

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 6, 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ SOSYAL BİLGİLER DERSİ
AKADEMİK BAŞARISI İLE DERSE KARŞI TUTUMU
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Selim YILDIZ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

BOLU-2014

YÜKSEK LİSANS / DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Selim YILDIZ tarafından hazırlanan ‘İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısı ile Derse Karşı Tutumu Arasındaki İlişki’ başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans / Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir./....../20...

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

Üye : Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

Üye : Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “6, 7. ve 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısı ile Derse Karşı Tutumu Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./...../2014

Selim YILDIZ

İTHAF

Varlık sebebim olan kıymetli anne ve babama; yaşama sevincim biricik yavrularıma ve yol arkadaşım sevgili eşime ithaf ediyorum.

Selim YILDIZ

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın; ders döneminden araştırma konusunun belirlenip nihayete erdirilmesine kadar geçen süre zarfında desteğini, yardımını esirgemeyen, danışmanım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL'e ve kıymetli hocalarıma, varlığıyla destek olan, tüm bu süreçte çalışmalarımda yardımcı olan sevgili eşime ve bana sabır gösteren sevgili çocuklarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Selim YILDIZ

İÇİNDEKİLER

İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
ÖZET	xiii

BÖLÜM I

1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	9
1.3. Önem	10
1.4. Sınırlılıklar.....	12
1.5. Varsayımlar	13
1.6. Tanımlar	13

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	14
2.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları	14
2.1.1. Öğrenme stratejileri	16
2.1.2. Öğrenme stratejileri tipleri	18
2.1.3. Ders çalışma stratejileri.....	24
2.1.4. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler	26
2.1.5. Bilgiyi işleme kuramı.....	27
<i>Bireysel farklılıklar</i>	35
<i>Zamanı etkili kullanma</i>	38
<i>Not alma</i>	39
<i>Çalışma alışkanlıkları eğitimi ve öğretmen</i>	41

<i>Aile</i>	43
<i>Çalışma ortamı</i>	45
<i>Ev ödevleri</i>	48
<i>Kütüphaneden faydalanma</i>	49
<i>Okuma, yazma ve dinleme</i>	51
<i>İlgi ve istek</i>	53

BÖLÜM III

3. Yöntem	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Çalışma Grubu	63
3.3. Veri Toplama Araçları	66
3.4. Verilerin Toplanması	71
3.5. Verilerin Analizi	72

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum	76
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular	76
4.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular	83
4.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular	93
4.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgular	98

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler	103
5.1. Sonuçlar	103
5.1.1. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları envanteri puanlarına ilişkin sonuçlar:	103
5.1.2. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyen çeşitli değişkenlere ilişkin sonuçlar	104
5.1.3. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarı puanlarını etkileyen çeşitli değişkenlere ait sonuçlar	105

5.1.4. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin ders çalışma envanteri puanları, sosyal bilgiler dersi akademik başarı notları arasında ve sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları arasındaki korelasyona ait sonuçlar	106
5.2. Öneriler.....	106
KAYNAKÇA	108
EKLER	126
EK-1: Anket Formu	127
EK-2: Çalışma Alışkanlıkları Envanteri.....	128
EK-3: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	132
EK-4: Gerekli İzinler	133
ÖZGEÇMİŞ.....	136

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Sözel Öğrenme Stratejileri (Verbal Learning Strategies)	20
Tablo 2.2. İşlemsel Öğrenme Stratejileri (Procedural Learning strategies)	21
Tablo 2.3. Zihinsel Destek Stratejileri (Mental Support Strategies)	22
Tablo 2.4. Bellek Türleri Arasındaki İlişki.	33
Tablo 2.5. İşlemsel ve Durumsal Bilgi Arasındaki İlişki.	34
Tablo 3.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kişilik Özellikleri	64
Tablo 3.2. Çalışma Alışkanlıkları Envanterinde Yer Alan Asıl Maddeler ve Kontrol Maddeleri	68
Tablo 3.3. Çalışma Alışkanlıkları Envanter Puanına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	73
Tablo 3.4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.5. Başarı Notlarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonucu.....	75
Tablo 4.1. Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.	77
Tablo 4.2. Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.3. Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.4. Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	79
Tablo 4.5. Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.	80
Tablo 4.6. Çalışma Puanlarının Öğrencilerin İnternet Erişimine Sahip Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.	81
Tablo 4.7. Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Öğrencilerin Çalışma Odasına Sahip Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.	82

Tablo 4.8. Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Öğrencilerin Ders Çalışırken Yardım Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.9. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.10. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.11. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.14. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin İnternet Erişimine Sahip Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.16. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Ders Çalışırken Yardım Alma Durumlarına Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.17. Başarı Notlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonucu.....	93
Tablo 4.18. Başarı Notunun Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.19. Başarı Notunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.20. Başarı Notunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.21. Başarı Notunun Aylık Gelir Düzeyine Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	96

Tablo 4.22. Başarı Notunun İnternet Olup Olmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	96
Tablo 4.23. Başarı Notunun Çalışma Odası Olup Olmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	97
Tablo 4.24. Başarı Notunun Yardım Alıp Almama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	97
Tablo 4.25. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutları ile Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları Arasındaki Korelasyon	98
Tablo 4.26. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları ile Başarı Notları Arasındaki Korelasyon	100
Tablo 4.27. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Alt Boyutları ile Başarı Notları Arasındaki Korelasyon	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenme Süreci (Bilgen, 2005: 9)	31
--	----

ÖZET

İLKÖĞRETİM 6., 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARISI İLE DERSE KARŞI TUTUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Selim YILDIZ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL

Haziran, 2015, xvii + 136 Sayfa

Bu araştırma ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Tarama niteliğinde olan araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında iki ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 730 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçlarından ilki Uluğ tarafından geliştirilmiş “Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”, ikincisi “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”dir. Öğrencilerin kişisel bilgileri “Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

Öğrencilerin kişisel bilgileri (cinsiyet, sınıf, yaş, ders çalışırken yardım alıp almama durumu, anne ve baba öğrenim düzeyi) kullanılarak frekans ve yüzde tabloları yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısının göstergesi olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi sonundaki karne notları kullanılmıştır. Ders çalışma alışkanlıkları envanterinden elde edilen puanların ve akademik başarı notlarının ortalamaları hesaplanıp ilgili tablolar oluşturulmuştur. Elde edilen dağılımların normallik (Kolmogorov-Smirnov) testi ile test edilmiş veriler normal dağılmadığı için nonparametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının değişkenlere göre manidar farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu ve aralarında manidar farklılık olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırma sonucunda en yüksek ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları ortalamasının altıncı sınıf düzeyinde, en düşük ortalamanın ise sekizinci sınıf düzeyinde olduğu ve sınıf düzeyleri arasında manidar farklılık olduğu bulunmuştur.

Anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve öğrencilerin yardım alma durumlarına göre yapılan karşılaştırma sonucunda ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları arasında manidar farklılık olmadığı görülmüştür.

İkinci alt problemi olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği puanlarının değişkenlere göre manidar farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumunun cinsiyet durumuna göre erkek öğrenciler lehine ve yardım alma durumlarına göre ise yardım almayan öğrenciler lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Üçüncü alt problem olan Akademik Başarı Puanlarının değişkenlere göre manidar farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Dördüncü alt problemi olan Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanları ile Akademik Başarıları, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği puanları ile Akademik başarıları arasındaki korelasyon incelenmiş, Sosyal Bilgiler dersindeki Akademik başarı notları ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları arasında orta düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, eğitim-öğretim yılı, akademik başarı, sınıf düzeyi.

ABSTRACT**PRIMARY 6th, 7th and 8th GRADE STUDENDS of the STUDY HABITS
RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL STUDIES COURSE AGAINST THE
ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES****Selim YILDIZ****Master Thesis****Home Science Department of Educational Sciences****Consultant: Assist. Prof. Dr. Meriç TUNCEL****June, 2015, xvii + 136 Pages**

This research has been carried out to reveal the relationship between study habits of secondary school students in 6th, 7th and 8th grades and Social Studies academic achievement.

The research is a scanning that has been conducted on 730 of 2 secondary schools in 2012-2013 academic year.

The first of information gathering tools used in the study has been developed by Ulugh, which is called "Study Habits Inventory".

With the second tool, the "Information Form", has been used to collect the students' personal information.

The frequency and percentage tables have been made by using the students' personal information, such as gender, class, age, trying to get assistance, mother and father's educational level.

As an indicator of academic achievement of Social Studies, in the second period at the end of the academic year 2012-2013, report card grades have been used.

Related tables have been generated by calculating grade point averages and scores obtained from study habits inventory and academic achievement.

Due to the fact that the resulting normality of distribution (Kolmogorov-Smirnov) test isn't normally distributed, the data has been tested with non-parametric tests.

The first aim of the research is to examine whether study habits inventory scores of the students show meaningful differences according to the variables.

As a result of the findings, girls' study habits inventory scores have been higher than those of boys, and it has been found that the differences between them are significant.

As a result of the comparison according to grade levels, it has seemed that study habits inventory of the highest average scores are in the sixth grades, on the other hand, the lowest average has been in the eighth grade and it has found significant differences between grade levels.

As a result of the comparison between mother's educational level, father's educational level and receiving assistance while studying, the scores study habits inventory haven't demonstrated significant differences.

The second goal is to examine whether achievement of the students in Social Studies show a substantial difference according to the variables.

The level of academic achievement in Social Studies has been in favor of sixth grades at class levels, while the situation has been in favor of those whose parents have a low education level.

Therefore, a significant relationship has been found at the middle level between academic achievement in Social Studies and study habits inventory scores.

The Academic Success Grades which has been third problem, has been examined whether they change considerably according to the factors.

The study habits inventory scores which have been the fourth subproblem has been examined a significant relationship has been found at the middle level between academic achievement in Social Studies and study habits inventory scores.

Key Words: Social Studies, academic year, academic achievement, grade level.

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Sosyal sistemler varlıklarını sürdürebilmeleri için değişen koşul ve ihtiyaçlara karşılık verebilmeleri gerekmektedir. Bu anlayış içerisinde değişimini gerçekleştiremeyen kurumlar yok olma sorunu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Toplumlar, öncelikle toplumun ihtiyaçları ve daha sonra bireylerin ilgi ve istekleri doğrultusunda insan yetiştirmek durumundadır (Ural, 2006).

Dünya sürekli değişmekte, dolayısıyla da gelişmektedir. Bu değişim ve gelişimi sağlamada eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Ancak Türk Eğitim Sistemi yapısına bakıldığında, eğitim daha çok bir sorunlar alanı olarak görülmektedir. Eğitimin Türkiye’de sorunlar alanı olduğunu destekler nitelikteki çalışmalar incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Türkiye’de eğitim sistemini başarısızlığa sürükleyen faktörlerden ilki, bugün Milli Eğitimde istikrarlı bir devlet politikasına vücut verilememiş olmasıdır. Bu durumun ortaya çıkmasındaki en büyük neden, her bakan değişikliğinde eğitim sistemimizin, uygulanan programdan kadro yapısına kadar büyük değişiklikler geçirmesidir. Bu kısa vadeli dönüşüm çalışmaları Türk eğitim sistemi yapısını olumsuz yönde etkilemektedir (Ekizceli, 2006, 11).

Tüm eğitim paydaşları bu olumsuz tutumlardan etkilenmekte geleceğe dair planlama yapamamaktadırlar. Her bakanın eğitime bakışı farklı farklı olduğundan ve eğitim sistemi bakanın karakter ve yapısıyla doğrudan ilintili bir durum içerdiğinden eğitim sistemi komple etkilenmektedir.

Sistemlerin amaçlarına uygun ve verimli çalışmaması onların var olma nedenlerini ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle her ülke belli zamanlarda eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere gitmektedir. Bu değişimin nedenleri içerisinde ekonomik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlar ya da yeni oluşan beklentiler bulunmaktadır.

1980’li yıllardan bu güne Türkiye’de en sık kullanılan kavramlardan biri yeniden yapılanmadır. Devlet kurumları ve özel sektör kurumları değişen ihtiyaçlar sonrasında yeniden yapılanarak hayatta kalmaya ve beklentilere karşılık vermeye çalışmaktadırlar. Bu koşullar sonrasında Türkiye’deki eğitim sistemi; eğitimden ve eğitim kurumlarından beklentileri nasıl karşılanılabilir? sorusuna cevap aramaya başlamıştır. On beşinci Milli Eğitim Şurasından sonra öğrenciden öğretmene, sanayiciden esnafa, muhtardan valiye her kesim bir değişimin şart olduğuna işaret etmeye başlamıştır. Toplumun tüm kesimleri eğitimin kendisinden bekleneni veremediği, ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmekte yetersiz kaldığı ve bu yüzden yeniden yapılandırılmasının kaçınılmaz olduğu konusunda birleşmiştir. 2000’li yıllarda etkili bir Türkiye yaratabilmek ve değişen ihtiyaçlara cevap verebilmek adına eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir (Eren, 2011).

Hızlı değişimlere ayak uydurabilecek bireyleri yetiştirebilmek sadece okullarda öğretilen bilgilerle mümkün olmamaktadır. Bireyler hayatları boyunca kendilerini yenilemek, gelişmeleri takip edip uygulamak durumundadırlar. Bu nedenle okullarda öğrencilere temel kavram ve ilkeler öğretilirken, öğrenmeyi öğretmekte önem kazanmaktadır. Eğitim kişiye nasıl kendine öğretmenlik edeceğini öğretmelidir (Tofler, 1974; akt. Talu, 1997). Eğitimde beklenen başarı için, bireylerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerini, öğrenme stratejilerinin farkında olmalarını, kendi öğrenmelerinden sorumlu hale gelmelerini sağlamak atılacak önemli adımlardan biridir. Bu nedenle öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarını

belirleyip, bununla başarıları arasında ilişki kurmak, etkili öğrenme stratejilerini belirlemek eğitimde ulaşılmak istenen noktaya erişmek adına alan yazında farklı eğitim kademelerinde, farklı derslere yönelik devamlı güncellenerek güçlendirilmesi gereken bir basamaktır (Uyar, 2008).

Öğrenme değişkenlerinin olumlu etkilerinden, amaca en uygun biçimde yararlanılması ve olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi öğrenme becerilerine yeterli düzeyde sahip olmayı gerektirir. Öğrencinin öğrenme becerilerine ilişkin yeterlik düzeyi, onun okul başarısı üzerinde belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Öyle ki, başarılı her öğrencinin başarısının gerisinde yatan başlıca etkenlerden birisi; öğrencinin, uygun öğrenme bilgi ve becerisine sahip olmasıdır (Uluğ, 1995).

Öğrencilerin, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini öğrenmelerini sağlamak, onların dersleri anlayarak çalışmalarına ve başarılı olmalarına yardımcı olmak demektir. Derslerine bilinçli bir şekilde çalışan öğrenciler yeteneklerini en iyi şekilde değerlendirerek derslerinde başarılı olmakta, yeteneklerini iyi şekilde değerlendiremeyen öğrenciler ise başarısız olmaktadır (Ural, 2006).

Sonuçta, öğrenciler derslerinden ve okuldan soğumakta, öğrencilere yapılan eğitim harcamalarının boşa gitmesine neden olmaktadır. Öğretim yılı sonunda oluşan başarısızlık durumunda öğrenci velileri öğretmen ve eğitim yöneticilerini suçlarken, öğretmenler sistemin aksaklıklarının yanında özellikle öğrencilerin yeterince çalışmadıklarına dikkati çekmektedirler. Öğrenciler ise yeterince derslerine çalıştıklarını fakat başarılı olamadıklarını söylemektedirler (Yılmaz ve Üre, 1997, 266).

Öğrencilerin asıl ihtiyaç duyduğu şeyin çok çalışmak değil doğru çalışmak olduğunu söylenebilir. Öğrenciler ders çalıştıklarında bunun karşılığını da not olarak görmek istemektedirler. Çalışmalarına rağmen notlarında bir artış olmaması öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin böyle olumsuzluklarla karşı karşıya kalmaması için öncelikle öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri algılarının belirlenmesi ve bunların daha da geliştirilmesi uygun olacaktır (Önder, 2009).

Bilginin kitap bilgisini tekrardan ibaret olduğu, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulanmadığı, çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflenmediğı geleneksel eğitim anlayışında öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilme şansı yoktur. Çağdaş eğitim, öğretmenin öğrencinin bazı yeteneklerinin geliştirmesi, öğrenciye bilgiyi nasıl kullanacağını ve bu bilgi ile yeni bilgileri nasıl üretebileceğı konusunda yardımcı olması gerektiğini kabul etmektedir (Aslan, 2005).

Bilginin çoğalması ve etkinliğinin artması, 21. yüzyılın bilgi çağı olarak adlandırılmasının nedeni olmuştur. Eğitimden beklenen hedefler de buna paralel olarak hızla değişmektedir. Hedeflere ulaşmada yeni bilgilerin özümsemesi önem taşımaktadır. Bireylerin bilgiye ulaşması için etkin öğrenmeyi bilmesi zorunluluk halini almıştır. Özellikle öğretim programlarında yapılan değişiklikler öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılmaları vurgulanmaktadır. Tay (2005, 210)’a göre öğrencinin öğrenme işine katılması çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiğine ve bu alışkanlıkları ne kadar uygun kullanabildiğine bağlıdır. Bilgi ve teknolojilerin gelişmesinde yaşanan hızlı gelişmeler bilginin geçerlilik süresi ile ilgili problemler ortaya çıkarmaktadır. İşte bu sebep başta olmak üzere toplumların çağa ayak uydurabilmeleri için önlemler alması gerekliliğı ortaya çıkmaktadır. Bilgi ve teknolojik gelişmeler sadece mühendislik veya fen bilimlerini değil eğitimi de etkilemektedir. Bireylerin 21. yüzyıla ayak uydurabilecek kişiler olarak yetiştirilmeleri zorunlu olmaktadır. Bu durum eğitim programlarının yeni istek ve ihtiyaçlara göre biçimlendirilmesinin yanı sıra, öğretim programları ile öğretim araç ve gereçlerinin de sürekli olarak yenilenmesini ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bilgi toplumu; her türlü bilgiyi üreten, paylaşan, hazır bilgiye erişen, bilgiyi kolaylıkla yayabilen ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanan toplum olarak tanımlanmaktadır (Yücel, 2006). Bilgi toplumunda yaşayan bireyler; bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, gerektiğinde bilgiyi kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler olması beklenmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004, 2). Başka bir deyişle, toplumlar artık, “kendini geliştiren” ve “yaşam boyu öğrenme” becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006, 202).

Koç (2003, 216-217)'a göre yaşam boyu öğrenme, süreklilik, yaratıcılık ve kendi kendine öğrenme kavramlarına dayalıdır. Süreklilik ile öğrenmenin yaşam boyu sürdüğü vurgulanmaktadır. Yaratıcılık ile kişinin kendi becerilerinin farkına vararak yeni bir şeyler üretmesini ve yaşamdaki değişikliklere uyum sağlama becerisi vurgulanmaktadır. Kendi kendine öğrenme ise kişinin kendi sorumluluğunu alarak kendine öğrenme ortamları hazırlaması ve bunun sonucunda yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmesini açıklamaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlayan, görüşlerini yazılı ve sözlü olarak açıklayabilen, sorgulayan test bağımlısı ve bilgi deposu olmayan, ezbercilikten çok bilgi kaynaklarına ulaşma yollarını bilen kişiler olarak yetiştirme çabası çocuklukta başlanması gereken, süreklilik isteyen bir süreçtir. Bu doğrultuda ki eğitime okul öncesinde başlanamıyorsa ilköğretimde başlanarak ve orta öğretimde geliştirilerek sürdürülmesi gerekir. Belirtilen niteliklere sahip olmayan öğrencilere yükseköğretimde kaliteyi yükseltmek zor olmaktadır (Işıksoluğu, 1996; akt. Özcan, 2006).

