Karne Notu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
0-44	7	2,96	,897	4,139	,018
45-69	54	3,56	,616		
70-100	101	3,61	,536		

Çizelge 4.6'da görüldüğü gibi karne notu ile ders çalışma alışkanlıkları arasında yapılan değerlendirmede $p < ,05$ olmasından dolayı Post Hoc analizi uygulanmış ve ulaşılan bulgular Çizelge 4.7'de sunulmuştur.

Çizelge 4.7. Ders çalışma alışkanlıklarının karne notu değişkenine göre Post Hoc Analizi Bulguları

(I) Karne Notu	(J) Karne Notu	Anlamlı Fark (I-J)	Std. Hata	Anamlılık
0-44	45-69	-,604*	,233	,028
	70-100	-,653*	,227	,013
45-69	0-44	,604*	,233	,028
	70-100	-,049	,098	,870
70-100	0-44	,653*	,227	,013
	45-69	,049	,098	,870

Çizelge 4.7 incelendiğinde, karne notuna göre ders çalışma alışkanlıkları puanlarının -,603 ile -,653 arasında değiştiği görülmektedir. $p < 0,05$ olduğu için karne notuna göre farklılaşma olmuştur. Karne notu 0-44 arasında olan öğrenciler ile 45-69 arasında olan öğrenciler arasında ders çalışma alışkanlığı açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (I-J=,604). Karne notu 0-44 arasında olan öğrenciler ile 70-100 arasında olan öğrenciler arasında ders çalışma alışkanlığı açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (I-J=,653).

Ortaokul öğrencilerinin çalışma odasının varlık ya da yokluğuna göre ders çalışma alışkanlıkları araştırılmış ve ulaşılan bulgular Çizelge 4.8'de sunulmuştur.

Çizelge 4.8. Ders çalışma alışkanlıklarının çalışma odası değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Çalışma Odası	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Evet	61	3,59	,570	-,292	,771
Hayır	101	3,56	,608		

Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin çalışma odalarının durumuna göre ders çalışma alışkanlıkları puanlarının 3,59-3,56 olduğu ve aralarında anlamlı farklılık olmadığı ($p<0,05$) anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin günlük ders çalışma saati değişkenine göre ders çalışma alışkanlıklarının analiz bulguları Çizelge 4.9’da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Ders çalışma alışkanlıklarının günlük ders çalışma saati değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Günlük Ders Çalışma Süresi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
1 saatten az	31	3,23	,594	6,892	,000
1-2 saat	88	3,63	,475		
2-3 saat	22	3,49	,684		
3 saatten fazla	21	3,92	,703		

Çizelge 4.9’a göre günlük ders çalışma saati değişkenine göre ders çalışma alışkanlıkları puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş ve bu farklılığın yönünü belirlemek için Post Hoc analizleri yapılmış ve ulaşılan bulgular Çizelge 4.10’da sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Ders çalışma alışkanlıklarının günlük ders çalışma saati değişkenine göre Post Hoc Analizi bulguları

(I) Ders Çalışma Süresi	(J) Ders Çalışma Süresi	Anlamlı Fark (I-J)	Hata	Std. Anlamlılık
1 saatten az	1-2 saat	-,396*	,117	,005
	2-3 saat	-,256	,156	,361
	3 saatten fazla	-,686*	,159	,000
1-2 saat	1 saatten az	,396*	,117	,005
	2-3 saat	,140	,134	,723
	3 saatten fazla	-,289	,136	,151
2-3 saat	1 saatten az	,256	,156	,361
	1-2 saat	-,140	,134	,723
	3 saatten fazla	-,430	,171	,063

Çizelge 4.10. (devamı)

3 saatten fazla	1 saatten az	,686*	,159	,000
	1-2 saat	,289	,136	,151
	2-3 saat	,430	,171	,063

Çizelge 4.10 değerlendirildiğinde 1 saatten az ders çalışan öğrenciler ile 1-2 saat arası ders çalışan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (I-J=,396). 1 saatten az çalışan öğrenciler ile 3 saatten fazla ders çalışan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (I-J=,686).

4.2. Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerilerine Yönelik Bulgular

Farklı öğrenim düzeylerindeki ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin,

- Cinsiyet,
- Sınıf düzeyi,
- Anne ve baba eğitim seviyesi,
- Ailenin aylık gelir düzeyi,
- Fen Bilimleri dersi başarı notu,
- Kişisel çalışma alanı varlığı durumu,
- Günlük ders çalışma süresi değişkenlerine açısından farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Bu araştırmada, öz düzenlemeli öğrenme becerileri çeşitli değişkenler açısından ele alınmış ve ortaokul öğrencilerine uygulanan ‘Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma problemleri doğrultusunda, cinsiyet değişkenine ilişkin veriler bağımsız örneklem için uygulanan t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 4.11. Öz düzenlemeli öğrenmenin cinsiyet değişkenine göre incelenmesin ilişkin bulgular

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kız	87	3,01	,413	-,981	,328
Erkek	75	3,07	,418		

Çizelge 4.11 incelendiğinde, öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin kız öğrenciler için ortalama 3,01, erkek öğrenciler için ise 3,07 olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgulara göre, öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır ($t=-,981$, $p>,05$).

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin sınıf seviyesine göre değerlendirilmesinde ise One Way ANOVA analizi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 4.12’de sunulmuştur.

Çizelge 4.12. Öz düzenlemeli öğrenmenin sınıf seviyesi değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Sınıf Seviyesi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
5	40	3,13	,345	,961	,413
6	36	2,99	,494		
7	46	3,02	,512		
8	40	3,00	,241		

Sınıf seviyelerine göre öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin çoklu karşılaştırması, Post Hoc testleriyle gerçekleştirilmiş ve farklı sınıflar arasında öz düzenlemeli öğrenme düzeylerine dair anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=,961$, $p>,05$). Çizelge 4.12’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ortalama puanları 3,13 ile 2,99 arasında değişmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin anne ve baba eğitim durumlarına göre yapılan değerlendirmeler ayrı ayrı incelenmiş ve anne eğitim durumu ile ilgili analiz sonuçları Çizelge 4.13’te sunulmuştur.

Çizelge 4.13. Öz düzenlemeli öğrenmenin anne eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
İlkokul	90	3,00	,382	,526	,665
Ortaokul	53	3,06	,435		
Lise	12	3,15	,582		
Üniversite	7	3,08	,386		

Çizelge 4.13 incelendiğinde, anne eğitim durumu ile öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında farklı öğrenim seviyelerindeki annelere göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Baba eğitim durumu dikkate alındığında ise öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 4.14 ve 4.15'te sunulmuştur.

Çizelge 4.14. Öz düzenlemeli öğrenmenin baba eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
İlkokul	50	3,04	,366	2,656	,050
Ortaokul	73	2,96	,397		
Lise	31	3,15	,430		
Üniversite	8	3,28	,644		

Çizelge 4.14'te yer alan verilere göre, baba eğitim durumu ile öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin ortalamaları 2,96 ile 3,28 arasında değişmektedir. Anlamlılık değeri $p < 0,05$ olarak bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi eğitim durumu açısından ortaya çıktığını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonuçları Çizelge 4.15'te sunulmuştur.