Talu (1997, 2)'ya göre eğitim, kişiye bilgiyi sınıflamayı, doğruluğunu kontrol etmeyi, bilginin kategorilerini değerlendirebilmeyi, sorunlara yeni bir açıdan bakabilmeyi öğretmelidir. Bireyin bilgiyi nereden aldığının ve elde edilen bilginin tutulmasının önemi kaybolurken, bilgiyi elde etmek için yapılan çabaların ve bilginin doğruluğunun kontrolü önem kazanmaktadır. Koç (2003, 215)'a göre eğitimin amacı bireylerin yaşamdaki karşılaşılabileceği değişik durumlara hazırlanmasına yardım etmek olmalıdır. Anadilini en iyi şekilde öğrenmesi ve kullanmasının yanı sıra diğer kişilerle uyumlu çalışabilmesi, bilgiyi nereden ve nasıl ulaşabileceğini öğrenme gibi öne çıkan beceriler bireye kazandırılması gerekli olan en önemli becerilerdir.

Her birey, istediği konuda internete girerek dünyanın herhangi bir kütüphanesinden, istediği zaman rahatlıkla bilgiye ulaşabilir. Her ilköğretim öğrencisi de artık yakın bir gelecekte internetten yararlanabilecektir. Önemli olan doğru bilgiye ulaşmak ve bunu ihtiyacı giderecek şekilde yorumlayarak kullanmaktır. İşte sorun da, bu kadar bilgi içerisinde doğru bilgiye ulaşılması ve bunun doğru bir şekilde değerlendirilerek belirlenen amaçlar doğrultusunda nasıl kullanılacağıdır. Yani hazır

bilgiyi kullanırken bile düşünmek, analiz ve sentez yapmak ve bunun için de çalışmaktır.

Bütün bunların başarılması için öncelikle bilgi teknolojisine (kitap, dergi, bilgisayar, CD-VCD-DVD, Elektronik Bellek vs.) sahip olunması ve çalışma ortamının uygun olması gerekir. İşte öğrenciye kazandırılması gereken en önemli değerlerden bir tanesi, ilköğretim sınıflarında ders çalışma alışkanlığının kazandırılmasıdır. Çünkü öğrencinin gelecekteki başarısı büyük ölçüde ders çalışma becerisine ve ders çalışma alışkanlığını kazanmış olmasına bağlıdır (Özcan, 2006).

20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimciler, psikologlar, rehberlik uzmanları ve araştırmacılar öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda araştırma yapma ihtiyacı duymuşlardır. Çünkü bilimsel ilerlemeler toplumun hızla değişmesine ve gelişmesine neden olmaktadır. Pek çok alanda dev adımlarla oluşan değişimler bireyin bilgiye yetişmesini ve yararlanmasını güçleştirmektedir. Artık eğitim süreci öğrenciye “bilgi aktarmak, yeni bilgiler kazandırmak” işlevine ilaveten “öğrenmeyi öğretmek” işlevi üzerine yoğunlaşmaktadır (Yeşilyaprak, 2001: 133). Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendi kendine öğretmenin yaşanılan şu dönemde zorunluluk olduğunun altını çizmektedirler. Bu sayede bireyler; dar çerçevede öğrenciler, yaşamlarını etkili bir şekilde devam ettirebilmeleri için sürekli artarak gelişen bilgi birikimini düzenleme, işleme ve kendilerinin bir parçası haline getirmeleri konusunda yeterli hale gelmelidir. Kişi, bu temel amaca ulaşmak için “öğrenmeyi öğrenme”yi tam olarak yapılabilmelidir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stratejilerinin öğrenilmesini gerektirir (Taşdemir ve Tay, 2007, 174). Öğrenme okul ortamlarıyla sınırlandırılmalı ve sürekliliği sağlanmalıdır. Orta ve yükseköğretimde edinilen bilgilerin, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamada tek başına yeterli olmayacağı açıktır. Bu nedenle okullarda öğrencilere temel bilgi ve becerilerinin yanı sıra, *öğrenmeyi öğretmek* de gerekmektedir (Talu, 1997, 2). *Öğrenmeyi öğrenme*, öğrencinin öğrenme etkinliği ile ilgili sorumluluğu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir (Güven, 2004, 3). Çolakoğlu (2002)’na göre *öğrenmeyi öğrenme* ancak çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma, bilgiyi problem çözme, karar verme ve planlama amacıyla kullanma, bilgiyi günlük yaşamda kullanma ve bilgisayarın bilgiye

erişilebilecek bir araç olarak görülmesini sağlayarak gerçekleştirebilmektedir. Bilginin hatırlanabilmesi için öğrenen yeni bilgileri gerekli olduğunda kullanmalı ve bilgileri tekrar elden geçirebilmelidir. Eğer bu bilgiler öğrenenin okul hayatında ya da kendi yaşamında kullanmaya gerek duymadığı önemsiz bilgiler ise bilgiler hatırlanmayacaktır (<http://www.k12.nf.ca/fatima/whyuse.htm> 20.05.2013).

Weinstein ve Mayer (1986) öğrencilerin hedeflerini başarmaları için bilginin ve aşağıdaki dört maddenin uygulanmasının hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır.

- Mevcut strateji aralığı
- Öğrenme stilleri
- Ne zaman nerede kendi bilgileri yararlı olabilir
- Kendi performanslarını değerlendirme ve ne zaman basa çıkamadıklarını bilme yeteneği (Mortimore, 2003).

Öğrenmenin gerçekleşmesi ve sonraki öğrenmelere zemin oluşturmaları için yani bilginin sürekli bir biçimde edinildiğinden emin olmak için çalışma stratejilerinin de doğru seçilmiş olması gerekmektedir.

Başarılı olmak için çok çalışmak değil etkili çalışmak gereklidir. Başarı değişken bir kavram olduğu için genel-geçer bir tanımını yapmak mümkün değildir. Ancak başarı, genel bir çerçevede “uyumlu ve doyumlu” yaşamak olarak tanımlanır (Baltaş, 1998).

Kişiler arası ilişkiler, iş hayatı, özel hayat, bilim ve teknolojide yaşanan hızlı ve dramatik değişiklikleri takip edebilmek ve uyum sağlayabilmek sadece okulda öğrenilenler ile devam ettirilemez.

Bireylerin bilgilerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Bu yenilik hareketini gerçekleştiremeyen kişilerin yaşamlarında sıkıntı yaşamamaları mümkün görünmemektedir.

Bireylerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sıkıntıları en aza indirmek adına eğitimde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Eğitimde yeniden yapılanma üzerinde yapılan tartışmalar sonucunda eğitimin çok yönlü yapısı ortaya çıkmaktadır. Eğitimi oluşturan dört ilkeden söz edilmektedir. Yeniden yapılanma projesi sistemin tıkanıklığını çözebilmesi için eğitimin dört ilkesini kapsaması gerekmektedir (Önder, 2009).

Önder (2009)'e göre dört ilke şu şekilde sıralanır:

- Okul, bireylerin daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmesi için vardır.
- Okulda öğrenmeyi gerçekleştirecek ve toplumsal beklentiler doğrultusunda insanları yetiştirecek olanlar öğretmenlerdir.
- Eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlemesi büyük oranda okul yönetiminin başarısına bağlıdır.
- Eğitim kurumlarının işleyişinin diğer toplumsal kurumların üzerinde derin etkileri vardır.

Toplumlar, öncelikle toplumun ihtiyaçları ve daha sonra bireylerin ilgi ve istekleri doğrultusunda insan yetiştirmek durumundadır. Fakat yükseköğrenim yapmak isteyen bireylerin sayısının fazla olması, sınırlı sayıdaki yükseköğretim imkânlarının verimli bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılmakta ve bu da öğrenciler arasında rekabete neden olmaktadır. Öğrenci sayısında önemli artışların yaşandığı bu dönemde bireylerin amaçlarına ulaşmaları oldukça zorlaşmıştır. İlkokuldan üniversiteye kadar gerek öğrenci ve veliler gerekse eğitimciler, öğrencilerin başarılı olmaları için büyük bir yarışma ortamındadırlar. Liselere geçiş sınavlarında başarılı olan öğrenciler eğitim seviyesi daha yüksek okullara kayıt yaptırabilmekte, böylece üniversiteye giriş sınavlarında idealindeki üniversite ve fakülteye girebilmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesinde önemli rol oynayan verimli ve etkili ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olacak çalışmalara büyük gereksinim vardır (Ural, 2006).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki farklılık ve ilişkileri çeşitli değişkenlere göre ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin envanter puanları;

- a) Cinsiyete,
- b) Sınıf düzeyine,
- c) Anne öğrenim durumu,
- d) Baba öğrenim durumu,
- e) Ailenin aylık gelir düzeyine göre,
- f) İnternet olup olmama durumu,
- g) Çalışma odası olup olmama durumu,
- h) Destek alıp almama durumlarına (özel ders alma, dershaneye devam etme vb.) göre farklılıklar göstermekte midir?

2. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları;

- a) Cinsiyete,
- b) Sınıf düzeyine,
- c) Anne öğrenim durumu,
- d) Baba öğrenim durumu,
- e) Ailenin aylık gelir düzeyine göre,
- f) İnternet olup olmama durumu,
- g) Çalışma odası olup olmama durumu,
- h) Destek alıp almama durumlarına (özel ders alma, dershaneye devam etme vb.) göre farklılıklar göstermekte midir?

3. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı puanlarına göre;

- a) Cinsiyete,
- b) Sınıf düzeyine,
- c) Anne öğrenim durumu,
- d) Baba öğrenim durumu,
- e) Ailenin aylık gelir düzeyine göre,
- f) İnternet olup olmama durumu,
- g) Çalışma odası olup olmama durumu,
- h) Destek alıp almama durumlarına (özel ders alma, dershaneye devam etme vb.) göre farklılıklar göstermekte midir?

4. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı notları arasında ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Türkiye’de son otuz yılda gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak, zamanın ihtiyaçlarını karşılamak, gerekli insan gücünü yetiştirmek adına her alanda yeniden yapılanma arayışlarına girilmiştir. Toplumun her kesiminden gelen talepler doğrultusunda eğitim alanında da yeniden yapılanma çalışmaları yürütülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda; toplumun okuldan düşünme becerilerini öğrenmiş, bilgiyi kullanabilen, problem çözme alanında ilerlemiş, bireysel çalışma alışkanlıklarına sahip, benlik kavramı gelişmiş ve iletişim becerisi üst düzeyde olan bireyler yetiştirmesine yönelik beklentileri artmıştır. Öğrencilerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan ders çalışma alışkanlıkları yeni yetişen bir birey olan öğrencinin sahip olması gereken önemli bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Bu alışkanlığın küçük yaşlardan itibaren kazanılmasının gerekliliği artık bilinen bir gerçektir. Çocukların kendi ilgi ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri okullarda eğitim almaları, var olan yeteneklerinin körelmemesi için desteklenmeleri Türkiye’de de geçerli olan bir durumdur. Bu amaçla

rehberlik çalışmaları da önem kazanmaktadır. Bu çalışmalar ile öğrencinin yetenekleri daha ileri düzeylere taşınabilmektedir. PISA ve TIMMS gibi sınavlarının sonuçlarına ve değişen dünyanın ihtiyaçlarına göre programında önemli değişiklikler yapılan Sosyal Bilgiler dersinin ikinci kademe sınıflarına ait ders çalışma alışkanlıklarını ortaya koyan bir araştırmanın yapılmamış olması nedeniyle programın genel amaçlarına ve toplumun okuldan beklentilerine cevap verip veremediği gibi sorulara yeterince yanıt verilememektedir. Kendisinden beklenen özellikte çocuklar yetiştirmesi istenilen okulların yapmış olduğu çalışmalar ülkenin geleceği açısından çok önemlidir. Toplumun eğitimden beklentisinin karşılandığının göstergesi olan eğitilmiş insan sayısı ders çalışma alışkanlıkları ile daha hızlı bir şekilde artacağı ifade edilmektedir. Ayrıca ders çalışma alışkanlıkları aynı zamanda eğitim alanında büyük bir maddi kaybın da önüne geçecektir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda öğrencilerin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde genel olarak ya da bazı dersler düzeyinde özel olarak ders çalışma alışkanlıklarının araştırıldığı tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırarak, onların toplumsallaşmalarına ve iyi birer vatandaş olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Toplumlar, kendi sosyal yapılarına uygun bireyleri Sosyal Bilgiler dersi ile yetiştirmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına bakıldığında bu dersin yetişme çağındaki bireyler açısından ne denli önemli bir ders olduğu açıkça görülür (MEB, 2005, 6).

Sosyal Bilgiler öğretimi, bireyi çağdaş bilime ve insan haklarına dayalı, özgürlükçü, demokratik, lâik ve ulusal kültür birikimini kaynak olarak evrensel değerlere ulaştırmada önemli ve belirleyici bir role sahiptir. Şu halde; etkili ve katılımcı bireyleri yetiştirmek, çocuklara çeşitli *tutumlar, kişilik özellikleri, değer sistemleri ve davranış kalıpları* kazandırmak Sosyal Bilgiler dersi ile mümkün olabilmektedir.

Bu denli önemli olan ve öğrencilerin gelecekteki kişilik ve başarıları üzerinde de belirgin etkisi olduğu kabul edilen Sosyal Bilgiler dersinin tüm öğrencilerin benimseyerek katıldıkları bir ders olması, elde edilecek kazanımlar açısından hayati öneme sahiptir. Zira öğrenciler, herhangi bir konu veya derse karşı ilgi ve olumlu tutum

gösterdiklerinde, o dersi daha fazla öğrenmekte ve sonuçta dersten daha başarılı olmaktadır.

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

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ile ilişkilerini ortaya koyan araştırmanın yapılmamış olması nedeniyle yapılmış bu çalışmanın alan yazınına önemli katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma, Kayseri İli Melikgazi Merkez İlçesi'ne bağlı 2012-2013 eğitim-öğretim yılı iki resmi ilköğretim okulundaki 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin veri toplama araçlarına ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

Araştırma, Uluğ tarafından geliştirilmiş 'Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerden Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin uygulandığı zaman okulda bulunan öğrencilerin cevapları analizlere dâhil edilmiştir.

Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Kayseri İli Melikgazi Merkez İlçesi'ne bağlı iki resmi ilköğretim okulundaki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları yaz dönemi sonunda belirtilmiş karne notlarıyla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Öğrenciler, gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri’nde” yer alan maddelere içtenlikle yanıtlamışlardır.

Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri MEB’in yayınlamış olduğu yazılı sınav, performans, proje ve derse katılım kriterlerine ait yönetmeliğe uyarak öğrencilerin 2012-2013 eğitim öğretim yılı ikinci dönem karne notlarını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin akademik başarıları Sosyal Bilgiler dersine ait 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi sonunda Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri tarafından MEB’in düzenlediği karne notu verme ile ilgili yönetmeliğe göre verilmiş notlarıyla yansıtılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Envanter Puanı: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanterinden aldıkları puanlar bu araştırma içerisinde envanter puanı olarak tanımlanmıştır.

Karne Notu: Öğrencilerin MEB’in düzenlemiş olduğu yönetmelik çerçevesinde Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından 2012-2013 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi sonunda verilmiş Sosyal Bilgiler dersine ait akademik başarı notu bu araştırmada karne notu olarak tanımlanmıştır.

Akademik Başarı: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları ikinci dönem karne notu akademik başarı olarak tanımlanmıştır.

Öğrenci: İlköğretim II. kademedede bulunan ve Sosyal Bilgiler dersini alan kişilerdir.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde temel öğrenme yaklaşımları, öğrenme strateji tipleri, ders çalışma stratejileri, öğrencilerin ders çalışma stratejileri, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur.

2.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları

Eğitim kurumları öğrenmenin bireyler için rastgele olmamasını ve istenmeyen becerilerin gelişmesini engelleyen en önemli faktördür. Eğitim faaliyetleri, eğitim programları ile düzenlenmekte ve geliştirilmektedir. Eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2005, 6). Öztürk (1995) Türkiye’de üzerinde durması gereken en önemli noktanın, gelişimi sağlayacak insan gücünün nitelikli olarak yetiştirilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Yeniden yapılanma sonrasında öğrenmenin anlamı da değişmeye başlamıştır. Öğrenme kavramının yeni tanımında öğrenci başarısının nitelik olarak zenginleştirilmesi, bireyselleştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Araştırmacı gazetecilik, müzik, resim ve drama gibi alanların geliştirilmesi, sosyal problemlerin araştırılması ve çözümler üretilmesi öğrenmenin bireyselleştirilmesinde kullanılabilecek uygulama olarak ortaya çıkmaktadır (Özden, 1999).

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri okulun yaptığı en önemli iş olarak öne çıkan bir yapıya sahiptir. Eğitim programları, öğretim yöntemleri, sınavlar, üst öğretim kurumlarına geçiş ve akademik çalışmanın değerlendirilmesi öne çıkan diğer bileşenlerdir. Bu noktada ortaya eğitimin bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmış hali olan

okullar çıkmaktadır. Okullardaki eğitim, önceden hazırlanmış programlara göre yürütüldüğünden dolayı formeldir (Uyar, 2008). Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi tamamen öğrenme ve öğretme sürecine bağlıdır. Eğitimde sağlıklı bir ilerlemenin oluşabilmesi, istenilen düzelmenin görülebilmesi için bu sürecin odak alınması gerekmektedir (Özbey, 2007).

Genel anlamda öğrenme bireylerin çevresi ile etkileşimi sonucu kendilerinde meydana gelen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal değişimlerdir. Bu değişimler bireyin dış dünyadan aldıkları dönütlere göre şekillenir. Ancak bireyin bu etkileşimi nasıl yasadıkları ve öğrenmeleri nasıl edindikleri konusunda bilim adamları çeşitli görüşlere sahiptirler. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan bu kuramlar: 1. Davranışçı, 2. Bilişsel, 3. Duyuşsal, 4. Beyin temelli öğrenme kuramlarıdır. Fakat öğrenme stratejileri bu kuram içerisinde farklı bir şekilde ele alınır. Genel olarak strateji; bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Nasıl ki bireyler belli bir şeyi elde edebilmek için stratejiler geliştiriyorsa, başarılı bir öğrenmeyi sağlayabilmek içinde öğrenme stratejilerini uygulayabilmek gerekir (Güven, 2004, 71).

Öğrenciler kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmalı ve etkili kullanılmalıdır. Karakış ve Çelenk (2007)'e göre öğrenme sürecinde daha yüksek bir verimlilik elde edebilmek için bireyde meydana gelen öğrenmenin nasıl oluştuğunun anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenmenin hangi koşullarda oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları açıklamaktadır. Öğrenme olayını açıklamakta kullanılan farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar incelendiğinde bilişsel ve davranışsal olmak üzere iki temel grup oluşturulmaktadır. Bu gruptan biri olan davranışçı kuramlar, bireyde oluşan öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasında ilişki kurma işi olarak açıklamaktadır. Bu nedenle davranışçı kuramı benimseyenler davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğin nedeni olan uyarıcılarla ilgilenirler (Erden ve Akman, 2003, 129). Davranışçı yaklaşımda pekiştirme, güdüleme, tekrarlama ve yaparak öğrenme gibi yöntemler temel alınmaktadır. Diğer öğrenme kuramı olan bilişsel kurama göre; öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşü savunulmaktadır. Bu kuramı benimseyenler daha çok,

öğrenme olayının dokunulamayan ve doğrudan gözlemlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçler üzerinde çalışmaktadırlar. Bilişsel kuramcılar öğrencilerin kendilerine bilgiler aktarılan, edilgen alıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine aktif yollarla işledikleri görüşündedirler (Açıkgöz, 1996, 83).

Davranışçı kuram öğrenme ürününün büyük ölçüde öğretmenin sunduklarına bağlı olduğu görüşünü benimserken, bilişsel yaklaşım öğrenme ürününün sunulan bilgiye ve bu bilginin öğrenen tarafından nasıl işlendiğine bağlı olduğu görüşünü benimsemektedir (Akt. Eren, 2011).

Okul öğrenmeleri bireyin bilgilerinin gelişimde şüphesiz büyük rol oynamaktadır. Öğrenciler hali hazırda uygulanan program ışığında kendilerinin bir üst eğitim-öğretim kurumuna hazırlamakta; yeni öğrenmelerle ufuklarını arttırabilmektedirler. Ancak bireylerin sahip oldukları yeterliliklerine, yeteneklerine, ilgilerine ve genetik kazanımlarına bağlı oldukları özelliklerine göre öğrenme hızları farklıdır. Bu yüzden çoğu zaman sınıfta yapılan eğitim-öğretim etkinliklerinden tam olarak faydalanamamaktadırlar. Ayrıca yıl içerisinde zorlu, dönemsel sınav maratonuna hazırlanırken veya LGS, ÖSS gibi daha uzun süreli ve birikim gerektiren sınavlarda sıkı bir çalışma sürecine girmekte bununla çoğu zaman yalnız basa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum eğitimcilere öğrencilere nasıl öğrenileceğinin, nasıl problem çözüleceğinin, hatırlanacağına ilkelerini geliştirmeye ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak öğrenim programlarının hazırlanmasına gerek duymalarına neden olmaktadır (Senemoğlu, 2003, 559).

2.1.1. Öğrenme stratejileri

Öğrenme stratejileri bireyin hafızayı geliştirme veya bir konu ile ilgili düşünme ve bilgi düzeyini yükselmeye çalışan aktivitelerdir. Bunlar basitçe tekrar, önemli yerlerin altını çizme, kendi kendine sorular sorma vb... gibi etkinlikleri içerir. Duyusal kayıta bilgilerin saniyeler içinde kısa süreli hafızaya aktarımı, kısa süreli hafızanın yetersiz oluşu ve buradaki bilgilerin bir an önce uzun süreli hafızaya aktarılmazsa

unutulacak olması, öğrenme stratejilerinin uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Ama hangi öğrenme stratejisinin seçileceği elbette yapılacak olan öğrenme performansının niteliğine ve erişilmek istenen bilgi türünün zorluk derecesine bağlı olarak değişebilecektir.

Öğrenme stratejilerinin, öğrenciler açısından gerekli bilgilerin öğrenilmesinin yanı sıra bir diğer önemli fonksiyonu da öğrencilerin yoğun çalışma etkinliklerinde en az düzeyde yorulmalarını sağlamaktır. Metotsuz, plansız çalışma öğrencilerin kısa zamanda yorulurken belli bir mesafe bile kat edemeden çalışmalarına son vermelerine neden olabilmektedir. Bu durum tabii ki öğrencinin okul başarısını doğrudan etkileyebilecek bir sorundur. Öğrenci öğrenme stratejilerini başarıyla uygulayarak bu sorunun üstesinden gelebilir (Binbaşioğlu, 1960, 122).

Öğrenme stratejilerinin tanımını yapan kişilerden biri olan Açıköz (1996, 57)'e göre strateji genel olarak önceden belirlenen bir amaca yönelik olarak izlenen yol veya geliştirilen bir planın uygulanmasıdır. Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme stratejileri olarak da adlandırılır. Bu şekilde olmasının nedeni öğrenme stratejilerinin de zihinsel ve düşünsel olgularla ilgileniyor olmasıdır. Birçok araştırmacı ve yazar tarafından öğrenme stratejilerine yönelik tanımlar geliştirilmiştir. Bunlar aşağıda özetlenmiştir.

- Öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşüncelerdir.
- Bilgiyi algılama, depolama, hatırd tutma ve anımsamada öğrencilere yardımcı olan karmaşık zihinsel işlemleri temsil eder.
- Öğrenme sırasında ortaya çıkan ve güdü, kodlama, kalıcılık ve transferi etkileyen öğrencilerin davranış ve düşünceleridir.
- Öğrenme hedeflerini başarmak için bir plandır.
- Belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret eder.
- Bireyin bir işe yaklaşımı olarak ele alır ve o iş üzerinde plan yapma, uygulama ve performansını değerlendirme esnasında bireyin nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığı hakkındaki bilgileri içerir.

- Öğrenme sırasında öğrencinin kullandığı ve kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir (Ellez, 2004; Sezgin Selçuk, 2004).

Öğrenme etkinlikleri bireyin pasif, edilgen olarak öğrenen olmasından çok kendi basına öğrenebilmesini ve kendi basına öğrenmeyi öğrenmesini amaçlar. Bu tip öğrencileri tanımlamak için ‘**bağımsız öğrenci**’, ‘**stratejik öğrenci**’ denilebilir. Kendi basına bilgiye erişebilen ‘bağımsız öğrenciler’ aşağıdaki dört eylemi başarıyla gerçekleştirebilirler (Arends, 1997, 245):

1. Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıma.
2. Problem için gerekli öğrenme stratejisini seçebilme.
3. Stratejinin etkinliğini ve süreçlerini kontrol edebilme.
4. Öğrenme süreci tamamlanana dek motivasyonunu koruyabilme.

Bağımsız öğrenciler gerekli olan stratejiyi seçebilecekleri gibi bunu öğrenme süreci tamamlanana dek başarıyla uygulayabilirler. Bu bakımdan seçilecek öğrenme stratejisinin kişinin zekâ seviyesi, yeteneğine, çalışılacak dersin türüne, performansın zorluk derecesine ve çalışma için gerekli olan zaman değişkenlerine göre değişebileceği kabul edilebilir (Şen, 2006).

2.1.2. Öğrenme stratejileri tipleri

Öğrenme stratejileriyle ilgili Amerika ve Avrupa da çok sayıda araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda kullanılan ‘öğrenme stratejileri’ ölçek formlarında genellikle öğrenme stratejileri farklı alt gruplarda incelenmiştir. Bu bölümde literatüre geçmiş, araştırmalarda kullanılmış farklı öğrenme stratejileri tipleri vurgulanmıştır.

Nisbet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılan sınıflandırmada öğrenme stratejileri üç ana başlık altında toplanmıştır:

- Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı
- Makro stratejiler: Biliş bilgisel yönetici stratejileri
- Mikro stratejiler: Yönetici süreçler

Derry (1988)'de öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır (Akt.Güven,2004).

- Maddeler listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri
- Özel, okul metinlerini okuma, çalışma stratejileri
- Aritmetik alanda uygulanabilen sorun çözme stratejileri
- Her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri

Gagne (1988, 133-141) öğrenme stratejilerini bilişsel kurama göre ele alarak beş ana başlık altında ele almıştır:

- Dikkat stratejileri
- Kısa süreli bellekte depolamayı artırma stratejileri
- Kodlamayı güçlendirme stratejileri
- Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri
- İzleme-yönetme stratejileri

Somuncuoğlu (1998) Glover ve ötekilerden (1990) aktardığına göre öğrenme stratejileri iki temel gruba ayrılmaktadır. Bunlar:

- Bilişsel stratejiler
- Biliş yönlendirici stratejiler

Walt ve Allan öğrenme stratejilerini üç ana başlık altında ele almaktadır (Güven, 2004):

- Bilişsel öğrenme stratejileri
- Davranışsal öğrenme stratejileri
- Öz düzenleyici öğrenme stratejileri

Weinstein'in 1986'da geliştirdiği ve Köymen'in 1989'da Türkçeye çevirdiği, LASSI, 'The Learning and Study Strategies Inventory' (öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri) öğrenme stratejilerini on ana başlık altında toplamıştır:

- Tutum
- Güdüleme
- Zamanı kullanma

- Kaygı
- Dikkat toplama
- Bilgiyi işleme
- Temel düşüncelerin seçimi
- Yardımcı çalışma öğeleri
- Kendini sınaama
- Sınav stratejileri

Dansereau (1978, 18-25)'ya göre öğrenme stratejilerini iki ana başlık altında incelenebilir:

Öncül stratejiler • Anlama stratejileri • Bulma ve kullanma stratejileri	Destek stratejileri • Öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirme • Konsantre olma • Kendini kontrol etme
--	---

Derry (1998, 109-115)'e göre öğrenme stratejileri sözel öğrenme, işlemsel öğrenme ve zihinsel destek stratejileri olarak sınıflandırılır:

Tablo 2.1. Sözel Öğrenme Stratejileri (Verbal Learning Strategies) (Derry, 1998, 110).

KATEGORİ	ÖRNEK	BAZI KULLANIM DURUMLARI	ARTI - EKŞİ YÖNLERİ
DİKKATSEL YOGUNLASMA (attention focusing) Basit yoğunlaşma (simple focusing) Yapısal yoğunlaşma (structured focusing)	• Vurgulama • Altını çizme • Başlıklara bakma • Parçaların önemli cümlelerini seçme • Öğretmen direktifiyle işaretleme	• Yapıların öğrenilmesinde • Basit materyaller • Dikkatli okuyucular için • Zayıf okuyucular için • Basit ama önemli materyallerde	• Metinlerde belirtilmemiş önemli fikirlerin öğrenilmesinde olumlu katkı sağlar • Ayrıntılı ve derin düşünmede yetersiz
ŞEMA OLUŞTURMA (shema building)	• Parçalardaki gramer yapılarının belirtilmesi • Teori semaları • Ağ sistemi (networking)	• Basit metin yapılarında • Aktif anlamaya dayalı hedeflerde	• Yeterli değil, ancak yüksek düşünme yeteneğini geliştirir
FİKİRSEL DETAYLAMA (idea elaboration)	• Kendi kendine soru sorma aktiviteleri • Zihinsel şablonlar Oluşturma	• Özel fikirlerin anlaşılmasında, hatırlanmasında	• Etkili, birleştirici. • Yardım alamayan öğrenciler açısından zor • Neyin önemli olduğu konusunda tam olarak yoğunlaşamama

Tablo 2.2. İşlemsel Öğrenme Stratejileri (Procedural Learning Strategies) (Derry, 1998, 111).

KATEGORİ	ÖRNEKLER	BAZI KULLANIM DURUMLARI	ARTI - EKSİ YÖNLERİ
BİÇİMSEL ÖĞRENME (pattern learning) Hipotez kurma (hypothesizing) Nedensellik arama (seeking reasons for actions)	➤ Olayları açıklamak için olası çözümler geliştirme ➤ Öğrencilerin olayların gerçek nedenini anlama çalışmaları	➤ Örnek biçim ile kavramı ilişkilendirme hedeflerinde ➤ Hangi durumda hangi akıl yürütmenin gerektiğini karar vermede	➤ Dönüt verilmediği sürece yetersiz. ➤ Özgür ve bağımsız düşünmeyi güçlendirir ➤ Bilişsel öğrenmeyi geliştirir. Rehber ➤ olmadığı durumlarda yetersizdir ➤ Fazla müdahale olduğu durumlarda da istenen başarı sağlanmaz
YANSITICI KENDİ KENDİNE ÖĞRETME (reflective selfinstruction)	➤ Öğrencinin kendi performansıyla uzman modelin performansını karşılaştırması	➤ Eksik tarafların tamamlanması ve karmaşık becerilerin geliştirilmesi hedeflerinde	➤ Performans kalitesinin anlaşılmasını geliştirir ➤ Kendi bilincinin farkında olmasını artırır ➤ Bireysel becerilerin otomatikleşmesini azaltır.
ÇALIŞMA TAKTİKLERİ (practice) Parçasal çalışma (part practice) Bütünsel çalışma (whole practice)	➤ Öğrencinin kavramları özel bakış açısıyla ele aldığı durumlar ➤ Öğrencinin yan beceriler üzerinden yoğunlaşmadan performansı bir bütün olarak ele alması.	➤ Özel bakış açılarının dikkate alınması gereken durumlar ➤ Gerekli becerilerin geliştirilmesi ve yan becerilerle ilişkilendirilmesinde	➤ Yan becerilerin otomatikleşmesini sağlar ➤ Yan becerilerin asıl becerilerle ilişkilendirilmesi eksik kalır ➤ Yan becerileri bütünleştirir ➤ Performansın bütün olarak gelişmesini salar.

Tablo 2.3. Zihinsel Destek Stratejileri (Mental Support Strategies) (Derry, 1998, 113).

KATEGORİ	ÖRNEKLER	BAZI KULLANIM DURUMLARI	ARTI – EKŞİ YÖNLERİ
DAVRANIŞSAL KENDİNİ YÖNETME (behavioral selfmanagement)	➤ Öğrencilerin görevleri aşamalandırdığı; planlanan süreci tamamladıktan sonra kendini ödüllendirmesi	➤ Karmaşık ve uzun görevlerde ➤ Motivasyonu düşük öğrenci öğrenmelerinde	➤ İçsel motivasyondan çok dışsal motivasyonu artırır ➤ Yeterlidir
MORAL YÖNETİMİ (mood management) Kendini pozitif yönde telkin etme (pozitif self-talk) Rahatlama teknikleri (relaxation techniques)	➤ Öğrencilerin negatif içsel durumlardan kaçınmaları için pozitif içsel durumlara ihtiyaç duydukları durumlar ➤ Derin nefes alma, sayı sayma ve diğer klinik rahatlama teknikleri	➤ Zor performanslar için içsel hazırlık negatif fikir durumları ➤ Çalışma korkularına ve yüksek endişelere sahip öğrencilerde	➤ Motivasyonu artırır ➤ Öğrenme süreçleri esnasında gerekli dikkati sağlar ➤ Bazı olumsuz durumları ortadan kaldırabilir
KENDİNİ KONTROL ETME (Self monitoring)	➤ Öğrencinin performans esnasında durup, moral durumunu ve gelişim sürecini gözden geçirmesi	➤ Hedef olarak bilişsel farkında olma durumlarını arttırma ve düşünme sürecini gözden geçirme	➤ Konsantrasyon üzerinde olumlu etkiye sahiptir

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme işlemini dört aşamada incelemişlerdir.

Öğrenme işleminin aşamaları şöyledir;

- *Seçme:* Dikkatin odaklandığı bilgi aktif belleğe aktarılmaktadır.
- *Edinme:* Bilgi aktif bellekten uzun süreli belleğe aktarılmaktadır.
- *Yapılandırma:* Öğrenci edindiği bilgiyi kendi içinde ilişkilendirerek anlamlandırmaktadır.
- *Entegrasyon:* Uzun süreli bellekte daha önce yerleşik olan diğer bilgiler taranmakta ve yeni edinilen bilgi ile ilişkilendirilmektedir.

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini sekiz kategoride toplamışlardır. Ancak bunların ilk üçü “temel” ve “karmaşık” öğrenmeler için ayrı ayrı ele alınmaktadır. Bu ayırma göz ardı edildiğinde öğrenme stratejilerinin beş grup altında toplandığı kabul edilmektedir. Buna göre, öğrenme stratejileri aşağıdaki başlıklar altında sınıflandırılmıştır. *Yineleme Stratejileri:* Öğrencinin bilgiyi seçmesini ve edinmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejide temel etkinlik, zihinsel yinelemedir. Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde bu stratejiler

etkilidir. Aynen yineleme, ezberleme, sesli okuma, değiştirmeden yazma, satır altı çizme yineleme stratejilerine örnektir.

Anlamlandırma Stratejileri: Bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya dönük stratejilerdir. Öğrenci, bu stratejilerle, öğrenmeyi amaçladığı yeni bilgiyi, daha önce öğrendiğı ve uzun süreli belleğinde var olan bilgilerle birleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenmektedir. Zihinsel imge oluşturma, cümlede kullanma, başka sözcüklerle anlatma, ilişkilendirme, özetleme, not alma, soru yanıtlama, anlamlandırma stratejilerinin bazılarıdır.

Örgütlenme Stratejileri: Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejilerde de anlamlandırma stratejilerinde olduğı gibi anlamlandırmaya önem gösterilmektedir. Kümelenendirme ya da sınıflandırma, ana hatlarını çıkarma, bilgi şeması oluşturma, çizelgeleştirme, örgütlenme stratejileri arasında yer alır.

Anlamayı İzleme Stratejileri: Öğrencilerinin kendi öğrenmeleri düzenlenmesine, denetlenmesine ve yürütmesine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme, öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Sorunu belirleme, çalışmasını planlama, kendini sorgulama, kendini değerlendirme, hata düzeltme birer anlamayı izleme stratejileridir.

Duyuşsal Stratejiler: Öğrenci, kimi zaman, öğrenmeleri sırasında dikkatini toplayamama, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi duyuşsal nitelik taşıyan sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar onun öğrenmelerinde güçlük yaratabilir, hatta öğrenmesine engel oluşturabilir. Öğrenci bu engelleri duyuşsal stratejilerden yararlanarak aşabilir. Güven arttırma, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma ile ilgili stratejilerin başında gelmektedir. Öztürk (1995, 30) bilişsel sistemdeki bilgi akışını öne çıkartarak öğrenme stratejilerini yedi grupta incelemiştir.

- Dikkat stratejileri
- Tekrar stratejileri
- Anlamlandırma stratejileri

- Zihne yerleştirme stratejileri
- Hatırlama stratejileri
- Bilişi yönetme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Ders çalışma alışkanlıklarının öğrenci tarafından algılanma düzeyi öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu alışkanlıkları olumlu olarak algılayan öğrenciler olumsuz algılayan öğrencilere göre daha kolay öğrenmekte ve daha başarılı olmaktadır. Verimli ders çalışma için gerekli ve doğru davranış, tavır ve alışkanlıklar ne kadar erken yıllarda kazanılırsa, gelecek yıllardaki eğitim ve öğretim süreci o kadar kolay ve zevkli geçer (Özcan, 2006).

Sadece okuldaki eğitimin değerlendirmesi anlamında kullanabilecek akademik başarı ortalamasının yanı sıra çok küçük puan farklarının öğrencilerin geleceğini belirlediği ulusal sınav sisteminde de, ortaöğretim görmek için binlerce arkadaşını geride bırakmak zorunda olan öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını öğrenmeleri ve etkili olarak kullanmaları kendileri için avantaj sağlamaktadır (Özden, 1999). Her geçen gün Seviye Belirleme Sınavına daha fazla öğrenci müracaat etmekte ve bu durum rekabeti daha da körüklemektedir. Bu durum verimli ders çalışma alışkanlıklarının kullanılmasının önemini arttırmaktadır (Eren, 2011).