Çizelge 4.15. Öz düzenlemeli öğrenmenin baba eğitim durumu değişkenine göre post hoc bulguları

(I) Baba Eğitim	(J) Baba Eğitim	Anlamlı Fark (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
İlkokul	Ortaokul	,085	,075	,256
	Lise	-,106	,093	,257

Çizelge 4.15. (devamı)

Ortaokul	Üniversite	-,238	,155	,128
	İlkokul	-,085	,075	,256
	Lise	-,192*	,087	,030
Lise	Üniversite	-,324*	,152	,035
	İlkokul	,106	,093	,257
	Ortaokul	,192*	,087	,030
Üniversite	Üniversite	-,132	,162	,417
	İlkokul	,238	,155	,128
	Ortaokul	,324*	,152	,035
	Lise	,132	,162	,417

Çizelge 4.15 incelendiğinde, baba eğitim durumu arttıkça öz düzenlemeli öğrenme puanlarının da arttığı ve bu farkın anlamlı olduğu gözlemlenmektedir. Ancak yapılan karşılaştırmalara göre, lise ve ortaokul mezunu babalarla yapılan karşılaştırmada lise mezunu babalar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,030$). Ayrıca, üniversite ve ortaokul mezunu babalar arasındaki karşılaştırmada ise üniversite mezunu babalar lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p=0,035$). Üniversite ve lise mezunu babalar arasındaki karşılaştırmada ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin aylık gelir durumuna göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Çizelge 4.16’da sunulmuştur.

Çizelge 4.16. Öz düzenlemeli öğrenmenin aylık gelir değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Aylık Gelir	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Düşük	16	2,95	,431	1,593	,207
Orta	113	3,07	,422		
Yüksek	33	2,95	,373		

Ortaokul öğrencilerinin aylık gelir durumlarına göre öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, ortalamaların 2,95 ile 3,07 arasında değiştiği ve aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı Çizelge 4.16’da yer almaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin karne notlarına göre öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin analizine ilişkin bulgular ise Çizelge 4.17’de sunulmuştur.

Çizelge 4.17. Öz düzenlemeli öğrenmenin karne notu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Karne Notu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
0-44	7	3,29	,725	1,425	,244
45-69	54	3,02	,439		
70-100	101	3,02	,373		

Çizelge 4.17 incelendiğinde, karne notlarına göre öz düzenlemeli öğrenme puanlarının 3,02 ile 3,29 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. $P>0,05$ değeri bulunduğundan, karne notuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin çalışma odasının varlığı ya da yokluğu ile öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin ilişkisi araştırılmış ve elde edilen bulgular Çizelge 4.18’de sunulmuştur.

Çizelge 4.18. Öz düzenlemeli öğrenmenin çalışma odası değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Çalışma Odası	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Evet	61	3,05	,351	-,411	,681
Hayır	101	3,02	,451		

Çizelge 4.18’de yer alan verilere göre, ortaokul öğrencilerinin çalışma odalarının durumuna göre öz düzenlemeli öğrenme puanlarının 3,05 ile 3,02 arasında değiştiği ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($p>0,05$) anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin günlük ders çalışma saati değişkenine göre öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin analizine ilişkin bulgular Çizelge 4.19’da sunulmuştur.

Çizelge 4.19. Öz düzenlemeli öğrenmenin günlük ders çalışma saati değişkenine göre bulgular

Günlük Ders Çalışma Saati	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
1 saatten az	31	3,01	,567	,595	,619

Çizelge 4.19. (devamı)

1-2 saat	88	3,06	,391
2-3 saat	22	2,93	,276
3 saatten fazla	21	3,06	,380

Çizelge 4.19'a göre, günlük ders çalışma saati değişkenine göre öz düzenlemeli öğrenme puanlarının 2,93 ile 3,06 arasında değiştiği ve aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

4.3. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Öğrenme Stillerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunun analiziyle ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.20. Öğrenme stillerine göre ders çalışma alışkanlıklarının analiz sonuçları

Öğrenme Stili	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Değiştirme	59	3,54	,64	,539	,656
Özümlleme	36	3,65	,50		
Ayrıştırma	25	3,47	,52		
Yerleştirme	42	3,60	,63		

Çizelge 4.20’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları öğrenme stillerine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

4.4. Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerilerinin Öğrenme Stillerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleyerek öğrenme becerileri öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunun analiziyle ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur. Analizler sonucunda ulaşılan değerler, öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı olarak öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir değişim olup olmadığını ortaya çıkarması amacıyla değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.21. Öğrenme stillerine göre öz düzenleyerek öğrenmelerin analiz sonuçları

Öğrenme Stili	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Değiştirme	59	3,08	,41	,328	,805
Özümlleme	36	3,00	,35		
Ayrıştırma	25	3,02	,47		
Yerleştirme	42	3,02	,44		

Çizelge 4.21’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin öz düzenleyerek öğrenme becerileri öğrenme stillerine göre farklılık göstermemektedir.

4.5. Ders Çalışma Alışkanlıklarının Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerilerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile öz düzenleyerek öğrenme becerileri arasında ilişki var mıdır?” araştırma probleminin çözümü için yapılan korelasyon analizi bulguları Çizelge 4.22’de sunulmuştur.

Çizelge 4.22. Ders çalışma alışkanlıklarına göre öz düzenleyerek öğrenmenin analiz sonuçları

		Ders Çalışma	Öz Düzenleyerek Öğrenme
Ders Çalışma	Pearson Korelasyon		
		1	-,107
	Sig. (2-tailed)		,175
	N	162	162
Öz Düzenleyerek Öğrenme	Pearson Korelasyon		
		-,107	1
	Sig. (2-tailed)	,175	
	N	162	162

Çizelge 4.22 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanları ile öz düzenleyerek öğrenme becerileri puanları arasında bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$).

5. TARTIŞMA

Bu bölümde farklı öğrenim seviyesindeki ortaokul öğrencileri ile ilgili araştırma sonuçları incelenerek daha önce yapılan araştırmalar ile ilişkilendirilmesine ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

5.1. Ders Çalışma Alışkanlıkları

Bu kısımda araştırma bulguları incelenerek farklı öğrenim seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin bazı değişkenlere bağlı olarak ders çalışma alışkanlığı ile karşılaştırılması verilmiştir. Bireylerin ders çalışma alışkanlıkları kazanmasında sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, ders çalışma süresi gibi birçok değişkenin etkisinden bahsedilebilir. Yapılan bu çalışmada ders çalışma alışkanlığı ile cinsiyet arasında kız öğrencilerin lehine bir farklılaşma görülmüştür. Yavşan (2019) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre yapılan değerlendirmelerde, kız öğrencilerin kendilerini ders çalışma becerileri açısından daha yeterli gördüklerini belirleyerek çalışmamızı destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Kan (2018) ise araştırmasında ders çalışma becerileri toplam puan ortalamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Bununla birlikte, ders çalışma becerileri toplam puan ortalamalarına ilişkin sınıf düzeyi ve ders çalışma odasının olup olmaması değişkenlerine göre yapılan analizlerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlgili çalışmada olduğu gibi sadece cinsiyet değil çalışmalarda diğer değişkenlere de yer verilmiştir. Kaçire ve Yiğit'in (2015) yaptığı bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin ders çalışma puanlarının; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılık gösterdiği ancak çalışma odası değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi literatürde sıklıkla araştırılan konulardan biridir. Anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde olumlu etkisi olduğu da literatürde görülmektedir. Tabi ki araştırmanın yapıldığı ülke, bölge, ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi birçok etken sonuçların değişmesinde etkilidir. Vatansever Bayraktar ve Karakülçe (2023) yaptıkları çalışmada ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını anne-baba eğitim durumu ile ele aldığında anlamlı bir farklılık görülmediğini tespit etmişlerdir. Yıldız (2015) araştırmasında, anne-baba öğrenim düzeylerine göre ders çalışma alışkanlıkları arasında yaptığı karşılaştırmada anlamlı bir

farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Bu çalışmada aynı doğrultuda olarak sosyal bilgiler dersi akademik başarı notları ile ders çalışma alışkanlığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ders çalışma stratejilerini sıklıkla kullanan öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğu genel olarak literatürde de görülmektedir. Ancak, orta başarı (45-69 puan) ve yüksek başarı (70-100 puan) grubu arasında anlamlı bir fark görülmemesi, bu iki grubun benzer ders çalışma stratejilerine sahip olabileceğini düşündürmektedir. Buradan hareketle, belirli bir başarı eşiğine ulaştıktan sonra alışkanlıkların tek başına başarıyı artırmada yeterli olmayabileceği ve başka değişkenlerin devreye girebileceği sonucuna varılabilir. Sosyoekonomik düzey, özellikle ailelerin aylık gelir durumu, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkisi olduğu düşünülen önemli değişkenlerden biridir. Ama sonuçlar tek başına gelir durumunun belirleyici olmayacağını, diğer faktörlerin de etkisinin incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışmamızda farklı düzeydeki ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlığı ile aylık gelir durumu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bunu destekler nitelikte ve olumlu ilişki olduğunu da gösteren çalışmalar vardır. Önder (2009) araştırmasında öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Aynı çalışma içinde, ortalama ders çalışma süreleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında yine çalışmamızı destekler nitelikte olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler çocukların eğitime önem verme ve uygun çalışma ortamları hazırlama konusunda daha donanım sahibidirler. Olumsuz çevresel etkenlerden arındırılmış bir ders çalışma ortamının, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasına, motive olmasına ve zamanı verimli kullanmasına katkı sağladığı söylenebilir. Anday Porter ve arkadaşlarının (2000) gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin kendilerine ait uygun bir çalışma ortamına sahip olmalarının ders çalışma becerileri üzerinde olumlu bir etken yarattığı belirtilmiştir. Bu sonuç, literatürde gördüğümüz bir bulguyu destekler. Fiziksel çevre koşulları öğrencinin akademik başarısında etkili olabilir. Bu bağlamda, sadece bireysel çaba değil, çevre düzeninin de önemli olduğu söylenebilir. Ders çalışma alışkanlığı ile çalışma odası varlığı arasında anlamlı ilişki bulunmaması da okul ve kütüphane gibi ortamların öğrenciler tarafından kullanılıyor olduğu bilinmektedir. Kaçire ve Yiğit (2015) çalışmalarında, çalışma odası değişkeninin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koyarak bu yönüyle araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Her iki çalışmada da fiziksel çalışma ortamının varlığının tek başına öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmamıştır.

5.2. Öz Düzenleyerek Öğrenme

Araştırma bulguları incelenerek farklı öğrenim seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin bazı demografik ve bireysel değişkenler açısından karşılaştırılmasının yapıldığı bu kısımda; elde edilen bulgular ışığında öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili olan ilişkileri tartışmaya yer verilmiştir. Cinsiyet ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde araştırmamızda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Turan (2009) çalışmasında aynı sonuca ulaşmış ve aynı zamanda öz düzenleme becerilerinin, bireysel farklılıklar ve çalışma ortamı gibi başka değişkenlerden daha fazla etkilendiğini tespit etmiştir. Bir çocuğun beyin gelişiminin sağlıklı ve bütüncül bir şekilde gerçekleşebilmesi için zengin ve çeşitli uyaranlar sunan bir ortamda bulunması önem taşımaktadır. Eksik veya yetersiz uyaran alan çocuklarda gelişim geriliği görülebilmektedir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki aileler çalışma ortamını sağlayamazsa bu riskler daha belirgin hale gelmektedir (Turan ve Yüksel Doğan, 2022). Bu düşüncelere rağmen ilgili araştırmada çalışma odasının varlığı durumu ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca ulaşan diğer araştırmalar da düşünüldüğünde bu ilişkinin sanıldığı kadar güçlü olmadığı düşünülebilir. Öz düzenleme sadece fiziksel çevreye bağlı gelişmemekte ve birçok yan faktör işin içine girmektedir. Etkili çalışma sistemleri geliştiremeyen öğrenciler sınıf düzeyi ilerledikçe öğrenme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında giderek daha fazla zorluk yaşamaktadırlar (Yeşilyaprak, 2000; Yıldırım ve ark., 2000). Bu durum, yalnızca öğrencilerin mevcut ders başarılarını değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini geliştirme kapasitelerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle lise ve üniversite gibi daha ileri eğitim kademelerinde derslerin yoğunluğu ve karmaşıklığı arttıkça, öz düzenlemeye dayalı çalışma alışkanlıklarının önemi daha belirgin hale gelmektedir. Etkin bir çalışma stratejisi geliştiremeyen öğrencilerin zaman yönetimi, motivasyonun sürdürülebilmesi ve akademik hedeflere ulaşmada güçlük çektiği literatürde sıkça vurgulanan bir durumdur (Çetin ve Ceyhan, 2018; Işcan, 2008). Bu bağlamda, öğrencilerin erken dönemde öz düzenleme becerileri ile kişisel öğrenme stratejileri geliştirmeleri, önümüzdeki yıllarda birçok bakımdan kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarına karşı aldığı sorumluluk daha üst düzeyde ve donanımlı oldukları için çocukların eğitim hayatlarına katkıları ev ortamını onlara göre hazırlayarak daha verimli hale gelmektedir. Ayrıca bu ebeveynlerin model olma konusunda

daha etkili oldukları bilinmektedir (Aydoğan, 2013; Yılmaz ve Aldemir, 2017). Bunun sonucunda da öğrencilerin motivasyonları ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne-baba eğitim düzeyi önemli rol oynamaktadır. Yapılan çalışmada baba eğitim düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunurken, anne eğitim düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Literatüre bakıldığında bu ilişkide çeşitli sonuçlar görülmektedir. Arabacı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocukların cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi ve kişisel bir çalışma odasına sahip olma durumları değişkenleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Karakurt (2019) çalışmasında ise anne-baba eğitim durumu ve gelir seviyesi ile öz düzenleme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, cinsiyet açısından bakıldığında da kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip oldukları saptanmıştır. Bayındır (2016) yaptığı araştırmasında, çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyete, annelerinin eğitim seviyesine ve aile gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu iki araştırmada aile gelir durumu düşük olan öğrencilerin de yüksek öz düzenleme becerisine sahip olabileceği görülmüştür. Çünkü bu becerilerin aile desteği, öğretmen-okul rehberliği ve bireysel çaba gibi faktörlerle zenginleştiği görülmüştür. Bu araştırmada öz düzenleme beceriler ile aylık gelir durumu arasında anlamlı farklılık bulunmamasını destekleyen nitelikte araştırmalar bulunmaktadır. Şahin (2019) araştırmasında ailelerin gelir düzeyi ile çocukların öz düzenleme becerilerinin arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak, anne-baba öğrenim düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu durum maddi olanakların artmasının çocukların materyallere, ek derslere ve gelişim olanaklarına daha kolay erişmesine ve doğal olarak öz düzenleme kapasitelerinin güçlenmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bu tür bulgular, öz düzenleme becerilerini geliştirmek için daha kompleks faktörlerin etkili olduğunu ve bireylere daha fazla fırsat sunacak ekonomik ve sosyal desteklerin artırılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Öz düzenleme beceriler gelişen öğrenciler; öğrenme hedeflerini belirleme, zaman yönetimi, kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyip değerlendirme hatta süreci değiştirme konusunda daha yeteneklidirler. Bu da dolayısıyla doğrudan akademik başarıyı etkilemesi beklenmektedir. Mert'in (2024) yaptığı çalışmadaki öz düzenleme becerileri ile ilgili sonuçlara bakıldığında, cinsiyet ve fen bilimleri dersi başarısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulurken; sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. İlgili çalışmada öz düzenleme becerileri ile fen bilimleri karne notu arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Aynı şekilde