2.1.3. Ders çalışma stratejileri

Strateji sözcüğü, yalnız olarak askeri kökenli bir sözcüktür. Strateji, uzun dönemli askeri eylemlerde yapılan planlara işaret etmektedir (Schmeck, 1991). Genel olarak strateji, bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 1996). Bireyler, belli bir amaca ulaşmak için bir plan izlemek zorundadırlar. Sonuçta, bireylerin öğrenmeyi sağlayabilmeleri için de izlemeleri gereken yollar vardır. Bu da, öğrenme stratejisi kavramı ile açıklanmaktadır. Öğrenme stratejilerine olan ilgi davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmenin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Davranışçı

yaklaşım materyalin sunuluşunun davranışı nasıl etkilediği üzerinde yoğunlaşırken, bilişsel yaklaşım gelen bilginin bellekten nasıl bir süzgeçten geçtiği ve nasıl yapılandırıldığı üzerinde durmuştur (Demirel, 1993).

Öğrenme stratejileri bireyin hafızayı geliştirme veya bir konu ile ilgili düşünme ve bilgi düzeyini yükselmeye çalışan aktivitelerdir. Bunlar basitçe tekrar, önemli yerlerin altını çizme, kendi kendine sorular sorma vb... gibi etkinlikleri içerir. Duyusal kayıta bilgilerin saniyeler içinde kısa süreli hafızaya aktarımı, kısa süreli hafızanın yetersiz oluşu ve buradaki bilgilerin bir an önce uzun süreli hafızaya aktarılmazsa unutulacak olması, öğrenme stratejilerinin uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Ama hangi öğrenme stratejisinin seçileceği elbette yapılacak olan öğrenme performansının niteliğine ve erişilmek istenen bilgi türünün zorluk derecesine bağlı olarak değişebilecektir. Öğrenme stratejilerinin, öğrenciler açısından gerekli bilgilerin öğrenilmesinin yanı sıra bir diğer önemli fonksiyonu da öğrencilerin yoğun çalışma etkinliklerinde en az düzeyde yorulmalarını sağlamaktır. Metotsuz, plansız çalışma öğrencilerin kısa zamanda yorulularak belli bir mesafe bile kat edemediği çalışmalarına son vermelerine neden olabilmektedir. Bu durum tabii ki öğrencinin okul başarısını doğrudan etkileyebilecek bir sorundur. Öğrenci, öğrenme stratejilerini başarıyla uygulayarak bu sorunun üstesinden gelebilir (Binbaşioğlu, 1960, 122).

Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve kodlama ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Başka bir deyişle öğrencinin öğrenme sırasında uğraştığı düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı planlardır (Yüksel ve Koşar, 2001).

Çağın getirdiği teknolojik ilerleme sonucunda en kısa sürede kalıcı bilginin kazanılması gibi doğrudan eğitimin amacı olmayan bir durumla karşılaşılmaktadır. Başarı; özelde akademik başarı, çok çalışmayla değil etkili çalışmayla elde edilebileceği göz önüne alındığında öğrencilerin ancak verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Küçükahmet, 1987).

Akademik başarı ile ilişkili görünen zihinsel olmayan çeşitli faktörler bulunur. Bunlardan ikisi ders çalışma becerileri ve akademik benliktir. Ders çalışma becerileri; zaman kullanımı, zihinsel depolama biçimleri ve bilgiyi düzenleme, motive olma ve üstlendiği görevlere yoğunlaşması gibi geniş bir davranış alanı ve tutumları içerebilir. Bireyin kendisini ve dünyayı algılaması olarak ifade edilen benlik kavramı da bireyin davranış ve tutumlarını etkilemektedir (Gadzella ve Williamson, 1984).

Sonuç olarak, öğrencilerin hem örgün eğitim sürecinde, hem de örgün eğitim sürecinden sonra başarılı olabilmeleri için, kendilerini geliştirebilmeleri, kendi kendine öğrenebilmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliliğini kazanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin türleri, özellikleri, benzerlik ve farkları, kullanım alanları konusunda bilgilendirilmeleri okul başarılarını olumlu yönde etkileyecektir (Ergür, 1998).

2.1.4. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler

Zamanı değerlendirme, görev anlayışı ve çalışma metotları çalışma alışkanlıklarını oluşturan temel unsurlardır. Diğer boyutlar ise çalışmayı etkileyebilecek kişisel özellikler, eğitim anlayışı ve öğretmene karşı tutum olarak ifade edilmektedir (Eren, 2011).

Özer (1993, 9), etkili öğrenme ve verimli ders çalışma yollarının şu konuları kapsadığını belirtmektedir:

- Güdüleme
- Tutum
- Kaygı
- Düzenleme ve planlama
- Zamanı kullanma
- Dikkat
- Etkili okuma ve dinleme
- Not tutma

- Yazılı ve sözlü anlatım yeterliliği geliştirme
- Kütüphaneden faydalanma
- Yazılı kaynaklardan yararlanma
- Kişilerden yararlanma
- Yardımcı çalışma öğelerinden yararlanma
- Bellek eğitimi
- Kendini sınama
- Sınavlara hazırlanma
- Sınav sorularını cevaplama

Uluğ (2000, 5-6), verimli ders çalışma yöntemleri ile ilgili başlıca konularını plan yapma, okuma, not tutma, dinleme, yazılı kaynaklardan yararlanma, dikkati yoğunlaştırma, yazılı ve sözlü anlatım yeterliliğini geliştirme, öğrendiklerini pekiştirerek anımsayabilme ve sınavlara hazırlanma başlıkları altında toplamaktadır. Tan (1992, 108) ise verimli ders çalışma becerilerinin kazanılma aşamaları olarak ders çalışmaya hazırlanma, öğrenmek için okuma, ders dinleme ve not tutma, sınava hazırlanma ve sınav, ödev hazırlama ve kütüphaneden yararlanmayı vermektedir.

Verimli ders çalışma alışkanlıkları için uygun çalışma ortamı, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, okuma yeterliliği, not tutma ve yazma gibi becerileri gerektiği Subaşı (2000) tarafından ifade edilmektedir. Verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili tanımlar incelendiğinde bireysel farklılıklar, not tutma, zamanı etkili kullanma, çalışma alışkanlıkları eğitimi ve öğretmen, aile, uygun bir çalışma ortamı sağlama, ev ödevleri, kütüphaneden faydalanma, okuma-dinleme ve yazma çalışma alışkanlıkları ve tutumları ortak olarak ortaya çıkan faktörlerdir. Bunlara ilave olarak öğrencinin ilgi ve isteği verimli ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları açısından önem teşkil etmektedir (Eren, 2011).

2.1.5. Bilgiyi işleme kuramı

Öğrenmeyi bilişsel yaklaşımı ele alarak en iyi açıklayabilen kuram *bilgiyi işleme kuramı*'dır. Karışık olan öğrenme sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi ve görevlilerin bu

süreci daha verimli hale getirebilmeleri için yöntemler geliştirebilmelerine olanaklar sunmaktadır. Bilgi işlem süreçleriyle öğrenmeyi açıklamak isteyenler, öğrenmenin gözlenebilen davranışlarını inceleyerek çevreden gelen uyarıcıların algılanmasını, anlamlı bilgilere dönüştürülmesini, bellekte saklanmasını ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesini ve bütün olarak öğrenmeyi açıklamaktadırlar (Subaşı, 2000).

Bilgiyi İşleme Kuramına göre öğrenme süreci zihinsel bir süreçtir ve bu süreç uyarıcının alınması, anlamlandırılması, depolanması, kullanılmak üzere hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi olarak öğrenme tanımlanabilir.

Açıkgöz (1996)'e göre bu kuramda öğrenmenin oluşumu sırasında bireyin edilgin bir durumdan çıkıp öğrenme işine katılması ve belli bir çaba sarf etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bireyin çaba sarf etmesi gereken bu süreç, öğrenme stratejilerinin önemini ortaya çıkarır.

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, nasıl düşüneceğini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini öğretmeyi kapsamaktadır. Bilgiyi işleme kuramının iki önemli noktası, öğrenmede bireyin nasıl bir rol oynadığı yani kendisinin ne yaptığı ve ön bilgi ile bilişsel becerilerin öğrenmeyi etkilediği görüşleridir (Erden ve Akman, 2003). Yaşam boyu kullanılacak bilginin kalıcı bir özelliğe sahip olması için anlamlı olması gerekmektedir. Bu durum ise bireyin çabası ve bilinçli bir şekilde kendisine sunulan bilgileri işlemesi ile mümkün olmaktadır. Bilişsel yaklaşımı öne çıkaranların temel aldıkları bazı sayılıtlar Ormrod (1990) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Bazı öğrenme süreçleri insana özel olabilir.
- Zihinsel olaylar incelemenin odağıdır.
- Bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar.
- Öğrenme mutlaka açık davranış değişimlerinde gözlenmesi gerekmeyen zihinsel çağrışım biçimini kapsar.
- Bilgi örgütlenmiş şekilde bulunur.

- Öğrenme, yeni bir bilginin önceden öğrenilmiş bilgiyle ilişkisinin kurulduğu bir süreçtir (Akt. Öztürk, 1995, 21).

Bilgi işleme kuramı üç ana bölümden oluşmaktadır. **Bilgi depoları**, bilgi işleme kuramına göre bilgilerin saklandığı ilk bileşendir. **Bilişsel süreçler**, içsel zihinsel etkinlikler sonucunda bilgilerin bir bellekten ötekine aktarılması süreçleri ile ilgilidir. **Biliş bilgisi**, ise bilişsel süreçlerle ilgili olan bilgileri ve bunların denetimini içermektedir (Özer, 1993, 161). Bilgi işleme kuramına göre öğrenmeyi açıklamakta öne çıkan önemli iki nokta bulunur. Bunlar; hem iç hem de dış süreçlerdir. Erden ve Akman (2003, 158) bu kuramın iki sayıltısını aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

- Öğrenme sürecine öğrenci aktif olarak katılmak zorundadır. Birey dışarıdaki uyarıcıların duyu organlarına gelmesini beklemek yerine, arama eğilimdedir. Birey etkileşim kurduğu uyarıcılara kendisi anlam vermekte ve yorumlamaktadır.
- Ön bilgiler ve bilişsel beceriler öğrenmeyi etkilemektedir. Bireyin önbilgileri ve bilişsel becerileri duyularına gelen uyarıları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin oluşumu şu süreç içinde meydana gelmektedir;

- Uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınmaktadır.
- Duyusal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülmektedir.
- Kısa süreli bellekte işlenmektedir.
- Uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilmekte ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılmaktadır.
- Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanmaktadır.

Öztürk (1995, 4)'e göre zihinsel süreçte bilgi akışı aşağıdaki dört temel süreçten geçer;

- Kazanılan bilgiyi seçme
- İşleme

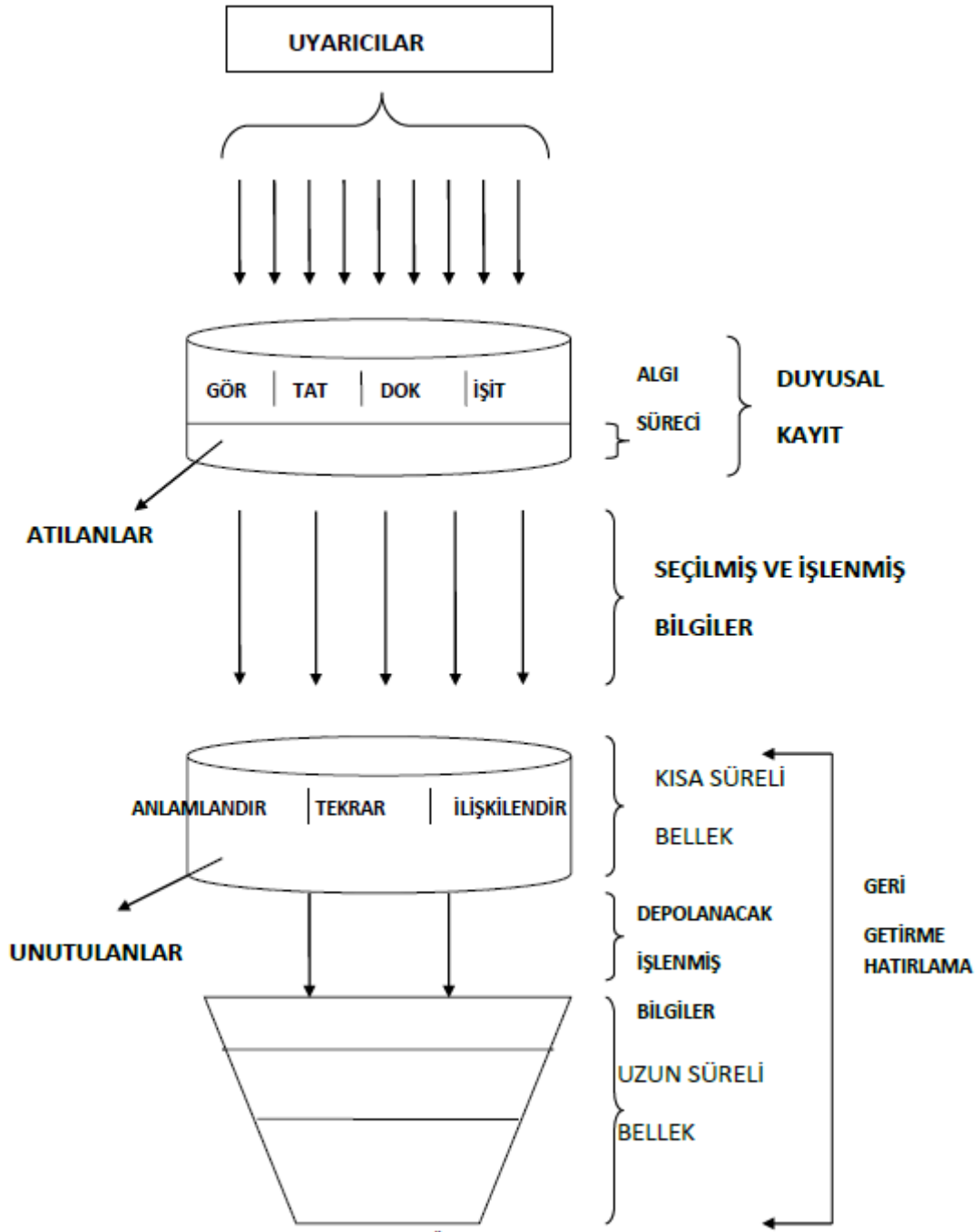
- Depolama
- İhtiyaç olduğunda geri getirme (Akt. Eren, 2011).

Şekil 1’de görüldüğü gibi bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmeyi etkileyen bazı temel yapılar bulunmaktadır. Bunlar; *duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir* (Eren, 2011).

Bellek türleri arasındaki ilişki bilgiyi işleme kuramına göre şöyledir. Dış dünyaya ilişkin veriler duyu organlarıyla zihne kaydedilir. Daha sonra bu veriler kısa süreli belleğe aktarılır. 5–15 saniye burada saklanan bilgiler zihinde anlamlandırılarak, ilişkilendirilerek, görsel imajlar oluşturularak uzun süreli belleğe aktarılır (Özden, 2003, 26).

Bilgiyi edinmenin ilk aşaması *duyusal kayıttır*. Çevrede bulunabilen her türlü uyarıcının, kısa süreli tutulduğu bilgi deposudur. Duyusal kaydın kapasitesi oldukça geniştir; ancak duyusal kayda gelen bilgiler çok kısa sürede silinmektedir. Bu nedenle *duyusal kayıt, anlık bellek* olarak da adlandırılmaktadır. Duyu organlarının çalışma şekline göre alınan uyarılar da farklı bir şekilde depolanmaktadır. Örneğin işitme duyusu ile alınan uyarılar ses örüntüsü biçiminde, görme duyusu ile alınan uyarılar fotoğraf gibi imaj olarak depolanmaktadır. Duyu organına ve uyarının şiddetine göre bilginin duyusal kayıta kalma süresi farklılık göstermektedir.

Kısa süreli belleğe transfer edilecek bilgilerin seçimi *tanıma, dikkat ve algı süreçleri* belirlemektedir. *Tanıma*; bilginin önceki yaşantılardan elde edilmiş bilgilerle eşleştirilmesidir. *Dikkat*; çevreden gelen uyarılara karşı bilinçli olarak yoğunlaşılmasıdır. *Algı*; duyusal belleğe alınan ham bilgiye yönelik gerçekleştirilen yorumlama, anlamlı duruma getirme sürecidir (Güven, 2004, 16).



Şekil 2.1. Öğrenme Süreci (Bilgen, 2005, 9) .

Bilgilerin belleğe kaydedilme sürecindeki ilişki hiyerarşik bir yapıya göre aşağıdaki gibi de maddelendirilebilir (Tay, 2004, 1):

- Uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınır.
- Duyusal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülür.
- Kısa süreli bellekte islenir.

- d) Uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilir ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılır.
- e) Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır.

1. Duyusal Kayıt

Çevreden gelen uyarıcılar, öğrenenin alıcılarını yani duyu organlarını etkiler ve duyusal kayıt yoluyla sinir sistemine girer. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılamalarından duyusal kayıt sorumludur. Örneğin; parmak gözün önünde tutup hızlı bir şekilde çekilince, parmağın gölgesinin gözün önünde kaldığı fark edilir. Anlamsız bir sözcüğün tümünü ya da bir parçası tekrar edinilebilir. Görülen gölge, görsel kayıta kalan bellek izinin bir sonucudur. Anlamsız olsa bile sözcüğü tekrar edilmesinde, duyusal kayıta işleme kısmına kaydedilmesinin bir sonucudur (Senemoğlu, 2003, 273).

Duyusal kaydın genellikle farkına varılmaz. Bilinç, daha çok kısa süreli hafızada devreye girer. Ancak duylara gelen uyarıcıların düzenlendiği ve örgütlendiği dikkate alınırsa, bu düzenleme ve örgütlemenin duyusal kayıta yapıldığı düşünülebilir. Bilgiyi islemenin duyusal kayıt aşaması oldukça sinirseldir (Bacanlı, 2003, 183).

2. Kısa Süreli Bellek

Bilgi duyusal kayıttan kısa bir süre sonra kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli belleğin iki işlevi vardır (Senemoğlu, 2003, 275):

Birinci işlevi bilgiyi zaman içinde geçici olarak depolamaktır. Araştırmalara göre beyin kısa süreli bellekte bilgileri 7 ± 2 şeklinde depolayabilmektedir. Burada en önemli olan nokta ise bu kodlamanın sınırıdır. Örneğin kısa süreli bellekte 2-3-4-5-6-7-8 şeklinde yedi birimlik bir kodlama 23-45-678 şeklinde üç birime indirilebilir. Beynin bu şekilde yapacağı kodlamanın sınırı tam olarak bilinmemektedir.

Kısa süreli bellek bu kodlama işleminde bilgiyi ancak 20 saniye civarında tutabilir (Senemoğlu, 2003, 276; Cüceloğlu, 2003, 171; Bacanlı, 2003, 184). Bu bilginin uzun süre hatırdaki kalabilmesi için mutlaka tekrar edilmesi gerekmektedir.

3. Uzun Süreli Bellek

Kısa süreli bellek biyofizik, uzun süreli bellek ise biyokimyasal bir süreçtir. Bir bilginin uzun süreli belleğe girmesi protein sentezi ile gerçekleşir. Otuz saniye geçtikten sonra hatırlanan her bilgi veya olay uzun süreli bellekten çağrılır. Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekten kendisine gelen bilgiyi birkaç dakikadan başlayarak, günlerce, haftalarca, yıllarca, hatta bir ömür boyu süreyle saklayabilir (Cüceloğlu, 2003, 179). Yapılan araştırmalar uzun süreli belleğin kapasitesinin sonsuz olduğunu göstermiştir. Uzun süreli bellek, bilginin gerektiği durumlarda kullanılmak üzere sınıflandırıldığı, saklandığı dev bir kütüphaneye benzetilebilir. Bu kütüphanenin bilgiye ulaşmayı yani hatırlamayı sağlayacak milyonlarca giriş ve bölmeler arasında da geçişleri sağlayacak bir ağa sahip olduğu düşünülmektedir. Bilginin hatırlanmasının büyük ölçüde, materyalin uygun bir şekilde kodlanarak, uygun yere yerleştirilmesine bağlı olduğu sanılmaktadır (Senemoğlu, 2003, 282).

Aşağıdaki tabloya bakarak uzun süreli belleğin diğer bellek türlerine göre farklılıkları daha iyi görülebilir.

Tablo 2.4. Bellek Türleri Arasındaki İlişki. (Bacanlı, 2003, 185).

	Duyusal kayıt	Kısa süreli hafıza	Uzun süreli hafıza
Bilginin kalış süresi	1 saniyeden az	30 saniyeden az	Belirsiz
Bilgilerin aksatılabilirliği	Anlık	Kolayca aksatılır	Kolayca aksatılmaz
Bilginin geri getirilebilirliği	Hayır	Hayır	Evet
Kapasite	Sınırlı	Sınırlı (7±2) İşler hafıza; hali hazır	Sınırsız Bilginin temeli;
Genel özellikler	Anlık bilinçsiz izlenimler	bilinç; aktif, tekrarla sürdürülür	çağrışımsal; pasif; kodlama sonucu

Uzun süreli bellekte **bildirimsel** (declarative) ve **işlemsel** (procedural) bilgi olmak üzere iki türlü bilgi kaydetme yolu vardır (Arends, 1997, 252). Bildirimsel bilgi

olgu ve olayların hafızası iken, işlemsel bilgi bir şeylerin nasıl yapıldığı ile ilgili beceriler veya bilişsel işlemlerin hafızasıdır (Bacanlı, 2003, 186).

Bazı bilim adamları da bu bilgi türlerine ek olarak başka bir bilgi türünü de kabul etmektedirler. Konuyla alakalı olması teorik boyutta bu bilgi türünü ele almayı zorunlu kılmaktadır. **Durumsal** (conditional) **bilgi** adı ile bilinen bilgi türü öğrencinin bir şeyi nasıl yapacağını bilmesidir denilebilir. Bir şiiri ezbere okumak veya oyunu kurallarıyla oynamak bu bilgi türüne girer. Örneğin; bir oyunun kuralları bildirimsel bilgiye, oyunu oynamak ise işlemsel bilgiye örnektir. Durumsal bilgi ise ihtiyaç olduğunda iki bilgiden birini seçmeye yarayan, aralarında uyumu ve eşgüdümü sağlayan bilgi türüdür denilebilir. Bir matematik sorusunun hangi çözüm yolunun kullanılarak çözüleceği veya bir futbol oyuncusunun topu en uygun şekilde nasıl oyuna sokabileceği durumsal bilgi türüne girmektedir. Bu bakımdan durumsal bilgi öğrenme stratejileri ile yakından ilgilidir. Ne yazık ki birçok öğrenci konular hakkında üst düzey bilgiye sahip olabildikleri halde karşlarına çıkan soruları çözmekte ve çözüm yolu bulmakta zorlanmaktadırlar.

Tablo 2.5. İşlemsel ve Durumsal Bilgi Arasındaki İlişki. (Arends, 1997, 249).

BİLGİ ÇEŞİDİ	TANIMI	ÖRNEK
Bildirimsel	Bir şeyin ne olduğunu bilme	Bir oyunun kuralları, karenin tasviri vb.
İşlemsel	Bir şeyin nasıl yapılabileceğini bilme	Kurallarıyla basketbol oynama, araba sürme vb.
Durumsal	Hangi bildirimsel veya işlemsel bilginin doğru zamanda kullanılacağını bilme	Bir soruna çözüm yolu bulma, önemli olan bir yazıyı belirleme vb.

Uzun süreli belleğin iki temel bölmesi vardır (Senemoğlu, 2003, 282; Bacanlı, 2003, 186; Learhey and Haris, 1997, 132):

Anısal Bellek (episodic memory) kişisel yaşantıların depolandığı bölmedir. Yaşam süresince meydana gelen olaylar, hatıralar, şakalar vb... gibi kişisel yaşantılar burada kaydolmaktadır. Kişinin geçirmiş olduğu yaşantılarla ilgili bilgiler anısal bellekte değerlendirilir. Anlamsal Bellek (semantic memory): Kişinin dünya ile ilgili bilgisini belirtir. Kişinin uzmanlık alanı ile ilgili bilgileri, okulda öğrendikleri, dil ve

genel kültür bilgileri, hobileri ile ilgili bilgiler vb... hep bu grupta incelenir. Semantik bilgi kişinin geçmişinden bağımsızdır ve kayıtlar yer ve zamanla bağlandırılmamıştır (Bacanlı, 2003, 186).

Uzun süreli hafıza içerisinde incelenmesi gereken bir önemli unsurda **şema teoremidir**. Şema karmaşık bilgi yapılandırılması şeklinde ifade edilir (Arends, 1997, 252). Şema, nesne ve olayların zihinde temsil edildiği belirli bir yapıya verilen bir isimdir (Cüceloğlu, 2003, 208). Şema yapı olarak temel bilgilerin yapılandırılmasında kullanıldığı gibi çok daha karmaşık bilgi yapılarında da kullanılır (Rumelhart, 1980, 34). Piaget'in zihin gelişimi kuramına göre birey yeni bir olayla karşılaştığı zaman onu öncelikle kafasında bulunan şemaya göre açıklamaya çalışır. Bireyler şemaları farkında olmadan zihninde taşır onunla yeni karşılaştığı durumları açıklamaya çalışır veya yeni bilgileri uyarlarlar. Örneğin hayatında ilk kez kaplan gören bir çocuk, onu kafasındaki kedi şeması ile açıklamaya, onu büyük bir kedi olarak tanımlamaya çalışır. Kedi şemasına göre yaptığı tanımlamanın yetersiz olduğu gören birey kaplanı açıklayacak farklı bir şema oluşturmaya çalışır (Bacanlı, 2003, 59).

Bireysel farklılıklar

Eğitim ve öğretim, bireylerin var olan bilgiyi doğru bir biçimde değerlendirerek bu bilgidен hareketle üretkenliklerini işin içine katıp yeni bilgiler üretme süreci olarak ifade edilirken, modern eğitim anlayışı, bu eğitim öğretim süreci içerisinde bireylerin var olan bilgileri farklı bakış açıları ile değerlendirerek üretken bir biçimde bilgiyi zenginleştirmesini ve yine bu bilgiyi insanlık yararına kullanabilmesini beklemektedir. Bu anlayışa göre birey, doğuştan getirdiği pek çok özelliğini çevreyle etkileşim içerisinde sokarak ortaya çıkarma ve geliştirme olanağı bulmakta, ayrıca bu etkileşim sürecunda yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmaktadır (Mayer, 1982; akt. Kuzgun ve Deryakulu, 2004, 7).

Prociuk ve Breen (1974) öğrencilerin kontrol merkezi (içten veya dışta denetimli) ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve

araştırma sonucunda içten denetim ile verimli ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğu ortaya koymaktadırlar.

Dışa dönük öğrencilerin yalnız kalma güçlüğü çektikleri, hatta ders çalışırken bile sosyal etkileşime girme eğilimi gösterdikleri bilinmektedir. Oysa okul yaşamında başarılı olabilmek için kitap okuma gibi tek başına yapılan etkinlikler önemlidir. Bu nedenle, dışa dönük öğrencilerin gerektiğinde yalnız başına kalabilmeyi öğrenmeleri, çalışırken daha az gürültülü yerleri seçme konusunda bilinçlendirilmeleri ve verimli ders çalışma yöntemlerinden yararlanmaları konusunda desteklenmeleri gerekmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2009, 231).

Akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerle yapılan bireysel ve grup görüşmelerinde, dikkatleri çabuk dağılan, kişilik yapılarına göre bir çalışma yöntemi geliştirememiş öğrencilerin, kendi kişilik özelliklerini tanımaları sonucunda uygun bir çalışma yöntemi buldukları görülmektedir (Kasatura, 1991, 131).

Tan (1992, 62), çocukların yetişmeleri boyunca verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmaları için yardıma muhtaç olduklarını ortaya koymaktadır. Sınıf ortamında bulunan öğrencileri tam anlamıyla birbirlerinin aynıları değildirler. Boy, kilo gibi bedene ait değerleri aynı olsa bile öğrenciler zekâ, özel yetenek, kişilik yapısı gibi psikolojik nitelikler açısından farklıdırlar.

Öğrencilerin her birinin farklı öğrenme becerisine sahip olduklarını, farklı anlama stratejileri kullanacaklarını ve farklı ders çalışma alışkanlıklarına sahip olabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Her bireyin farklı bir öğrenme şekli olduğundan dolayı akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin diğerlerine örnek gösterilmesi yerine ölçme araçları ile öğrencilerin doğru veya yanlış ders çalışma alışkanlıkları belirlenip bireysel rehberlik yapılması daha faydalı olmaktadır.

Yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik başarı notlarının daha yüksek olduğu, daha yüksek verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Brown ve Holtzman, 1984;

Temelli ve Kurt, 2010). Messer (1972), kız öğrencilerin okuldaki başarısızlıklarını kendi hataları olarak görürken erkek öğrencilerin bu konuda başkalarını suçlamayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarında ve ders çalışmaya dair tutumlarında farklılıklar olduğu çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya konulmaktadır (Hong ve Lee, 2000; Grabill ve diğerleri, 2005; Küçükahmet, 1987).

Her birey bir diğerinden farklıdır. Her bireye oldukça karmaşık, doğuştan gelen devreler bahşedilmiştir. Bütün bu devreler seçenek ve engellerden oluşan sayısız yollar meydana getirir. Bazıları bir sürü bilgiyle aynı anda bağ edebilecek şekilde donanımlıyken, diğerleri bir kerede yalnızca çok az bilgiyi alıp işleyecek beyinlere sahiptir. Kimileri bilgiyi doğru ve hızlı bir şekilde depolayıp hatırlarken, diğerleri bilgiyi daha yavaş ve daha az doğru bir şekilde hatırlamaktadır (Levine, 2005).

Aynı ortamda bulunup aynı yöntem ve tekniklere dayalı bir öğrenim gören bireylerin birbirlerinden farklı başarı düzeylerine sahip olmalarının temelinde yatan neden öğrenmelerinin farklı olmasıdır. Öğrenmelerini farklı kılan etkenler ise aşağıdaki gibi özetlenebilir (Erden ve Altun, 2008):

1. Öğrenme ortamında öğretmenin sunduğu ya da ortamda doğal olarak bulunan birçok uyarıcı vardır. Öğrenci bu uyarıcılardan seçtikleri ile ilgili bilgi toplar. Örneğin, öğrenci öğretmeni dinliyorsa öğretmenin anlattıklarını belleğine işlerken, arkadaşının söylediklerini dinleyen başka bir öğrenci arkadaşının verdiği bilgileri belleğine işler. Böylece ders sürecindeki kazanımları farklı olur.
2. Her öğrencinin kullanmayı tercih ettiği ya da öncelik verdiği duyu organı farklı olabilir. Bir öğrenci işittiklerini anlamaya çalışırken, diğeri öğretmenin davranışlarına ya da önünde açık bulunan kitaptaki yazı ve resimlere dikkat edebilir.
3. Her öğrencinin geçmiş yaşantıları ve ön bilgileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle her öğrenci, aldığı uyarımlar farklı şekilde algılar.

4. Her öğrencinin bellek kapasitesi ve bilgileri ilişkilendirme süresi birbirinden farklıdır. Bu nedenle bazı öğrenciler öğretmenin ilettiği mesajların tümünü belleğine işleyebilirken, bir kısmı bilgi kaybı yaşar ve ilişki kuramaz.
5. Her öğrencinin, bilgiyi uzun süreli belleğe kodlama stratejisi birbirinden farklıdır. Bazıları gelen bilgiyi hemen anlamlandırmaya çalışır, bazıları tekrar ederek öğrenmeye çalışır.
6. Bazı öğrenciler, öğrendikleri bilgileri kolay ve hızlı biçimde hatırlarken, bazıları hatırlamada ve var olan bilgileri örgütlemeye zorluk çekerler.
7. Bazıları grup içinde öğrenmekten hoşlanırken, bazıları bu durumdan rahatsızlık duyabilirler (Günaydın, 2011).

Öğrencilerin kendilerinin, öğretmenlerin ve ailelerin bu farklılıkları göz önünde bulundurarak hareket etmeleri ve kararlarını buna göre vermeleri uygun yol olarak kabul edilmektedir.

Zamanı etkili kullanma

Zaman yönetimi verimli ders çalışmanın en önemli gereklerindendir. Verimli bir ders çalışma süreci geçirmek isteyen öğrenci zamanını nasıl kullanacağını planlamalı ve zamanını en iyi şekilde yönetmeyi bilmelidir. İyi bir öğrenme süreci aslında, iyi bir zaman yönetme sürecidir.

Zaman yönetimi insanın kendisini yönetebilmesi, örgütlü ve planlı programlı olabilmesidir. Dolayısıyla insanların zamanlarını etkili ve verimli kullanamamalarının, onu gerektiği gibi yönetememelerinin altında kendilerine söz geçirememeleri, kendilerini kontrol edememeleri yatar. Çünkü zamanın çoğu başkaları tarafından değil insanın kendisi tarafından boşa harcanmaktadır (Özgen ve Doğan, 1997).

Öğrencinin amaçlı, kararlı olması ve bir plan dâhilinde çalışması zamanın iyi yönetilmesini sağlar. Ayrıca, yapılacak işlerin öncelik sırasına göre ayarlanması da önemlidir. Zamanı geri getirmek veya değiştirmek imkânsızdır (Erdoğan, 2006). Bu

nedenle onu mümkün olduğunca iyi değerlendirmemiz gerektiği unutulmamalıdır. Öğrencinin çalışmaları için gerekli olan zamanı ayarlama ve düzenlemede sorumluluk da kendisine ait olmalıdır. Öncelikle öğrencinin, zamanını çalışmaya ayırma konusundaki fedakârlığı kabul etmesi ve hedef belirlemesi gerekmektedir. Çünkü zamanı etkin yönetmek ya da kullanmak, sahip olunan her saati, her dakikayı belirli bir amaç doğrultusunda planlayarak kullanmak anlamına gelmektedir (Uğur, 2000). Başarılı olmayı hedefleyen öğrenci de zamanın belli bir kısmını bu konuda çaba sarf ederek harcaması gerektiğini bilmelidir. Fakat her zaman uzun süre çalışmak ve sonucunda yorulmakla netice başarı olmamaktadır. Önemli olan planladığı zaman dilimi içerisinde yaptığı faaliyetlerin kalitesidir. Bunun yanında belirlediği zaman dilimi içerisindeki faaliyetleri gerçekleştirememesi, ertelemeye gitmesi planı aksatacağından zaman kaybına neden olacaktır. Nedeni ne olursa olsun erteleme ölümcül bir zaman hırsızdır (Smith, 1998). Etkili bir zaman yönetiminin temel prensibi bir plan dâhilinde, düzenli olarak ve ertelemeden ders çalışmak olarak özetlenebilir.

Zaman yönetimi konusunda sıklıkla karşılaşılan bir sorun, sınava hazırlanmayı son güne bırakmaktır. Öğrenci, öğrendiklerini günü güne tekrar ederek pekiştirmeli ve sınava hazırlanmayı dar bir zaman dilimi içine sıkıştırmamalıdır. Son ana bırakılan çalışmalar, zaman yönetimi becerisinin kazanılmadığının göstergesidir, aynı zamanda da stres ve başarısız olma endişesi taşıyan öğrencinin etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmesini de engellemek (Günaydın, 2011).

Not alma

Not tutmak, ders esnasında kitaptaki metnin kenarlarına konuyla ilgili küçük notlar yazmak etkili ve verimli öğrenmeyi pekiştirir. Not tutan bir öğrenci böylece hem konuyu tekrar eder, hem de öğreneceği yeni bilgiler için hazırlık yapmış olur. Not tutma, bilinmeyen sözcüklerin ve önemli yerlerin altını çizme, anlaşılmayan yerleri işaretleme öğrencinin bu kısımlara dikkatini daha fazla yoğunlaştırmasını sağlar. Not tutma faaliyeti kişiden kişiye farklılık gösterir. Kişi, tuttuğu notlara farklı anlamlar

yükleyebilir, notlarını kendine özgü şekillendirebilir. Bazen kısaltmalar kullanma, bazen özetlemeler yapma bazen de olduğu gibi yazma tercih edilebilir (Erdoğan, 2006).

Not alma, çalışma alışkanlıkları içerisinde yer alan çok önemli bir boyuttur. Öğrencilerin birçoğu arkadaşlarının notlarını almayı tercih etmektedir. Not alma ve alınan notları çalışmayı içeren uygun çalışma alışkanlıklarını kullanan öğrenciler bilgileri daha uzun süre muhafaza etmektedir (Elliot ve diğerleri, 2002).

Oğuz (1999), not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan, aldığı notları gözden geçiren öğrenciler not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrenciler arasında manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar iyi not almanın öğrencinin derslerdeki başarısını arttırdığını vurgulamaktadır (Bretzing ve diğerleri, 1987; Austin, Lee ve Carr, 2003). Not alırken öğretmenin söylediği her kelime yazılmamalı, ana fikir veya içerik öğrencinin kendi ifadeleriyle not alınmalıdır.

Bilgiler henüz taze iken tekrar yapıp ana fikrin altını çizme, bilgilerin kalıcılığını sağlar (http://www.baskent.edu.tr/aday/Etkili_Ogrenme_Yontemleri.pdf – 20.05.2013). Sunulan mesajı olduğu gibi not alan öğrencilerin tuttukları notu tekrar gözden geçirme fırsatı buldukları ve ders sırasında verilen tüm önemli bilgileri not alabildikleri zaman başarılı olabilecekleri belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilere tekrar etme fırsatı verilen durumlarda hazır not verilen öğrencilerin, not tutan öğrencilerden daha fazla bilgi hatırladıkları ileri sürülmektedir (Erden ve Akman, 2003).

Not alma sırasında dinleyici aktif bir yol izler; yazdığı şey üzerine düşünür ve belleğine yerleşmesine yardımcı olur; notlar yeniden ele alınıp okunduğunda aradan uzunca bir zaman geçmişse bile çalışmanın önemli bir bölümü çok net bir biçimde hatırlanacaktır (Simonet, 1995, 39). Öğrencilerin büyük bir kısmı not tutma tekniğini bilmemektedir. Not tutarken şunlara dikkat edilmelidir (Gazioğlu, 2009):

Öğretmenin anlattığı konunun ana fikri ve anlamları kavrayıncaya kadar beklenilmelidir. Zamanın çoğu yazmakla değil fikirleri kavramaya çalışmakla geçirilmelidir.

Konu; grafik, şekil, istatistik, vb. bilgilere dayalı olarak anlatılıyorsa notlar arasına bunlar da alınmalıdır. Önemli fikir ve paragrafların aynen yazılmasında fayda vardır. Tutulan notların düzgün ve okunaklı olmasına önem verilmelidir. Önce müsveddeye yazma sonra temize çekme yoluna gidilebilir. İşe yarar bir not tutma faaliyeti gerçekleştirmek isteyen öğrenci öncelikle dersi çok iyi dinlemeli ve öğretmenin anlattıklarına odaklanmalıdır (Günaydın, 2011).