günlük ders çalışma süresi ile öz düzenleme becerileri arasında da anlamlı farklılık görülmemiştir. Aslında bu sonuçlar düşünüldüğünde ders çalışma süresinin tek başına öz düzenleme becerilerinin güçlü bir göstergesi olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Sadece çalışmaya ayrılan sürenin uzunluğu değil, o sürenin nasıl yönetildiği, hedef belirleme, zamanı verimli ve etkili kullanma, kendi öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme gibi daha kompleks bilişsel ve üstbilişsel süreçlerle ilişkili olduğu düşünülebilir. Mazı (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kendi kendine öğrenme ölçeği puanlarının; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık anne ve baba eğitim durumu ve günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Günaydın (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri, içsel motivasyon düzeyleri, çalışma ortamları ve sınavlara hazırlık düzeyleri ile günlük ders çalışma süreleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınavlara hazırlık sürecinin düzenli bir ders çalışma alışkanlığıyla düşünüldüğünde daha verimli olacağı söylenebilir.

5.3. Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenme Stilleri

Yapılan analizler sonunda, ders çalışma alışkanlıklarının öğrenme stillerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Genel olarak yapılan araştırmalar, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin çalışma yöntemlerini ve alışkanlıklarını şekillendirdiğini göstermektedir. Kolb'un öğrenme stilleri incelendiğinde somut deneyime ilgisi olan öğrencilerin daha çok uygulamalı ve deneyimsel çalışmalar yaparken; soyut kavramsallaştırmaya ilgisi olan öğrenciler teorik okuma ve not tutmalara yönelim gösterebilmektedir. Bazı araştırmalar öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu tespit ederken bazıları ise aralarında tutarlı bir ilişki olmadığını, öğrencilerin çoğunlukla öğretim ortamına ve başka dış faktörlere bağlı olarak ders çalışma becerilerini şekillendirdiğini göstermektedir. Ersoy (2003) tarafından 6., 7. ve 8. sınıf kademelerindeki öğrencilerle yapılan çalışmada, öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öztürk (2019) ise elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiş ve bu iki değişken arasında etkin bir ikili ilişkiden söz etmenin mümkün olmadığını ortaya koymuştur. Bu tür sonuçlar, öğrenme stillerinin çalışma alışkanlıklarını doğrudan belirlemediğini veya arada başka değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık

gözlenmemesi, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun ders çalışma alışkanlıkları geliştirmediklerini ya da bu konuda yeterince bilinçli olmadıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı stratejiler benimsemekte zorlandıklarını veya eğitim ortamlarının bireysel farklılıkları yeterince desteklemediğini düşündürebilir. Her açıdan bakıldığında; öğretmen, öğrenci, veli ve toplum yararına düşünülürse öğrencinin kendi öğrenme stilini bilmesi daha etkili ve verimli bir öğrenmeye sebep olabilir. Bu sayede ders çalışma stratejileri buna göre ayarlanabilir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kendi öğrenme yollarına uygun stratejiler geliştirerek ders çalışma alışkanlıkları edinmelerini olumlu yönde etkilemesi söylenebilir. Bu durum, bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınmasının ve öğrencilere kendi öğrenme stillerine uygun çalışma yöntemleri kazandırılmasının önemini ve hem akademik başarıyı artırmada hem de öğrenme sürecinin verimliliğini artırmada önemli bir unsurdur.

5.4. Öz Düzenleyerek Öğrenme Becerileri ve Öğrenme Stilleri

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öz düzenleyerek öğrenme becerileri ile öğrenme stillerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirme şekilleri ile kendi kendine öğrenmeyi planlama ve değerlendirme yetenekleri arasında doğrudan bir ilişki kurulamayacağı görülmektedir. Güçlü (2020) ve Bayındır (2016) yapılan çalışmalarda benzer şekilde öğrenme stillerinin öz düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı tespit etmişlerdir. Bu bulguların birçok sebebi olabilir. Öncelikle öğrenme stillerinin doğuştan getirildiği veya erken dönemde geliştirildiği ancak öz düzenleme becerilerinin yaşam tecrübesiyle sonradan geliştirildiği söylenebilir. Ayrıca değişen dünyada bireylerin ihtiyaçları da değişiklik göstermektedir. Bu durum öğrenme stillerinin çeşitliliğini ve esnekliğini daha önemli hale getirmektedir (Mutlu, 2008). Bu yorumlar düşünüldüğünde öğrenme süreçlerinde bireyselleşmenin önemi vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öz düzenleme yani kendi kendine öğrenme kavramı olarak da düşünülebilir. Öğrenme ortamlarının çeşitliliği ve öğretim stratejilerinin öz düzenleme üzerinde daha etkili olduğu düşünülürse, öğrencilerin öğrenme stilleri öz düzenleme becerileri üzerinde sınırlı bir etki yaratabilir. Birey kendinin nasıl öğrendiğini fark ettiğinde öğrenme süreci daha kalıcı ve etkili hale gelir. Hem öğrenme stillerinin farkında olmak hem de öz düzenleme becerilerinin gelişmişlik göstermesi ile öğrenme sürecinin verimliliğinde artış gösterilmesi beklenir. Bunun için öğretmenlerin sadece öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak değil, aynı zamanda onların öz düzenleme becerilerini destekleyecek öğrenme

süreçlerini geliştirmeleri arz etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini tanıma ve yönetme fırsatları sunan, yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden, öz değerlendirme uygulamalarına yer veren ders tasarımları, öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ancak, bu çalışmada aralarında doğrudan bir ilişki saptanmamasının sebeplerinden biri de öğrencilerin öğrenme stillerini tam olarak tanımamaları veya bu stillere uygun strateji geliştirmekte çevrelerinden eksik destek almaları olabilir. Ayrıca, öz düzenleme becerileri; motivasyon, çevresel faktörler, akademik farkındalık, öğretim süreci ve bilişsel gelişim gibi birçok değişkenle etkileşim halinde olduğu için sadece öğrenme stilleri ile direkt ilişki incelendiğinde sınırlı bir sonuç verdiğini düşünülebilir. Çünkü, öz düzenlemeli öğrenme bireyin sadece bilgiyi nasıl aldığını değil, o bilgiyi nasıl işlediği ile de ilgilidir. Bu sebeple gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu iki değişken arasındaki ilişki etkileyen başka aracı veya düzenleyici faktörlerin de önemli olduğu düşünülerek bu paralellikte daha derinlemesine analizler sunularak eğitim nitelikleri artırılabilir.