Çalışma alışkanlıkları eğitimi ve öğretmen

Verimli ders çalışma ve öğrenme yöntemleri geliştiremeyen öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe kendilerini öğrenmeye motive etme, öğrenme süreçlerini planlama ve değerlendirme konularında yetersiz kalmaktadırlar. Bu durum okul başarılarını ve buna bağlı olarak okul sonrası yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Verimli ders çalışmak, yutkunmak gibi doğuştan gelen bir yetenek değil, öğrenilebilecek beceriler arasındadır. Ancak çok az kişi verimli ders çalışmanın öğrenilmesi gerekli bir şey olduğunu düşünmektedir. Bu konu kendilerine öğretilmiş olanlar ise daha da azdır (Rowntree, 2000, 5). Dikkati toplama ve konuyu yönlendirme alışkanlığı tüm alışkanlıklar gibi doğuştan değildir; bunlar, bu konuda yapılacak düzenli bir eğitimle kazanılır (Uluğ, 2000, 46). Çalışma becerileri konusunda bilinçli bir eğitim öğrencinin başarı düzeyini ve kendine olan güvenini artırır (Yıldırım ve diğerleri, 2000, 2).

Okullardaki eğitim programlarında çalışma becerilerini geliştirici bir ders bulunmamaktadır. Verimli ders çalışma alışkanlıkları genellikle deneme yanılma yoluyla öğrenilmektedir (Telman, 1996, 36). Özer (1993) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin eğitim fakültesine girişlerinde sahip oldukları etkili öğrenme ve verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin fakülteyi bitirdiklerinde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Eğitim fakültesinde uygulanan öğretmen eğitimi

programlarının, etkili öğrenme ve verimli ders çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesinde herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Oysa ABD’de çok sayıda farklı Eyalette verimli ders çalışma alışkanlıkları ya ilk ve orta öğretim düzeyindeki okullarda okutulan derslerden bir tanesi durumuna gelmiştir ya da seminerler halinde öğrencilere öğretilmektedir. Yükseköğretim düzeyinde ise, çalışma ve etkili öğrenme yöntemlerinin lisans programlarında bir ders olarak okutulması 1920’lerde başlamıştır. 1960’lardan itibaren birçok üniversitede bu dersler yaygınlık kazanmış ve bazı üniversitelerde zorunlu derslerin kapsamına alınmıştır (Yıldırım ve diğerleri, 2000, 3). Bu derslerin sonuçları üzerine yapılan araştırmalar olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Telman, 1996, 51).

Tan (1992, 19)’da verimli ders çalışma için gerekli olan ustalık, davranış, tavır ve alışkanlıkların, bilinçli gayret sarf ederek öğrenebileceğini ifade etmektedir. Öğretmenin ev ödevi vermesi ve öğrencilerin bu ödevleri yapmış olmaları öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını doğru edineceği anlamına gelmez. Eğitimin her basamağında çalışma alışkanlıkları geliştirilmelidir. Öğretmenlerin konu ile ilgili en etkili stratejiyi öğretmeleri, öğrencilerin başarısını arttırmaktadır (Subaşı, 2000). Bu tür bir eğitimde öğretmen başrolü oynar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin başarısızlığının nedeni olarak verimli ders çalışma alışkanlıklarını henüz kazanmamalarına ya da disiplinli bir şekilde çalışılmamalarına işaret etmektedirler (Kasatura, 1991, 130). Hâlbuki öğretmenler kendi eksikliklerini, yapmadıkları şeyleri göz ardı etmektedirler. Yıldırım ve diğerleri (2000) araştırmalarında akademik başarıyı öğretmen desteği değişkeninin yordadığını ifade etmektedir. Öztürk’ün (1995) araştırmasında öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin derslerde bu stratejileri vurgulamaları arasında manidar bir ilişki bulunmuş, ancak öğrencilerin çalışmalarında öğrenme stratejilerini kullanma oranları ve ilkökul, ortaokul ve lisede öğretmenlerin öğrenme stratejilerini vurgulama durumları oldukça düşük bulunmuştur. Ünal ve Ada (2000, 10) öğrencinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını ve öğrenme yollarını bilmesini öğretmene bağlamaktadır. Verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazanma üzerine birçok araştırma yapılmış ve araştırmalar sonucunda verimli ders çalışma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik verilen eğitimin, seminerlerin

ve rehberliğin verimli ders çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Phillips, 1969; Uluğ, 1981; Subaşı, 2000; Kaya, 2001).

Aile

Okul aile işbirliği; öğrencilerin okula yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta, genel akademik başarı ve görev ağırlıklı çalışmaların kalitesini yükseltmekte, evde çalışmaya ayrılan sureyi arttırmakta ve öğrencinin ev okul yaşantıları arasında daha az çelişki yaşanmasına yardımcı olmaktadır. Ailelerin okul ile işbirliği süreci, ebeveynlerin, eğitim sürecinin isleyişini, eğitim programlarının amaç ve yürütülmesini tanımaları nedeniyle okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine imkân hazırlamaktadır. Ev yaşantısı içinde çocuklarının öğrenmelerine destek olan ve artırıcı önlemler alan ebeveynlerin çocuklarının da okula karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri, bireysel gelişimlerinin ve akademik başarılarının arttığı görülmektedir (Gürşimşek, 2003, 128).

Aileler, çalışma için uygun ortamın hazırlanması, gerekli materyallerin sağlanması ve öğrencinin moral açısından desteklenmesinde önemli bir rol oynar (http://orgm.meb.gov.tr/psikososyal/ÇALIŞTAY_-24.05.2013). Aile ve öğretmen desteği değişkenleri ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Yıldırım ve diğerlerinin (2000)'ın araştırmalarında, yordayıcı değişkenlere ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde, aile desteği değişkeninin en yüksek regresyon katsayısına sahip olduğu belirtilmektedir.

Çocukların büyüdüğü ortam ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırmada, çocuğun yetiştiği ortam (demokratik, disiplinli, ilgisiz aile ortamı) ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında manidar bir ilişki bulunmuş, demokratik ortamda yetiştirilen çocukların verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları tespit edilmiştir (Pungah, 1994; akt. Gül, 2011).

Ailenin çocuk büyüme tutumu ile çocukların ergenlik dönemindeki (7. ve 8. sınıf) verimli ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocuğun yetişmesinde baba tutumunun verimli ders çalışma alışkanlıkları ve çalışma tutumlarında daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda ailenin disiplin tutumları ergenlik döneminde okul performansları kadar okul tutum ve verimli ders çalışma alışkanlıklarını da etkileyen önemli bir faktör olarak verilmektedir (Straman, 1979).

Küçükahmet (1987), ailenin yanında öğrenim görme imkânı olmayan öğrencilerin aile özlemi, karnını doyurma, çamaşırlarını yıkama gibi durumlar nedeniyle verimli ders çalışma alışkanlıklarının olumsuz etkilenebildiğini ifade etmiştir. Böyle bir durumun tersi ortamda verimli ders çalışma alışkanlıklarının daha iyi olabileceğine de işaret etmektedir. Yetiştirme yurdu öğrencilerinin akademik başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin etütlerde ve derslerde dikkatlerinin dağınık olduğu ve ders dışı şeylerle ilgilendiği, bu dikkat dağınıklığının da başarısızlığa neden olduğu bilgisi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler de öğrencilerin büyük çoğunluğunun düzenli ve planlı ders çalışma alışkanlıklarından yoksun olduklarını belirtmişlerdir (Benli, 1998). Okuldaki akademik başarısızlığın nedenleri ile ilgili bir araştırmada ailelerin değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin büyük çoğunluğu en önemli sorunun öğrencilerin ders çalışmaması olduğunu belirtmişlerdir. Ailelere yöneltilen “Niçin çalışmıyor?” sorusu üzerine ise, çocukların iyi seçilmemiş arkadaşlarının etkisinde kaldıkları için dersleri boş verdikleri cevabı alınmaktadır. Ayrıca evin çalışma koşullarına çok uygun olmayışı (kalabalık, çalışma odasının yokluğu), ekonomik güçlüklerle üzülmeye değişkenlerinin öğrenciyi çalışmaktan alıkoyduğu ailelerce gösterilen nedenler arasında bulunmaktadır. Bozuk sağlık durumları ve işlerinin çokluğu dolayısıyla gerektiği kadar çocuklarıyla ilgilenememelerinin başarısızlığa yol açabileceğini düşünen anne babalar da olmuştur (Kasatura, 1991, 128-130). Ailelerin öğrencilerine en fazla “ders çalışma konusunda uyarma” veren, az “uygun stratejiler önerme” şeklinde rehberlik yaptıkları belirlenmiştir (Öztürk, 1995). Öğrenciler verimli ders çalışma alışkanlıkları ile doğmadıklarından dolayı öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenci okula başlamadan önce ailenin verimli ders

Çalışma alışkanlıklarının kazandırılması için atması gereken önemli adımlar vardır. Bunlar kısaca aşağıda belirtilmiştir:

- ocuk okula başlamadan ailenin bir şeyler öğretmesi önerilmese de aile çocuğu okumaya meraklandırıp, okumayı sevdirecek kitaplar alıp onları çocuğa okumalı ve erkenden çocuğa okuma sevgisini aşılamalıdır. Okuma yeteneği okul başarısında çok önemlidir.
- Çocuğun sahip olduğu doğal merakını, sorularını cevaplamaları ve çocuğunu etkin dinleme ile teşvik etmelidir.
- Aile çocuğunun eğitimiyle, okul hayatıyla yakından ilgilenmelidir. Öğretmenlerle iletişim halinde olmalıdır.
- Çocuğun her gün ders çalışması çok önemlidir. Aile ocuğun kendine bir program yapmasına yardımcı olmalıdır. Küçük sınıf öğrencileri için günde 1 saat dev yapma süresi yeterlidir. Ödevler ve sorumluluklar arttığında bu süre daha da uzayabilir. Çocuğun kendi çalışmaları hakkında karar vermeyi bilmeye ihtiyaı vardır. Eğer dev yoksa uzun dönemli projeleri üstünde çalışmaya ya da kitap okumaya yönlendirilmelidirler. Sonuç olarak aile çocuğun ders çalışabilmesi için gerekli ihtiyaçları gidermeli, gerekli çalışma ortamını sağlamalı, çocuğa huzurlu bir ortam içinde ödevlerini yapmasında rehber olarak yardımcı olmalıdır. Aile ocuğun ödevini ve ödevlerinin kontrolünü çocuğun kendine yaptırmalı, yol gösterici olarak çocuğun yanında bulunmalıdır (ztrk, 1995).

Çalışma ortamı

Çalışma ortamı kavramı ile öğrencinin okula ilişkin etkinliklerini sürdürdüğü fiziki ve psikolojik ortam kastedilmektedir. Etkili ve verimli çalışabilmek için, çalışılan yerin buna uygun olması oldukça önemlidir. Gerek dikkatin yoğunlaşabilmesi gerekse motivasyonun sağlanabilmesi için çalışma ortamının uygun olması gerekir (Uluğ, 1997).

Bir insanın dikkatini dağıtan faktörler ya cevreden veya kişinin kendi zihninden kaynaklanır. Bu sebeple çalışma ortamının belirli özelliklere sahip olması öğrenmeyi kolaylaştırır ve çalışmak için ayrılan zamandan en üst düzeyde yarar sağlamasına imkân verir (Baltaş, 1993, 76).

Çalışma ortamını etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir. Çalışma odası, masası ve sandalyesi, çalışma köşesi, sessizlik, posterler vb.

- *Çalışma Odası ve Masası:* Çalışma ortamın ders çalışmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi ve kişinin çalışmaya bedensel ve psikolojik acıdan hazır olması gereklidir.

Yapılan planlara uymada çalışma yerinin büyük önemi vardır. Öğrencinin her şeyden önce çalışacak “belli bir yerinin” olması gerekir.

Çalışılacak yer, ayrı bir oda olmasa bile bir odanın bir köşesindeki belli bir masa da olabilir. Bu durum çalışmaya başlamada öğrenciyi güdüleyici bir rol oynar (Uluğ, 1997).

Çalışma odasında sade bir masa ve sandalyenin yanı sıra, duvarlarda resim, masada biblo veya açık olan radyo gibi dikkat dağıtıcı nesnelerin olmaması gerekir. Çalışmaya başlamadan önce gerekli olan kaynaklar (kitaplar, sözlük ve notlar, kalem, kâğıt vb.) çalışanın masasında olmalı ki çalışma esnasında ihtiyaç olunca hemen yararlanılmalıdır.

Çalışma, mutlaka çalışma masasında yapılmalıdır aksi durumda yatarak veya kanepede uzanarak çalışma ile not tutma imkânı olmadığından ve uyuya kalılabileceğinden bu şekillerde ders çalışılmamalıdır (Tan ve Baloğlu, 2006).

Ders çalışırken uyanık ve dikkatli olmak gerekir. Diğer bir deyişle, çalışma sırasında bir miktar stres gereklidir. Onun için çalışma sandalyesi çok rahat, yumuşak ve içine gömülen cinsten olmamalıdır. Sade ve sertçe bir sandalye tercih edilmelidir.

Çalışma hazırlıklarında öğrencinin bedensel ihtiyaçların giderilmiş olması ve psikolojik olarak hazır olması gerekir.

Çalışmaya başlamadan beslenme, su, tuvalet ve giyim gibi ihtiyaçlar giderilmezse, çalışmadan sıkıldıkça bu ihtiyaçlara yönelme eğilimi ağır basacaktır (Tan ve Baloğlu, 2006).

İyi havalandırılmış bir odada bol oksijen bulunur ve bu çalışmayı kolaylaştırır. Bu nedenle oda havalandırılmış olmalıdır. Çalışan kişinin gölgesinin çalışan malzemenin üstüne düşmemesi için gün ışığı karsıdan gelecek şekilde ayarlanmalıdır. Ancak duruma göre aşırı sıcak ya da soğuktan etkilenmemek için çalışma masası camdan belli uzaklıkta olmalıdır (Baltaş, 1993, 74).

- *Çalışma Köşesi:* Başarılı bir şekilde çalışmak için öğrencinin sessiz ve sakin bir köşesi olmalıdır. Sessiz ve iyi aydınlatılmış olduğu surece bu köşenin yeri önemli değildir. Mutfak masasında, yatak odasında veya salonun bir kenarında da çalışılabilir. Önemli olan, öğrencinin rahatsız edilmemesi ve dikkatinin bölünmemesidir (Katlan, Doğanay ve Yıldırım, 1998, 10).

- *Posterler:* Öğrencinin çalışma ortamında duvarlara asılı olan poster, afis ve resim gibi gencin zevkini, özlemlerini ve iç dünyasını yansıtan öğeler, öğrenci kafasını kaldırdığı anda onu alıp hayal dünyasına götürür, dersten kopmasına sebep olur ve değerli zamanının ziyan olmasına yol açar. Bu sebeple ders çalışılan ortamın insana mümkün olduğu kadar az çağrışım yaptıracak şekilde düzenlenmesinde yarar vardır. Bunun için de, gencin egemenlik alanı içindeki düzenlemeyi kendisinin gönüllü olarak yapması, yoğun çalışma dönemi geride kaldıktan sonra poster ve afişlerini dilediği gibi sergilemesi yararlıdır (Baltaş, 1993, 70).

Her bireyin giyiminde kuşamında, eşyalarında olduğu gibi çalıştığı, iş yaptığı ortam için de renk tercihi farklı olacaktır. Bir de psikologların, renklerin insanlar üzerinde yarattığı farklı etkilere dair dile getirdikleri görüşlere de gündelik hayatta sıklıkla gazete ve dergilerde rastlanmaktadır. Aileler bu görüşleri ve çocuklarının renk seçimlerini değerlendirerek öğrenciye severek çalışacağı, onu sıkmayacak bir çalışma ortamı hazırlamalıdır.

Ev ödevleri

Büyükkaragöz (1992)'e göre, ödev; öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmak ve aynı zamanda derste öğrendiklerini pekiştirerek daha kalıcı hale getirmek amacıyla ders dışı zamanlarda bireysel ya da grup içinde yaptığı çalışmalarla meydana getirdiği metin, araç, iş ve benzeri çalışmalardır. Ödevler ve projeler öğrencilerin düşüncelerini düzene koymalarına bağımsız ve araştırmacı bir kişilik geliştirmelerini ve derslerdeki ve sınavlardaki başarılarının da artmasını sağlar. Ödev ve projeler, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri bakımından önemli materyaller olduğunu belirlemiştir. Ödev ve projeler ister evde ister okulda hazırlansın öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ne ölçüde iyi olduğunun en önemli göstergeleridir. Bu nedenle öğrenciler ödev ya da projelerini ya kendi kendilerine ya da gruplar halinde severek ve önem vererek yapmaları gerekir. Ödevlerine gereken ilgiyi göstermeyen, ödevini severek ve isteyerek yapmayan öğrenciler, yaptıkları ödevleri öğrenmek için değil, bir gereği yerine getirmek için yapmış olurlar (Küçükahmet, 1987).

Öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirmeleri açısından en önemli materyaller ev ödevleridir. Küçükahmet (1987) ödevlere, öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının ne ölçüde iyi olduğunun en önemli göstergesi olarak bakmaktadır. Zamanında ve titiz biçimde ödev hazırlayan öğrenci ile baştan savma ya da hiç ödev hazırlamayan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının farklı olduğunu ifade etmektedir. Küçükahmet (1987)'in araştırmasında öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%29) ev ödevlerini genellikle zamanında tamamlamadıklarını, yaklaşık üçte biri (%31) öğretmenlerinin öğrencilere okul dışında çok fazla ödev yüklediğini, dörtte biri (%25) ise ödevleri kopya etmelerinin nedeni olarak öğretmenin verdiği ödevlerin gereksiz olmasını öne sürmektedirler. Akın (1998), ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerine yaptığı, ödevin öğrenci başarısına etkisini saptamayı amaçlayan araştırmasında; öğretmenlerin konuyu pekiştirmek, işlenecek konuya hazırlık, öğrencilerin işlenen konulardaki eksikliklerini tamamlama amacıyla ödev verdiklerini ifade etmektedir. Ödevlerin zor oluşu, ödevi yapmama nedeni olarak ifade edilirken ödevin öğrenci başarısını arttırdığı görüşü üzerinde fikir birliğine varılmaktadır. İyi düzenlenmiş ödevler, hangi yetenek düzeyinde olursa olsun öğrencilerin başarısını artırır, çünkü

sınıf etkinliklerini eve taşımasının yanı sıra sorumluluk ve özdisiplini de öğretir (Martin ve Greenwood, 2000, 203).

Kütüphaneden faydalanma

Etkili ve verimli çalışma alışkanlığı olan öğrencinin en çok yararlandığı bölümlerin başında kütüphaneler yer alır. Çünkü kütüphane öğrenciye aradığı her konuda kaynak ve bilgi sunan yerdir. Öğrenci kütüphaneden aldığı kaynak ve bilgiler yardımıyla, dersleriyle ilgili konulara çalışır, araştırma yapar. Bunun sonucunda da aldığı eğitimin daha nitelikli olmasını sağlar (Uluğ, 1997).