5.5. Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Öz Düzenleyerek Öğrenme

Araştırmanın bulgularına göre ders çalışma alışkanlığı ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının birçok sebebi olabilir. Buna göre, ders çalışma alışkanlıklarının her zaman öz düzenleme becerileriyle doğrudan ilişkisi olmadığını göstermektedir. Ders çalışma alışkanlığı sürdürülen bir davranış iken öz düzenleme öğrencinin bilinçli şekilde planlama yapması ve kendini değerlendirmesi ile ilgilidir. Arabacı (2019) ve Bayındır (2016) yaptıkları çalışmalarda benzer biçimde ders çalışma alışkanlıkları ile öz düzenleme becerileri arasında beklenen güçlü ilişkiyi ortaya koyamamıştır. Bu durum, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının öz düzenleme becerilerini yansıtmaya kapasitesinin sınırlı olabileceğini düşündürmekte ve bu beceriyi geliştirmekte tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Bir diğer neden olarak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının daha çok dışsal motivasyonla şekillenmesi olabilir. Öz düzenleme becerilerinin gelişimi ise daha çok bireyin içsel motivasyonu ile ilgilidir. Öğrenciler, öğretmenlerinin ya da ailelerinin yönlendirmesi ile ders çalışma rutinleri geliştirseler bile, kendi öğrenmelerinin farkında olma ve bu süreci bilinçli olarak yönetme konusunda yeterli beceriye sahip olmayabilirler. Alan yazın incelendiğinde, bu iki değişken arasında bulunan ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Çolakoğlu (2016), farklı sınıf düzeylerini ele aldığı araştırmasında, genel olarak öğrencilerin ders çalışma becerileri ile öz düzenleme yaklaşımları arasında anlamlı bir

bağlantı olduğunu tespit etmiştir. Ders çalışma becerileri ve taktiklerinin öz düzenleme sürecinin temel unsurlarından biri olduğu görülmektedir. Hatta bazı araştırmacılar, öz düzenlemeyi doğrudan bir ders çalışma becerisi olarak tanımlamaktadır (Can Aran, 2015; Thomas, 1993). Ancak, öz düzenleme becerileri yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda çevresel faktörlerle de şekillenmektedir. Öğretmen yönlendirmeleri, aile desteği ve uygun öğrenme ortamının sağlanıp sağlanmaması gibi etkenler kritik rol oynamaktadır. Bunun yanında, bireysel farklılıklar her yerde olduğu gibi hem öz düzenleme becerilerinin hem de ders çalışma becerilerinin gelişiminde dikkate alınması gereken bir unsurdur. Sonuç olarak, ders çalışma alışkanlıkları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin kuvvetlendirilmesi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri ve akademik başarılarının sürdürülebilir olması açısından kritik bir önem taşımaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın problemlerine yönelik tartışmalar sonrasında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde, elde edilen bulgular incelenerek ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar, problem ve alt problemlere göre sistematik biçimde sunulmuştur.

1) Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, farklı öğrenim seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının;

- Sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, aylık gelir durumu ve çalışma odası varlığı durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine bir farklılık görüldüğü sonucuna varılmıştır.
- Fen bilimleri dersi karne notu değişkenine göre bakıldığında, 0-44 arası not alan öğrenciler ile 45-69 arası not alan öğrenciler arasında ders çalışma alışkanlığı açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Karne notu 0-44 arasında not alan öğrenciler ile 70-100 arasında not alan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak, 45-69 arasında not alan öğrenciler ile 70-100 arasında not alan öğrenciler arasında ders çalışma alışkanlıklarına bakıldığında anlamlı farklılık bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Günlük ders çalışma saati değişkenine göre incelendiğinde 1 saatten az ders çalışan öğrenciler ile 1-2 saat arası ders çalışan öğrenciler ve 3 saatten fazla ders çalışan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Yapılan araştırmalar kapsamında elde edilen bulgulara göre, farklı öğrenim seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin;

- Cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim durumuna, aylık gelir durumuna, fen bilimleri

dersi karne notuna, çalışma odası varlığı durumuna ve günlük ders çalışma saatine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

- Baba eğitim düzeyi arttıkça öz düzenleyerek öğrenme becerilerinin de artış gösterdiği görülmüştür. Lise ve ortaokul mezunları arasında karşılaştırma yapıldığında lise mezunu lehine, üniversite ve ortaokul mezunları karşılaştırıldığında üniversite mezunu lehine olduğu görülmüştür. Üniversite ve lise mezunu baba eğitimi karşılaştırıldığında ise anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3) Yapılan araştırmalar kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde farklı öğrenim seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri, öz düzenleyerek öğrenme ile öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları ile öz düzenleyerek öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve alana katkı sunacak gelecek çalışmalara yönelik öneriler verilmiştir.

- Çalışma odasının olmaması eğer değiştirilemeyecek düzeyde ise ortak alanlardaki (kütüphane, okul gibi) çalışma alanlarının öğrencilere uygun hale getirilerek düzenlenmesi yapılmalıdır.
- Fen bilimleri gibi kavramsal ve uygulamalı derslerde sadece bilişsel içerik sağlayarak değil, öz düzenleme stratejileri ile de öğrenim vermek yararlı olacaktır.
- Öğrenme stillerine yönelik farkındalığın artırılması ve öğrencilerin kendi öğrenmelerine uygun çalışma stratejileri geliştirmelerine rehberlik edilmesi gerekmektedir.
- Bu çalışmada öğrenme stilleri ile öz düzenleyerek öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunamamış olsa da, bu iki değişkenin eğitim sürecindeki farklı etkileri göz önünde bulundurularak bu konularda gelecekte derinlemesine araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

- Farklı yaş grupları ve disiplinlerde yapılacak yeni araştırmalar, ders çalışma becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin daha kapsamlı biçimde ortaya konmasına yardımcı olabilir.
- Gelecek araştırmalarda, bu ilişkinin farklı değişkenler (örneğin; teknolojik kullanım alışkanlıkları vb.) açısından da değerlendirilmesi, literatüre önemli katkılar sunacaktır.
- Literatüre bakıldığında, genelde bireylerin üst biliş seviyeleri geliştikçe ders çalışma alışkanlıklarında da gelişim gösterdiği görülmüştür. Yaptığımız çalışmada ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunun sebebi yapılan çalışmanın bulunduğu bölgenin sosyoekonomik ve aile eğitim düzeyinin düşük olması olabileceği için çalışma farklı bölgelerde tekrar edilebilir.
- Öğrencilerin üst bilişsel beceri düzeylerini geliştirmek amacıyla eğitim tasarımının bu amaca yönelik etkinliklerle düzenlenmesi hedeflenebilir.
- Bu araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yapıldığı için o bölgenin genel özelliklerini taşıyan öğrenciler ile çalışılmıştır. Farklı bölgelerde benzer çalışmalar yapılarak konuya ilişkin çeşitli veriler elde edilebilir ve böylece konunun farklı yönleri ortaya konularak bölgesel karşılaştırmalar yapılabilir.
- Öğretim programlarına ilkokuldan itibaren ders çalışma becerileri, zaman yönetimi, öz düzenleme ve öğrenme stilleri ile ilgili bilgilendirici dersler konulabilir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek okullarda benzer stillerdeki öğrencilerin aynı sınıfta ders almaları sağlanabilir ve öğretmenler de bu stillere göre stratejilerini planlayabilirler.
- Bu çalışma daha geniş örneklem grupları ve farklı öğrenim kademelerindeki öğrenciler üzerinde uygulanarak detaylı şekilde incelenmesi tavsiye edilebilir.
- Öğrencilere öz düzenleme becerisi kazandırılmasına yönelik aile ve öğretmen eğitimleri, hizmet içi eğitim programları kapsamında uygulamalı olarak verilmelidir.
- Öz düzenleme becerileri ve ders çalışma alışkanlıklarının okul öncesinden başlayarak liseye kadar nasıl bir gelişim gösterdiği araştırılarak dönemler arasındaki değişimler

ortaya konabilir.

- Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi için okullarda bireysel farklılıkları gözeten ders çalışma teknikleri ve öz düzenleme becerilerini güçlendiren programlar düzenlenmelidir.
- Araştırmada kız öğrencilerin lehine bir farklılık tespit edildiği için, erkek öğrencilerin de ders çalışma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik özel destekleyici çalışmalar yapılabilir.
- Fen bilimleri dersinde düşük not alan öğrencilere yönelik etütler, rehberlik hizmetleri ve motivasyon artırıcı etkinlikler planlanarak bu öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları güçlendirilebilir.
- Günlük ders çalışma süresinin alışkanlıklar üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğrencilere etkili zaman yönetimi ve planlama becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler verilebilir.
- Ailelerin eğitim düzeyi ve gelir durumunun doğrudan etkili olmadığı görülse de, ailelerin çocuklarına ders çalışma ortamı ve motivasyon sağlama konusunda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır.
- Baba eğitim düzeyinin öz düzenleyerek öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görüldüğü için, babaların çocuklarının eğitim sürecine daha aktif katılımını sağlayacak seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir. Ayrıca, düşük eğitim düzeyine sahip babalar için rehberlik programları oluşturulması faydalı olabilir.
- Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, gelir durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunmaması, tüm öğrencilere yönelik öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik genel ve kapsayıcı eğitim programlarının önemini ortaya koymaktadır.
- Özellikle babalara yönelik düzenlenecek eğitimlerde öz düzenleme becerileri ile anlamlı fark ortaya çıktığı için çocukların akademik başarısı üzerindeki etkisi vurgulanmalı ve ebeveynlerin çocuklarına bu konuda nasıl destek olabilecekleri anlatılmalıdır.
- Ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğrencilerin öğrenme stillerini tanımadıklarını gösterir ve öğretmenlerin

bu amaçla öğrencilere fırsatlar sunulmalıdır.

- Öz düzenleme becerileri tüm öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edecek şekilde geliştirilmelidir.
- Sadece ders çalışma alışkanlıklarını değil, aynı zamanda öz düzenleyerek öğrenme becerilerini de geliştiren bütüncül eğitim programları hazırlanmalıdır.



KAYNAKLAR

- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme Ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa Ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alkayış, D. (2019). *Psikolojik Açıdan Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları* (1. Baskı), İstanbul: Bengisu Yayınları.
- Altun, H. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Türev Konusundaki Akademik Başarıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 161-182.
- Arabacı, F. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Ay Arası Çocukların Özdüzenleme Becerilerinin İncelenmesi: Karaman İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan Şenkal, S. (2022). *Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Ders Çalışma Alışkanlığı, Ders Başarısı Ve Ders Çalışma Üzerine Görüşlere Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 22-23.
- Atun, T. ve Bayram, Z. (2020). Soruşturmaya Dayalı Fen Öğretiminin 5. Sınıf Öğrencilerinde Öz Düzenleme Becerileri Gelişimine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 659-679.
- Aydın, S. ve Atalay, T. D. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Azazi-Aslan S. (2005). *Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavına Yordama Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Baothman, A., AlJefri, H., Agha, S. and Khan, M. A. (2018). Study habits of health science students at King Saud bin Abdulaziz University for Health Sciences, Saudi Arabia. *SAGE Open*, 8(2), 1–6.
- Bay, E.Tuğluk, N. M. ve Gençdoğan, B. (2004), Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 223-234.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 Aylık Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri İle Annelerine Bağlanma Biçimleri, Annelerin Ebeveyn Davranışları Ve Psikolojik Sağlıkları*

Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bayır, Z. (2015). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Berber, M. (2021). *Rasyonel Sayılar Konusunun Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi İle Öğretiminin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Matematik Kaygılarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.

Boydak, H, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*, (26. Basım). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bradley, R. L., Browne, B. L. and Kelley, H. M. (2017). Examining The Influence Of Self-Efficacy And Self-Regulation İn Online Learning. *College Student Journal*, 51(4), 518-530.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford.

Butler, K. (1987). *Leaming and teaching siyle in theory and praetice*, Unpublished Doctoral Dissertalion, Conneccicul Universily, Colombia.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, Ş. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.

Can-Aran, Ö. (2015). Öz Düzenleme Ve Çalışma Becerileri Arasındaki İlişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 207-220.

Cano-García, F. and Hughes, E. H. (2000). Learning And Thinking Styles: An Analysis Of Their İnterrelationship And İnfluence On Academic Achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413–430.

Christenson, S.L. and Anderson, A.R. (2002). Commentary: The Centrality Of The Learning Context For Students' Academic Enabler Skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378-393.

Ciltas, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 1-11.

- Cleary, T. and Zimmerman, B. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program To Enhance Self-Regulated And Self-Motivated Cycles Of Student Learning. *Psychology in The Schools*, 41(5), 537-550.
- Cleary, T. J., Velardi, B. and Schnaidman, B. (2017). Effects Of The Self-Regulation Empowerment Program (SREP) On Middle School Students' Strategic Skills, Self-Efficacy, And Mathematics Achievement. *Journal of school psychology*, 64, 28-42.
- Corbin, A. (2017). Assessing differences in learning styles: Age, gender and academic performance at the tertiary level in the Caribbean. *Caribb. Teach. Sch. J.*, 7(1), 67-91.
- Coşkun, N. ve Demirtaş, V. Y. (2014). Öğrenme Stilllerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarı Ve Kaygı Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 549-564.
- Cuenca-Carlino, Y., Freeman-Green, S., Stephenson, G. W. and Hauth, C. (2015). Self-Regulated Strategy Development Instruction For Teaching Multi-Step Equations To Middle School Students Struggling İn Math. *The Journal of Special Education*, 50(2), 75-85.
- Çakır, Ö., Özdemir, F. B., Alkan, G. D. ve Ünal, K. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil Ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56-76.
- Çelebi, H. (2021). *Ortaokul Ve Lise Öğretmenlerinin, Özdüzenleme Becerileri İle Öğrenci Başarısı Ve Öğrenmesine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, G. (2022). *5-6 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stilleri İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Üçüncü Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2018). Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz Düzenleme Ve Akademik Başarı İle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479.
- Çokçalışkan, H. (2019). *Öz Düzenlemeli Fen Öğretiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Özdüzenleme Becerilerine, Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Başarılarına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 197-212.