Kütüphane öğrenme için derslikler kadar önemli bir yerdir. Eski ve yeni bilgi kaynaklarının bulunduğu kütüphaneden öğrenci yararlanmalıdır. Öğrenci hangi konuyu hangi kaynaklarda bulabileceğini öğrenmeye çalışmalı; gerektiğinde öğretmenlerinden ve kütüphane görevlilerinden yardım istemelidir (Tan ve Baloğlu, 2006).

Öğrencilerin yararlanabilecekleri başlıca basılı araçlar; kitap, sözlük, kılavuz, broşür, resim, harita, gazete, dergi, makaleler ve çeşitli türdeki ansiklopedilerdir. Ayrıca internet ve yazılım disk'leri de yine öğrencinin ders çalışırken yararlandığı araç gereçler arasında yer almaktadır (Uluğ, 1997).

Sonuç olarak öğrencilerin daha zorlu öğrenme taleplerini karşılayabilmeleri ve başarılı öğrenciler olabilmeleri için, gelişmiş öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ihtiyacı vardır. Öğrencilerin yeni bilgileri işleme ve yeni beceriler kazanma şekillerini etkilemenin bir yolu da, onlara öğrenme stillerine yönelik etkili ders çalışma yollarını öğretmek olacaktır. Öğrenme stillerinin bilinmesi, hedef olan başarıya ilerleyebilmek için gerekli olan pusulanın bulunması demektir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarının, beklentilerinin ve durumlara karşı tepkilerinin neler olduğunu bilmek, olumsuz giden bir sürecin önüne geçebilmek için de gerekli olan bilgiye sahip olmak demektir.

Eğer eğitim ve öğretimin temel amacının bireylerin belirlenen davranışlar yönünde yetişmelerini sağlamak olduğu kabul edilirse, öğrenme yaşantılarının bireyin öğrenme yeteneklerinin farklı yönlerinin olduğunu vurgulayan öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrenme yaşantılarının geleneksel bir metotla ve her öğrenci için aynı kriterler doğrultusunda düzenlenmesi aynı zekâyâ sahip öğrencilerden birinin başarılı olmasına, diğerinin başarısız olmasına neden olabilmektedir. Amaçların gerçekleşme düzeyinin düşük olmasının nedenlerinin basında, öğrenme yaşantılarının öğrencinin öğrenme stiline uygun olmamasından kaynaklandığını göstermektedir. Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yaklaşımlarının kullanılmasıyla düzenlenmiş öğrenme ortamlarında başarılarının yükseldiği saptanmıştır (Ekici, 2001).

Çalışma alışkanlıklarına sahip olan bir öğrenci kütüphanelerden faydalanabilmeli ve kendini bu konuda geliştirmelidir. Jiao ve Onwuegbuzie (2001), kütüphanelerin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının önemli bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler kütüphaneyi amacına uygun bir şekilde, zaman kaybetmeden kullanabilmelidir. Oysa Dökmen (1990)'in araştırması sonucunda lise öğrencilerinin %71'i, üniversite öğrencilerinin ise %48'inin kütüphane kullanmayı birbirinden ya da kendi kendine öğrenmeye çalıştıklarını ve üniversite öğrencilerinin %15'inin kütüphane kullanmayı hiç öğrenemediklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, kütüphaneden nasıl yararlanacaklarını yeterince bilmemelerinin yanında, kütüphanedeki çeşitli kaynakları kullanmak yerine, kendi ders notlarına çalışmayı tercih etmekte, yani kütüphaneyi “okuma salonu” olarak kullanmaktadırlar.

Alar (2004), üniversite son sınıf öğrencilerinin kütüphane kullanma sıklıklarını etkileyen bazı değişkenleri incelemiş ve farklı değişkenleri değerlendirmiştir. Genel olarak değerlendirme yapıldığında öğrencilerin %43'ü sınav zamanı ders çalışmak için, %33'ü ödev yapmak için ve ders çalışmak için, %12'i de boş zamanı değerlendirmek için kütüphaneye gitmektedir. Araştırmada öğrencilerin %30'u kütüphane kullanmayı bilmediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin kütüphaneyi kullanmama sebepleri;

kütüphane kullanımı konusunda bilgisizlik, eğitim programlarındaki yanlışlık ve kütüphane-eğitim programları arasındaki kopukluk başlıkları altında toplanmıştır.

Araştırma bulguları önceden kütüphaneden faydalanma alışkanlığı geliştirmemiş öğrencilerin bu alışkanlığı üniversite öğrenimlerinde de sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere kitap okuma, kütüphaneyi kullanma gibi alışkanlıkların çok küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalı ve ilköğretimden itibaren ezberciliğin, not tutturmanın yer almadığı yeni öğretim yöntemlerine ağırlık verilmelidir (Eren, 2011).

Okuma, yazma ve dinleme

Okuma; bir konuyu öğrenmek için, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlam ya da aynı zamanda seslere çevirme isidir. Sistemli bilginin hemen tümüyle yazılı olması, bu bilgiye ulaşmak için okumayı gerekli kılmaktadır. Okulda öğrenme dinleme kadar; büyük ölçüde okumaya da dayanır. Bu yüzden okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanın ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987). Okuma, yaşamı zenginleştiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Okumak hayatın hemen hemen her alanında yer alan bir etkinliktir. Okunması gereken çok malzeme vardır ve çok okumak zorunluluğu hızlı okuyup anlama becerisini kazanmayı zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle etkili okuma tekniklerini bilmek, kişiye okuduğunu anlama ve okuma araçlarını seçme yeteneği kazandırır; anlatım gücünü ve sözcük dağarcığını geliştirir; zamandan ve harcanacak enerjiden artırım yapma olanağı sağlar. Bunun için “nasıl”, “ne zaman” ve “neyin” okunması gerektiğini bilmek gerekir (Uluğ, 1993).

Dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir bildirimin algılanıp, kavranmasıdır. Dinleme aynı zamanda öğrenme yollarından biridir ve belli bir amaç için yapılır. Bir başka deyişle dinlemek işitilen şeylerin anlaşılıp öğrenilmesini sağlayan bir etkinliktir. Daha açık bir anlatımla “dinleme” öğrenci tarafından işitilen bir şeyin anlaşılmasıdır (Uluğ, 1993). Günlük yaşantının büyük bir bölümü dinleme ile geçer. Bir

insan beyni, ortalama dakikada 600 kelimelik bir konuşma hızını rahatlıkla anlayabilecek bir sinir sitemine sahip olduğu halde, normal konuşma hızı dakikada, ancak 100 ile 140 sözcük arasındadır. Bu demektir ki, her dakikada en azından 460 kelimelik bir zaman suresince beyin bos kalır. Bütün bu zamanı insan beyni, kendi var olan malzemeyle doldurur (Cüceloğlu, 1979, 124).

Etkin dinleme, bireyin ses dağılımsal uyaranlara karşı başlangıçta gösterdiği systemsiz tepkilerin, belirli bir eğitimle zaman içinde sistemleşerek, daha nitelikli bir duruma gelmesi biçiminde açıklanabilir. Bundan çıkan sonuç etkili dinlemenin “öğrenilebilir” bir etkinlik olduğudur (Uluğ, 1993).

Dinleme etkinliği okul hayatının önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Etkili dinlemeyi öğrenmek için, dinleme becerisini ve yetisini geliştirmek gerekir. Sınavlarda zamanı yetiştirememek, sınavlarda soruları anlamakta güçlük çekmek, ders çalışırken ve kitap okurken okuduğunu anlamakta güçlük çekmek, mevcut zamanın ders çalışmaya yetmemesi gibi çoğu öğrencinin karşılaştığı ve öğrenciliği neredeyse çekilmez hale getiren sorunların en büyük sebebi okuma hızının düşük olmasıdır. Dökmen (1990)’in yaptığı araştırmada lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları düşük bulunmuş, kendilerine verilen bir metni hem yavaş okudukları hem de bir okuyuşta yeterince anlayamadıkları tespit edilmiş ve okuma becerisine, öğrencilerin yeterince sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yaşamında öğrenilecek bilgiler çoğunlukla yazılı metinlerden oluştuğundan okuma yeteneği düşük olan öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları çok zordur (Uluğ, 2000, 31). Çocuklar bir pasajı okuduğunda ve okuduğunu anlamadığında problemin farkında olmaz. Diğer paragrafa geçer okur ve onu da anlamaz. Onlar bu sırada çalıştıklarını düşünürler çünkü gözleri kelimelerin üzerinde dolaşmaktadır. Sınıfta başarısız olduklarında da iyi çalışmamış olduklarına inanırlar (Vockell, 1993, 201). Abas (2002), bilgilere rahat ulaşmak için okuma becerisi geliştirilmesinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını da geliştireceğini vurgulamaktadır. Cusimano (1999), etkili okuma stratejilerinin çalışmayı çok daha verimli hale getireceğini belirtmektedir.

Öğrenci verimli ders çalışma alışkanlıklarının hayatı boyunca kendisine gerekli olacağının bilincinde olmalı ve kendisine en uygun çalışma ortamında ders çalışmalıdır. Bir konuyu iyi anlamak okurken ya da dinlerken kendi kendine sorular sormakta saklıdır. İyi dinleme becerisi hayatın önemli bir parçasıdır. Eğer dersler iyi dinlenirse konuşma, yazma ve verimli ders çalışma alışkanlıklar da gelişebilmektedir. (<http://www.opdm.selcuk.edu.tr/konularb.htm> - 01.06.2013).

İlgi ve istek

Sınıfta öğrenme sosyal bir ortamda ve bir rehber ile olmasına rağmen ders çalışma yüksek oranda kişisel bir etkinliktir. Bu kişisel etkinlik sürecinde çalışma için istek önemli bir boyutu oluşturmaktadır. İlgi ve istek başarının ön koşullarındandır. Öğrenmeye karşı istekli ve öğrenme için yeteneklere sahip olma, öğrenmede başarıyı etkileyen en önemli etmendir. Verimli ders çalışma alışkanlıkları öğrenmenin en temel koşuludur. İsteklilik ve kararlılık, ders çalışma davranışlarını olumlu olarak etkileyerek verimli ders çalışmayı ve etkin öğrenmeyi sağlar. Verimi ders çalışma yollarını öğrenmek isteyen öğrencinin, önce bu yönde olumlu alışkanlıklar kazanmaya kararlı ve istekli olması gerekmektedir (<http://www.pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=64;> <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038G%C3%9CRC%C3%9C%20ERDAMAR.pdf> – 09.06.2013).

İstek, azim ve çalışma yöntemi Özakpınar (1998, 10) tarafından duygu, irade ve aklın karşılığı olarak değerlendirilmiştir. Verimli ders çalışmanın ve dersleri başarmanın sırrı olarak da duygu, irade ve akıl etkinlerini bir araya getirme ifade edilmektedir.

Öğrenci başarısızlık önyargısını üzerinden atmalıdır. Kişi başarısızlık önyargısı taşıyorsa başarılı olması için çaba harcarsa bile başarısızlık inancını koruyacağını belirtilmektedir. Bu durumdaki kişi önce başarı beklentisini, arkasından da başarıya ulaşmak için harcanması gereken çaba ve çalışmasının düzeyini düşürür. Çaba ve çalışmanın düzeyinin düşmesi kişinin başarılı olma olasılığını daha da düşürür. Bu yüzden başaracağına inanmak önemlidir. İstek ve azmi dışarıdan vermeye çalışmanın

faydasız olacağını belirten Özakpınar (1998, 11) bunların kişiye bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu unsurlar ışığında öğrenci kendisinin farkında olmalı, kendine inanmalı, istek ve azme sahip olmalıdır. Verimli ders çalışmada gerekli ve doğru davranış, tavır ve alışkanlıklar ne kadar erken yıllarda kazanılırsa eğitim ve öğretiminde o denli kolay ve zevkli geçeceği düşünülmektedir (Tan, 1992, 19). Fleming ve Raptis (2004) verimli ders çalışma alışkanlığının ilkokul 1. sınıfta kazanılmaya başlandığını ve daha sonraki dönemlerde de devam ettiğini ifade etmektedirler. 3. sınıfa kadar verimli ders çalışma alışkanlıkları edinemeyen öğrencilerin üst sınıflarda birçok sorunla karşılaşmalarının muhtemel olduğunu ifade etmektedirler.

Başaran (2000, 236), tutumun yerleşik ve örgütlü bir eğilim olduğunu, insanın ilk yaşlarından başlayarak yaşantılarıyla örüntülendiğini, yerleşikliği ve örgütlülüğü arttıkça değişmesinin zorlaşacağını ifade etmektedir. Tüm bu bilgilerin ışığında, verimli ders çalışma alışkanlık ve tutumları ne kadar erken kazanılırsa öğrenci için o kadar faydalı olacağı belirtilmektedir. Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına yönelik sorunların çözülebilmesi için, öncelikle temel eğitimden başlayan problemler ortaya çıkarılmalı ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları incelenerek öğrencilere yardımcı olunmaya çalışılmalıdır. İlköğretimin ilk sınıflarında öğrencilerin ders çalışmaya yönelik alışkanlık ve tutumları henüz tam olarak kazanılmadığından, oluşabilecek sorunlu çalışma alışkanlıklarını düzeltmek daha kolay olacaktır. Bu nedenle müdahale ne kadar erken gelirse öğrencinin verimli ders çalışma alışkanlık ve tutumlarını geliştirmesi de o kadar çabuk ve erken olacağı belirtilmektedir. Başarısızlık oranlarının çok yüksek olduğu şu dönemde temel eğitimden başlayarak sorunların çözülmeye çalışılması üst sınıflarda öğrencilerin daha rahat etmesine imkân sağlayacağı ileri sürülebilir. Bu araştırma ilköğretim ikinci kademesinde öğrenim gören araştırma grubundaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi sonrasında yapılacak rehberlik çalışmasıyla verimli ders çalışma alışkanlıkları öğrenciye kazandırılabilir. Öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olması verimli ders çalışma yollarının öğretilmesi ile gerçekleştirilebileceği ileri sürülebilir (Eren, 2011).

Öğrenci çalışmaya belli işleri tamamlama kararlılığıyla oturmalıdır. Kafasından başka düşünceleri atmalı ve kendisini yapacağı işe vermelidir. Çalışmaya başlamadan günlük ve haftalık ders programı gözden geçirilmelidir. Çalışılacak dersler saptanmalı ve sıraya konulmalıdır. Öğrenci elindeki zaman suresine ve çalışacağı konuların öncelik ve ağırlığına göre düzenlediği çalışma programını uygulamaya alışmalıdır. Planlı ve programlı çalışmaya alışan öğrenci yetişkinlik hayatında da uğraşlarını düzenli ve başarılı bir şekilde yürütür. Bu alışkanlığın kazanılması hemen olup bitecek bir iş değildir. Ders çalışmaya bu şekilde hazırlanmak alışkanlık haline dönüşünceye kadar alıştırmaya yapılmalı ve öğrenciye gerekli noktalarda destek olunmalıdır (Tan ve Baloglu, 2006).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu araştırma, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları ve derse ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Aşağıda konuya yakınlık açısından ilgisi olduğu düşünülen araştırmalar verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altınışık (2001) “Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında çoklu ortamın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları ve bu derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmış, ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi programı “Yurdumuz” ünitesinde uygulanan bu çalışmada, çoklu ortamın öğrenci başarılarında ve derse yönelik tutumda geleneksel öğretim ortamına göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı ortaya koymuştur. Genel olarak, yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları olumlu düzeyde bulunmuştur.

Gencel (2006)'in, “Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi” adlı çalışmasında; ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ön test-son test sonuçları onların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiş ve anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Kayalı (2003) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları”, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve tutumları daha pozitif hale getirmek için neler yapılması gerektiğini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını belirlenmiştir.

Akengin, Dilek ve Sağlam (2002) “İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersiyle İlgili Görüşleri”, tarafından yapılan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmadaki yaklaşımlarını tespit etmeye yönelik yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin genel olarak Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada dikkati çeken bir nokta, öğrencilerin yarıdan fazlasının (%53) Sosyal Bilgiler dersi ile günlük olaylar arasında bir ilgi bulunmadığını düşünmeleridir.

Altıntaş (2005) “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri” adlı çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı duyuşsal alandaki tutum düzeylerini ortaya koyarak öğretmenlere ve Sosyal Bilgiler dersinin öğretime yönelik bazı bilimsel önerilerde bulunabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 2002-2003 öğretim yılında okutulan Sosyal Bilgiler dersine yönelik 8 yerleşim yerinde, 15 ilköğretim okulunun 7. sınıflarında okuyan 391 öğrencinin, öğrenci tutum düzeyi bilgi formuna verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları nötr bulunmuştur.

Acar (2003) tarafından “Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir başka çalışmanın sonucunda öğrencilerin tutumları ile cinsiyet, annenin eğitim durumu, ailenin gelir seviyesi ve öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Buna karşın öğrencilerin tutumları ile babanın eğitim durumu ve notlarına göre anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Özkal ve Çetingöz (2006) “Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Başarı Durumlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları”, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumları açısından incelemişlerdir. Araştırmaya İzmir ilinde yer alan ilköğretim okullarının altıncı (n=164), yedinci (n=265) ve sekizinci (n=253) sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre, altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin yedi ve sekizinci sınıflara devam eden öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tay ve Tay (2006) “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi”, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet, başarı puanları ve yaşadıkları yer açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre, il merkezinde olan öğrencilerin köy öğrencilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Alan taramasında elde edilen araştırmalara bakıldığında, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları, ilköğretimde bu dersin okutulduğu her eğitim kademesinde pek çok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Yine bu araştırmalarda Sosyal Bilgiler dersine ilişkin öğrenci tutumlarını etkileyen pek çok faktör olduğu saptanmıştır. Alan taramasında elde edilen araştırmalara bakıldığında, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları, ilköğretimde bu dersin okutulduğu her eğitim kademesinde pek çok araştırmaya konu olduğu görülmektedir.

Yine bu araştırmalarda Sosyal Bilgiler dersine ilişkin öğrenci tutumlarını etkileyen pek çok faktör olduğu saptanmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında çeşitli derslere yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Aşağıda bunlardan bazılarına yer verilmiştir.

Steven ve Corbin (1997), ilköğretim II. devre öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını bazı değişkenler ağısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genellikle olumlu düzeyde olduğu, fakat demografik özelliklerin, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve aile yapısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin tutumları arasında fark olmadığı, sadece öğrencilerin bu dersteeki üniteler hakkında seçici oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Chiodo, Byford (2004) “Do They Really Dislike Sozcial Studies? A Study of Middle School and High Students” ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal bilgilerden hoşlanıp hoşlanmadıklarını araştırmışlardır. 8. ve 11. sınıflardan seçilen 48 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin negatif bir tutum göstermedikleri fakat öğrencilerin tutumları üzerinde çevrenin ve öğretmen davranışlarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kraus (1990) “Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-Analysis”, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla meta-analitik bir çalışma yapmıştır,¹³ araştırmanın incelendiği çalışmada, tutumların öğrenme ve davranışlar üzerinde önemli etkisi olduğu, ailenin eğitim düzeyi ve sınıf atmosferinin Sosyal Bilgiler dersi tutumunun önemli belirleyicileri olduğu ortaya konmuştur. Ailenin eğitim seviyesi yükseldiğinde ve uygun sınıf atmosferi oluşturulduğunda öğrencilerin daha olumlu tutum geliştirdikleri ifade edilmiştir.