- Çolakoğlu, Ö.M. (2016). *Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Yaklaşımlarının Çalışma Becerileri Ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolakoğlu, Ö.M. ve Mahiroğlu, A. (2018). Çalışma Becerileri Envanterinin Öğretmen Adayları Örneğinde Türkçe'ye Uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1307-1318.
- Davis, B. (1993). *Tools For Teaching*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Demirbaş, O.O. and Demirkan, H. (2003). Focus On Architectural Design Process Through Learning Styles. *Design Studies*, 24(5), 437-456.
- Doğru, S. (2013). *Matematik Öğretiminde Öğrenme Stilleri Ve Ön Koşul Öğrenmelere Dayalı Etkinliklerin Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dunn, M.B. (1982). *Preffered Learning Styles Of Teachers As Determined By Kolb's Learning Style Inventory*. Unpublished Doctoral Thesis, Vanderbilt University, ABD.
- Eğin Işık, T. (2019). *Okul Öncesi Dönemi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Sosyal Yetkinlik Ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eker, C. (2014). Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 417-433.
- Entwistle, N. and McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Erbey, Ö. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stili İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergür, D.O. (1998). *H.Ü. Dört Yıllık Lisans Programlarında Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ermeydan Z. ve Bedir G. (2023). Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 43-58.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*,

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Eryılmaz, A. ve Mammadov, M. (2017). Zimmerman'ın Modeli Temelinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(10), 79-93.
- Esa, S. and Mohamed, N. A. (2017). A Study of Students' Learning Styles and Mathematics Anxiety Amongst Form Four Students in Kerian Perak. In AIP Conference Proceedings (Vol. 1847, No. 1). AIP Publishing.
- Esmer Ateş, B. ve Demir Atalay, T. (2023). Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algılarıyla Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307-327.
- Felder, R.M. (1996). Matters of Style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Foney, D. S. (1994). A Profile of Student Affairs Master Students: Characteristics and Learning Styles. *Journal of College Student Development*, 35(4), 337-345.
- Fowler, P. (2002). Learning Styles of Radiographers. *The College of Radiographers*, (8), 3-11.
- Fulk, B.M. (2003). Concerns About Ninth-Grade Students' Poor Academic Performance: One School's Action Plan. *American Secondary Education*, 31(2), 8-26.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.
- Gettinger, M. and Seibert, J.K. (2002). Contributions Of Study Skills To Academic Competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365.
- Guild, P.B. and Garger, S. (1991). *Marching to Different Drummers*. USA: ASCD.
- Güçlü, M. (2020). Yükseköğretimde Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Öğrenme Süreçlerini Yönetme: Teorik Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 205-229.
- Gülbahar, Y. 2005. Öğretim Teknolojilerinin Planlanması: Teknoloji Planlama Süreci ve Bir Model Önerisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(138), 10-17.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3),

34-48.

- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsul, F. ve Çilengir, S. (2011). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Veri Analizi (SPSS uygulamalı)* (2. baskı). İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kadioğlu Ateş, H. ve Karagöz, G. (2023). Öğrenme Stillere Göre Hazırlanmış İlkokula Uygun Etkinlikler. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (JOSHAS)*, 9(56), 1374-1384.
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M. and Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday Practices and Activities to Improve Pre-school Self-Regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST Program. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Hunt, D. E. (Eds.). (1979). *Learning style and student needs: An introduction to conceptual level*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- İspir, O. A., Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün Başarılı Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.
- İsrail, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, S. (2008). Pamukkale Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-10.
- Jonnassen, H. D. and Grobowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. USA: Lawrance Erlbaum Associates.
- Jordan, J., Parker, M., Li, X. and Onwuegbuzie, A.J. (2015). Effect of Study Skills Program Participation on Undergraduate Student Academic Performance, *International Journal of Education ISSN*, 7(1), 247-265.
- Kaçire, İ. ve Yiğit, B. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 309-319.
- Kaçmaz, N. ve Yıldız Demirtaş, V. (2020). Özel Yetenekli Çocuklarda Öz-Düzenlemeli Öğrenme, Öz-Yeterlilik Ve Mükemmeliyetçilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 389-404.

- Kan, A. (2018). *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri İle İlgili Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kaner, S. ve Keskintaş, A.D. (2008). Ders Çalışma Becerileri Ölçeği Ana-Baba, Öğretmen Ve Öğrenci Formlarının Psikometrik Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 293-321.
- Kaplan, E.J. and Kies, D.A. (1995). Teaching Styles and Learning Styles: Which Came First? *Journal of Instructional Psychology*, 22, 29-34.
- Karademir, Ç. A., Deveci, Ö. and Çaylı, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeleri Ve Akademik Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 14-29.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, 28(2), 130.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karapınar, S. (2000). *A Study On The Relationships Between Self-Concept, Study Skills And Achievement In Foreign Language Learning At University Level*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-Regulated Learning in Web-Based Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing and Motivational Beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30,139–161.
- Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları Ödev Yapma Motivasyonları Ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning Style: An Overview, Student Learning Styles: Diagnosing And Prescribing Program*. Reston V.A.: National Association of Secondary School Principals.
- Kesiktaş, A. D. (2006). Ders Çalışma Becerileri Ve Özel Gereksinimli Öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 37-48.
- Kılıç, E. (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi Ve Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet Ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi Ve Başarıya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.

- Kır Yiğit, M. ve Odabaşı Çimer, S. (2020). Portfolyo Kullanımının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25), 497-514.
- Kiewra, K.A. (2002). How Classroom Teachers Can Help Students Learn And Them How To Learn. *Theory Into Practice*, 41(2), 71-80.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D., Boyatzis, R. E. and Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research And New Directions. In R. J. Sternberg and L. F. Zang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, 227–248. Mahwah: Lawrance Erlbaum Associates.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Köse, A. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri İle Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (ÇOMÜ Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Küpeli, Z. (2021). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Akademik Özguvenleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Leidinger, M. and Perels, F. (2012). Training Self-Regulated Learning In The Classroom: Development And Evaluation Of Learning Materials To Train Self-Regulated Learning During Regular Mathematics Lessons At Primary School. *Education Research International*, 2012(1), 1-14.
- Levent Veznedaroğlu, R. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Loo, R. (2002). A Meta-Analytic Examination Of Kolb's Learning Styles Preferences Among Business Majors. *Journal of Education for Business*, 77(5), 252- 256.
- Mazı, M. G. (2022). *Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme ile Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- McCoy, D. C., Gonzalez, K. and Jones, S. (2019). Preschool Self-Regulation and Preacademic Skills As Mediators Of The Long-Term Impacts Of An Early Intervention. *Child Development*, 90(5), 1544-1558.
- McNeal, G.H. and F. Dwyer (1999). Effect of Learning Style on Consistent and Inconsistently Designed Instruction. *Internal Journal of Instructional Media*, 26(3), 337-345.

- Merchie, E. and Keer, H. V. (2013). Schematizing and Processing Informational Texts With Mind Maps in Fifth and Sixth Grade. *Middle Grades Research Journal*, 8(3), 61–81.
- Mert, S. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 45-62.
- Metallidou, P. and Platsidou, M. (2008). Kolb's Learning Style Inventory-1985: Validity Issues and Relations With Metacognitive Knowledge About Problem-Solving Strategies. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 114–119.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul (1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Vizyon, hedefler ve temel ilkeler*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mortimore, T. and Crozier W. R. (2006) Dyslexia And Difficulties With Study Skills İn Higher Education. *Studies İn Higher Education*, 31(2), 235-251.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-21.
- Nota, L., Soresi, S. and Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation and Academic Achievement and Resilence: A Longitudinal Study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Ocampo, E. N., Mobo, F. D. and Cutillas, A. L. (2023). Exploring the Relationship Between Mathematics Performance and Learn-ing Style Among Grade 8 Students. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(4), 1165–1172.
- Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stili Modelleri*. (7. Baskı) Behçet Oral(Editör). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Önder, S. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Bursa İli Orhangazi İlçesi Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özay-Köse, E. Gül, Ş. ve Erkol, M. (2018). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *UBEK 2018 Aralık Özel Sayı*, 24-40.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ve Ortamlarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme* (2. Baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.

- Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stiline Göre Etkinliklere Yönelik Tercih ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 325-338.
- Özkal, N. ve Sucuoğlu, H. (2013). Öz Düzenleme Stratejileri ve Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiler. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1183-1199.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Dersi Akademik Başarıları ve Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Pamuk, S. (2014). *Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Başarılarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Algısı, Epistemolojik İnançlar, Öz-Düzenleme Becerileri ve Öğretmen Özellikleri ile Olan İlişkinin Çok Düzeyli Analizi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paris, S. G. and Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Paykoç, F. ve Aksu M. (1995). *Ders Çalışma Becerileri Ölçeği*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Pemble, R. (2004). An Exploration of Student Differences Related to Study Skills and Student School Performance, Doktora Tezi, Seattle Pacific University, ABD.
- Perkins, D. N., Farady, M. and Bushey, B. (1991). Everyday Reasoning and The Roots of Intelligence. In J. Voss, D. Perkins and J. Segal (Eds.), *Informal Reasoning And Education*, 83–105. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perry, N. E. and VandeKamp, K. J. (2000). Creating Classroom Contexts That Support Young Children's Development of Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 821-843.
- Peterson, P.L., Swing, S.R., Braverman, M. T. and Buss, R. (1982). Students' Aptitudes and Their Reports of Cognitive Processes During Direct Instruction. *Journal of Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Philbeck-Keener, A. (2008). *Student and Teacher Perceptions of Benefits of Study Skills*, Doktora Tezi, Walden University, ABD.
- Pintrich, P.R. and De Groot, E. (1990). Motivational and Self Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40

- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (2000). Handbook of Self-Regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13–39. London, UK: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 451–502. Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Polnariiev, B. (2006). Dynamics of Preschoolers Self-Regulation: Viewed Through the Lens of Conflict Resolution Strategies During Peer Free-Play. *The City of New York Psychology*, 18(2), 199–214.
- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *The American Journal of Distance Education*, 22, 72–89.
- Raaijmakers, S. F., Baars, M., Paas, F., van Merrienboer, J.G. and van Gog T. (2018). Training Self-Assessment and Task-Selection Skills to Foster Self-Regulated Learning: Do Trained Skills Transfer Across Domains? *Applied Cognitive Psychology*, 21(2), 270–277.
- Rakhunwana, L., Kritzing, A. and Pilcher, L. A. (2025). Self-Regulated Learning Strategies for Success in an Online First-Year Chemistry Course. *Chemistry Education Research and Practice*, 26(1), 300–314.
- Riding, R. and Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies-Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Risemberg, R. and Zimmerman, B. J. (1992). *Self-Regulated Learning in Gifted Students*. *Roeper Review*, 15(2), 98–101.
- Rocha, M. and Ventura, M. (2011). Vermunt's Learning Styles: Searching for Portuguese College Students' Functioning. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7), 1–17.
- Romanelli, F., Bird, E. and Ryan, M. (2009). Learning Styles: A Review of Theory, Application, And Best Practices. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(1), 1–5.
- Saddler, B., Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M. and Cuccio-Slichko, J. (2019). Teaching Summary Writing to Students With Learning Disabilities Via Strategy Instruction. *Reading ve Writing Quarterly*, 35(6), 1–15.
- Sakız, G. (2014). *Öz Düzenleme* (3. Baskı). Nobel yayınları: Ankara.
- Sezer, H. N. ve Alabay, E. (2018). Türkiye’de Özdüzenleme İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 367–384.

- Schunk, D. H. and Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 631–649, San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.
- Serbest, C. (1991). *The Influence of Students' Study Skills on Their Academic Achievement in English: A Case Study*. Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Smith, M., Teske, R. and Gossmeier, M. (2000). Improving Student Achievement Through The Enhancement Of Study Skills. Chicago: Saint Xavier University And Skylight Professional Development. (ERIC) Ed 441 256.
- Stahl, N.A., Armstrong, S. L. and Hewett, E. (2021). Contextualization Models for Community College Reading and Study Strategies: An Integrative Literature Review. *Community College Journal of Research and Practice*, 45(10), 735–755.
- Subaşı G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin, Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (25), 117.
- Şahin, G. (2019). *PDR Hizmetleri Açısından 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin High/Scope ve MEB Programı Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şeker, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerine Uygun Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkiliğinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Temelli, A. ve Kurt, M. (2010). Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim bilim*, 3(2), 27-36.
- Thomas, A. (1993). Study skills. *OSSC Bulletin*, 36(5), 1-38.
- Tishman, S., Jay, E. and Perkins, D. N. (1992). Teaching Thinking Dispositions From Transmission to Enculturation. *Theory Into Practice*, 32(3), 147-153.
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz Düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Tufan, M. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Ankara İli Örneği. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 34-49.

- Turan, Ş. (2009). *Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı ile İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.
- Turan, F. ve Yüksel Doğan, R. (2022). Sosyoekonomik Risk Faktörlerinin Ebeveyn-Çocuk Etkileşimindeki Rolü: Paylaşımlı Kitap Okuma, Çocuğa Yöneltilen Dil, Sözcük Dağarcığı Farkı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 15-31.
- Turgar, Ş.F. (2014). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi, *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 17(31), 69-94.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. *Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Ülker, M. (2019). *Öz Düzenleme ve Yansıtıcı Düşünmenin Matematik Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Karakülçe, N. (2023). İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 45-60.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Wingate, U. (2006). Doing Away With StudySkills. *Teaching In Higher Education*, 11(4), 457-469.
- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Yavşan, E. (2019). *Kaynaştırma Eğitimi ve Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazıcı, E. ve Sulak, H. (2008). Öğrenme Stilleri ile İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 217-236.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme Stili Modelleri: Teorik Temelleri Bağlamında Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2173-2177.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Çolak, S. (2016). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Yıldız, T. G., Ertürk Kara H. G., Tanrıbuyurdu, E. F. ve Gönen, M. (2014). Öz Düzenleme Becerilerinin Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliğine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 329-338.
- Yılmaz, R. Ş. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri ile Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan, Türkiye.
- Yılmaz, T. ve Aldemir, C. (2017). Alt Sosyoekonomik Düzey Bir Ailede Yetişen Çocukların Akademik Başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1–15.
- Yoon, S. H. (2000). Using Learning Style And Goal Accomplishment Style to Predict Academic Achievement in Middle School Geography Students in Korea. *Dissertation Abstracts International*, 61(5), 1735.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel Stil Tercihlerinin Öz-Düzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 212-229.
- Yürük, N. (2021). Motivation And Self-Regulated Learning in Digital Platforms. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 257-278.
- Zapalska, A. M. and Dabb, H. (2002). Learning Styles. *Journal of Teaching in International Business*, 13(3-4), 77-97.
- Zapalska, A. and Brozik, D. (2007). Learning Styles And Online Education. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 24(1), 6.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–

39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation And Motivation: Historical Background, Methodological Developments And Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2008). *Motivation And Self - Regulated Learning: Theory, Research And Applications*, 1-30. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (2. baskı). Routledge.





EKLER

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Tuğçe KURT

Lisans	Celal Bayar Üniversitesi
2009-2013	Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Lise	Amasya Anadolu Lisesi
2005-2009	

Görevi: Bülbülzade Abdullah Edip Ortaokulu Gaziantep/Şekitkamil

Bilimsel Faaliyetler (Yayınlar, Bildiriler, Katıldığı Projeler)

1. Kurt, T. ve Kurt, M. (2023, Mayıs 12–13). *Ters yüz öğrenme yöntemi ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin düşüncelerinin incelenmesi*. 7. Uluslararası Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Kongresi (ss. 247–256), Bakü, Azerbaycan.
2. Kurt, T. ve Karamustafaoğlu, S. (2024, Ekim 2–4). *Farklı öğrenim seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin incelenmesi*. 12. Uluslararası Zeugma Bilimsel Araştırmalar Kongresi (s. 575), Gaziantep, Türkiye.