Haldyna ve arkadaşları (1992) “Correlates of Attitudes Toward Social Studies”, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla dört, yedi ve dokuzuncu sınıfa devam eden bir grup öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada, öğrencileri etkileyen içsel (bireysel) ve dışsal faktörler, öğretmenden kaynaklanan faktörler ve öğrenme ortamından kaynaklanan faktörler olmak üzere dört boyut incelenmiştir. Özellikle küçük sınıflarda öğretmenin gayretli ve cesaretlendirici özellikler taşımasının öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Büyük sınıflarda ise özgüven, ilgi, motivasyon gibi bireysel faktörlerin Sosyal Bilgiler tutumu üzerinde belirleyici role sahip olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutumlarının genel olarak olumlu olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Morrow (1993) “Attitudes Toward Social Studies”, Sosyal Bilgiler programlarının geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla Avustralya’daki ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin (n=158) söz konusu derse yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde olumlu olduğu, aile eğitim düzeyinin ve özellikle anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Genel olarak, öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutumlarının orta düzeyde olduğu, iyi vatandaş yetiştirme amacındaki bu derse yönelik tutumların olumlu hale getirilmesi için önlem alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Ferguson (1993) “The Effects of Different Instructional Types on Academic Achievement in World History and Student Attitude Toward Social Studies” Sosyal Bilgiler dersinde edebi metin kullanımının tutum ve başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubunu 73 ortaöğretim öğrencisinin oluşturduğu çalışmada, edebi metin kullanımının başarı ve tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun genel olarak orta düzeyde olduğu, bunun yanı sıra kız öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mc Kinney ve Jones (1992) “Effects of a Childrens’ Book and a Traditional Textbook on Fifth Grade Students’ Achievement and Attitudes Toward Social Studies” tesadüfi olarak seçtikleri beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, ders kitaplarının Sosyal Bilgiler başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bir grup öğrenci geleneksel ders kitaplarıyla, bir grup öğrenci yeni düzenlenen ders kitaplarıyla, diğer grup ise yeni ders kitapları ve ev ödevleriyle çalışmışlardır. Çalışma sonunda farklı türdeki ders kitaplarının akademik başarı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yansısı tüm öğrencilerin tutumlarında artış olduğu gözlenmiştir.

Moroz (1996) “Student and Teacher Attitudes Toward Government Primary Schools in W.A.”, Avustralya’da çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören 3132 öğrencinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerini incelemiştir. Öğrencilerin genel olarak bu derse yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ancak geleneksel tarih konularından hoşlanmadıkları, programda yer alan güncel ve işlevsel konuların Sosyal Bilgiler tutumunu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Söz konusu araştırmada özellikle yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi konularını ilgi çekici bulmadıkları, bu eğitim düzeyindeki öğrencilerinin tutum puanlarının diğer öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu vurgulanmıştır.

Corbin (1997) “Comparisons With Other Academic Subject and Selected Influences on High School Students’ Attitudes Toward Social Studies” çalışmasında lise öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve olumlu tutumun akademik başarıyı yükselttiğini vurgulamıştır. Ayrıca kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Aynı yazar diğer bir çalışmada (1997), lise öğrencilerinin (n=1886) demografik ve kültürel özellikleri, alışkanlıkları ile Sosyal Bilgiler tutumlarını araştırmış ve Sosyal Bilgiler tutumunu diğer alanlarla (Matematik, İngilizce, Fen, Yabancı Dil) karşılaştırmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler tutumunun mezuniyet notuna, Matematik ve Fen tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutum puanlarının etnik kökene göre anlamlı

bir değişim gösterdiği, buna göre zenci öğrencilerin en olumlu, İspanyol kökenli öğrencilerin ise en olumsuz tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Hobbs ve Moroz (2001) “Secondary Students’ Groving Disenchantment With Social Studies Case Study”, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla Avustralya’daki bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören sekiz (n=79), dokuz (n=60) ve onuncu (n=64) sınıf öğrencileri üzerinde çalışmışlardır. Nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin tutumlarının genel olarak olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersinin gerekli bir ders olduğuna inandıkları ancak ilerideki çalışma yaşamlarında fazla yararı olmayacağını düşündükleri ortaya konmuştur.

Mather (2004) “Why do we Have to Studt These Old White Guys?”, çalışmasında, ABD’deki ilköğretim okullarında öğrenim gören bir grup öğrencinin %92’sinin Sosyal Bilgiler dersini ilgi çekici bulmadıkları ya da çok az ilgi çekici buldukları yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır. Yazar, bu durumun nedenini, Sosyal Bilgiler programının öğrencilerin günlük yaşamlarıyla yeterince ilişki kuramaması, programda büyük oranda soyut ve geçmişe dönük konuların yer almasına bağlamıştır. Sosyal Bilgiler dersinin iyi vatandaş yetiştirmedeki önemine değinen Mather, programın yeniden yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Buraya kadar öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına yönelik daha önce yapılan bazı araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarının ortaya koyduğu bazı ortak noktalar bulunmaktadır Bunlar genelde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının olumlu düzeyde olduğu, Ancak, öğrencilerin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğiidir. Ayrıca araştırmalarda, çevresel faktörler, öğrencilerin çalışma teknikleri, aile yapısı, özellikle de öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersine bakış açıları gibi faktörlerin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmalardan elde edilen ortak sonuçlar doğrultusunda, ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersinin öneminin ve ileriki hayatta ne kadar gerekli olduğunun öğrencilere kavratılması gerektiği görüşü hâkimdir. Sosyal bilgiler öğretim programı en etkili biçimde işlenerek öğrencilerin bu dersi sevmeleri ve derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Bu konuda eğitimcilere büyük görevler düşmektedir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemlerine, toplanan bilgilerin analizi ve takdiminde takip edilen esaslar ve araştırmada uygulanan istatistiksel teknikler gibi konuların açıklamalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel tarama deseni ile hazırlanmıştır. Tarama deseni; bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2013, 155).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, araştırmacıya bilgi edinme, veri toplama kolaylığı sağlandığı ve okul idarelerinin çalışma konusuna göstermiş oldukları ilgi nedeniyle Kayseri ili merkez ilçesi olan Melikgazi İlçesinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bulunan iki ilköğretim okulunda uygulama yapılmıştır. Araştırmaya bu iki okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrenciler katılmıştır. Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin uygulandığı gün ve saatlerde okulda bulunan öğrenciler araştırma grubunu oluşturmuşlardır.

Uygulamaların yapıldığı gün ve saatlerde; okula devamsızlık ve hastalık gibi nedenlerle sınıfta bulunmayan öğrenciler araştırma grubunun dışında bırakılmışlardır. Araştırma grubuna giren öğrenci sayısı 820 iken bunların 730'u üzerinde uygulama yapılabilmektedir. Aşağıda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel özellikleri tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri.

Cinsiyet	f	%	Çalışırken Yardım Alıyor mu?	f	%
Kız	377	51,6	Evet	216	29,6
Erkek	353	48,4	Hayır	514	70,4
Anne Eğitim Düzeyi	f	%	Baba Eğitim Düzeyi	f	%
Öğrenimi Yok	40	5,5	Öğrenimi Yok	18	2,5
İlkokul Mezunu	433	59,3	İlkokul Mezunu	301	41,2
Ortaokul Mezunu	120	16,4	Ortaokul Mezunu	169	23,2
Lise Mezunu	118	16,2	Lise Mezunu	187	25,6
Lisans Mezunu	16	2,2	Lisans Mezunu	40	5,5
Lisansüstü Mezunu	3	,4	Lisansüstü Mezunu	15	2,1
Başarı Notu	f	%	Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	f	%
1,00	7	1,0	600-1000 TL arası	365	50,0
2,00	40	5,5	1001-1500 TL arası	205	28,1
3,00	294	40,3	1501-2000 TL arası	88	12,1
4,00	177	24,2	2001-3000 TL arası	48	6,6
5,00	212	29,0	3001 TL ve üzeri	24	3,3
Çalışma Odası Var mı?	f	%	İnternet Erişimi Var mı?	f	%
Evet	402	55,1	Evet	287	39,3
Hayır	328	44,9	Hayır	443	60,7
Toplam	730	100	Toplam	730	100
Sınıf Düzeyi	f	%			
6. Sınıf	235	32,2			
7. Sınıf	290	39,7			
8. Sınıf	205	28,1			
Toplam	730	100			

Dağılıma göre katılımcıların büyük grubunu kız öğrenciler (f=377; %51,6) oluşturmaktadır. İki grup arasında fark çok olmamakla birlikte küçük grubu erkek öğrenciler (f=353; %48,4) oluşturmaktadırlar. Cinsiyet açısından iki grubun birbirine yakın olması sonuçların yansızlığına katkıda bulunmaktadır.

Sınıf düzeylerine göre büyük grubu 7. sınıf öğrencileri ($f=290$; %39,7) oluşturmaktadır. Bu grubu 6. sınıf öğrencileri izlemektedir ($f=235$; %32,2). Sınıf düzeyine göre en küçük grup 8. sınıf öğrencileridir ($f=205$; %28,1). Gruplar arasında farklar olmakla birlikte katılımcı sayısının yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3.1.'e göre katılımcıların büyük bir bölümü ders çalışırken yardım almadıklarını ifade etmişlerdir ($f=514$; %70,4). Ders çalışırken yardım aldıklarını ifade eden öğrenci grubu ise daha küçüktür ($f=216$; %29,6). Tabloya göre öğrencilerin büyük bölümünün tek başına ders çalıştıkları ileri sürülebilir.

Tablo 3.1.'e göre başarı notu açısından öğrencilerin büyük bölümünü başarı notu 3 ($f=294$; %40,3) olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu grubu başarı notu 5 olan öğrenci grubu izlemektedir ($f=212$; %29,0). Başarı notu açısından en küçük öğrenci grubu başarı notu en düşük olan yani 1 olan öğrenci grubudur ($f=7$; %1,0). Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere notu 3 ve üzerinde olan öğrenci grubu oldukça yüksektir. Katılımcıların genel olarak Sosyal Bilgiler dersi açısından orta ve üzerinde başarıya sahip öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi anne eğitim düzeyine göre en büyük grup annesi ilkokul mezunu olan öğrenci grubudur ($f=433$; %59,3). Bu grubu annesi ortaokul mezunu olan öğrenci grubu izlemektedir ($f=120$; %16,4). Bu grubun hemen arkasından küçük bir farkla annesi lise mezunu olan öğrenci grubu ($f=118$; %16,2) gelmektedir. Anne eğitim düzeyine göre en küçük grup annesi lisansüstü mezunu olan öğrenci grubu gelmektedir ($f=3$; %0,4).

Tabloya göre en büyük öğrenci grubu babası ilkokul mezunu olan ($f=301$; %41,2) öğrenci grubudur. Bu grubu babası lise mezunu olan öğrenci grubu izlemektedir ($f=187$; %25,6). Baba eğitim düzeylerine göre en küçük öğrenci grubu, anne eğitim düzeyinde olduğu gibi babası lisansüstü mezunu olan öğrenci grubudur ($f=15$; %2,1).

Tablo 3.1.'de göre en büyük grup ailesinin aylık geliri 600-1000 TL arası olan öğrenci grubudur ($f=365$; %50,0). Bu grubu aylık geliri 1001-1500 TL. olan öğrenci

grubu izlemektedir (f=205; %28,1). Aylık gelire göre en küçük öğrenci grubu ailesinin aylık geliri 3001 TL. ve üzeri olan öğrenci grubudur (f=24; %3,3). Gelir açısından katılımcıların ailelerinin büyük bölümünün 1500 TL'nin altında aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1.'de göre katılımcıların büyük grubunu (f=402; %55,1) kendisine ait çalışma odası olan öğrenci grubu oluşturmaktadır. Kendisine ait çalışma odası olmayan öğrenci grubu ise küçük (f=328; %44,9) olmasına rağmen yine nicelik olarak oldukça büyük bir grup olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1.'e göre katılımcıların büyük bölümünde internet erişimi bulunmamaktadır (f=443; %60,7). Evlerinde internet erişimi olan grup ise daha küçük bir gruptur (f=287; %39,3). İnternet erişiminin bilgiye erişmede en kolay yollardan biri olduğu düşünüldüğünde bu oranların internet erişimine sahip olma durumu lehine değişmesi fırsat eşitliğine de katkı sağlayacaktır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli bilgilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve yararlanılan kaynaklar şunlar olmuştur:

- a. *Bilgi Formu*
- b. *Okul Kayıtları*
- c. *Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri*
- d. *Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği*

a) *Bilgi Formu*

Araştırmada belirlenen temel amaç ve hedefler çerçevesinde hazırlanan 6 sorudan oluşan “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Oluşturulan bilgi formu görünüş geçerliliği ve dil yönünden incelemesinden sonra araştırmada kullanılan Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin kapak bölümüne eklenmiştir.

Araştırmada kullanılan “Bilgi Formu”nda öğrencilerin;

- Ad ve soyadları,
- Cinsiyetleri,
- Öğrenim gördükleri sınıf düzeyi,
- Derslerine çalışırken yardım alıp almadıkları,
- Annelerinin öğrenim düzeyleri,
- Babaların öğrenim düzeyleri,
- Çalışma odalarının olup olmaması,
- İnternet erişiminin olup olmamasına yönelik sorular bulunmaktadır.

Elde edilen veriler öğrencilerin samimi yanıtlarına dayanılarak toplanmıştır.

b) Okul Kayıtları

Araştırmanın amaç ve hedefleri çerçevesinde öğrencilerin 2012-2013 eğitim-öğretim öğretim yılı ikinci dönem sonu Sosyal Bilgiler dersine ait akademik başarı notları gerekmektedir. Bunun için okullarda yetkili kişilerin ulaşabildikleri e-okul sistemi bilgi kaynağı olarak kabul edilmiştir.

c) Ders Çalışma Aışkanlıkları Envanteri

Araştırmanın amaç ve hedefleri öğrencilerin, ders çalışma alışkanlıklarını bir tek puanla ifade edebilen bir psikolojik ölçme aracının kullanılmasını gerektirmektedir.

Türkiye’de ilköğretim okullarının 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine doğrudan uygulanabilecek Ders Çalışma Aışkanlıkları Envanterleri yeterince geliştirilmemiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Uluğ (1981) tarafından, ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş “Ders Çalışma Aışkanlıkları Envanteri’nin” kullanılması uygun olduğu sonucuna karar verilmiştir.

Çalışma Aışkanlıkları Envanteri toplam 60 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan ilk 50’si ölçülmek istenilen alışkanlıklarla (not tutma, bilgiyi kullanma, çalışma yöntemini belirleme, bilgiyi hatırlama, zamanı planlama, ders çalışmaya karşı tutum,

ders çalışma ortamı, bilgiyi anlamlandırma) ilgilidir. Ders çalışma alışkanlıkları envanterindeki son 10 soru ise yanıtların doğruluğunu denetlemek üzere kontrol maddeleri olarak hazırlanmıştır.

Tablo 3.2.’de Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinde yer alan asıl maddelerle bunların doğruluğunu saptamaya yarayan kontrol maddeleri belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma alışkanlıkları envanterinde yer alan asıl maddeler ve kontrol maddeleri

Envanterdeki Değerlendirme Maddesi	Envanterdeki Kontrol Maddesi
2. Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem	55. Bir konuyu öğrenirken ezbere fazla yer veriyorum.
17. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam.	56. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur.
23. Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım	58. Sınav hazırlığım her ders için aynıdır.
29. Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.	57. Çalışmak için yaptığım planlara bir türlü uyamıyorum
35. Bence, düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.	51. Düzenli çalışma ancak kolay öğrenemeyen çocuklar için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
36. Ansiklopedi, sözlük, harita vb. ‘den kolayca yararlanabiliyorum	59. Sözlükten nasıl yararlanacağımı bilmiyorum.
40. İmla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ederim.	54. İmla kurallarına uygun biçimde okuyamam.
41. Ders çalışmayı keseceğim zaman konunun hafif olan yerinden çalışmayı bırakırım.	60. Konunun zorlaştığı yerde çalışmayı keserim.
43. Yazılı sınavlar için daha çok “yazarak anlatarak” hazırlanmaya çalışırım.	52. Yazılı sınavlara daha çok “okuyarak” hazırlanırım
45. Bir şey okurken ya da derste bir konuyu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not alırım.	53. Not tutma alışkanlığına sahip değilim.

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinde yer alan maddeler kapalı uçlu olup, öğrencilerden her bir madde için olumlu ya da olumsuz görüş bildirmeleri istenmiştir. “Evet” ya da “Hayır” sözcükleriyle değerlendirilen her madde için, öğrenci olumlu yanıt verecekse eğer maddenin başladığı satırın sol yanındaki ayraç içine “Evet” anlamında “X” işareti, olumsuz yanıt verecekse eğer “Hayır” anlamında ayracın içini boş bırakması istenmiştir.

Uluğ (1981) tarafından geliştirilmiş olan Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri daha önce Deryakulu (1998)’nın “*Çalışma Alışkanlığı Yöneliminin Metin İçinde En Önemli Bulunan Bilgi Türü Üzerindeki Etkisi*” adlı çalışmasında, Yörük (2007)’ün “*Lise*

Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmasında, Avcı (2006)’nın “*Sınıf Rehberliği Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Sınav Kaygıları Üzerindeki Etkileri*” adlı çalışmasında kullanılmıştır.

Uluğ (1981)’un geliştirmiş olduğu Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterine benzer başka envanterler de bulunmaktadır.

Örneğin; Yılmaz (1997) tarafından ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen ve Çetin (2009) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrenciler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” bulunmaktadır. Yurtdışında ise ortaöğretim öğrencileri için College of the Redwoods’daki rehberlik birimi tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlere önerilmiş olan Study Habits Survey (Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri), The American University in Cairo’nun rehberlik biriminin geliştirdiği ve öğretmenlere önerdiği Study Skills Assessment (Ders Çalışma Becerilerinin Değerlendirilmesi), University of Central Florida’nın geliştirdiği ve öğretmenlere önerdiği Study Skills Self Assessment (Ders Çalışma Becerilerini Kendin Değerlendir) isimli envanterde de ders çalışma alışkanlıklarının hesaplanması Uluğ’un geliştirdiği envanterde olduğu gibi öğrencilerin verdiği olumlu yanıtların ders çalışma alışkanlıklarını belirlemesi ilkesine göre hazırlanmıştır (Eren, 2011).

Uluğ (1981)’un geliştirmiş olduğu Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden düşük puan alanların ders çalışma alışkanlıklarının zayıf olduğu, yüksek puan alanların ise ders çalışma alışkanlıklarının yüksek olduğu kabul edilmiştir.

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin güvenirliği, 1981 yılında Uluğ tarafından 16 kişilik ön deneme grubuna üç hafta arayla uygulanan test tekrar test denemesi sonucunda devamlılık katsayısı 0.79 olarak belirlenmiştir.

Eren (2011) tarafından Ankara ili Çankaya ilçe sınırları içinde yer alan bir vakfa ait özel ilköğretim okulunda 501 öğrenciye Ekim 2010 sonu ve Kasım 2010 sonunda

test-tekrar test yöntemiyle Çalışma Alışkanlıkları Envanteri uygulanmıştır. Envanter yaklaşık 4 hafta arayla uygulanmış ve 0,80 düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, envanterin geliştirilme tarihinden itibaren uzun bir süre geçmiş olmasına rağmen oldukça yüksek güvenirliğe sahip bir biçimde ölçme yaptığını göstermektedir.

Güvenirliği belirlemek için kullanılan bir başka yol ise KR20 metodudur. Kuder-Richardson 20 formülü kullanılarak elde edilen güvenirlik katsayısının 0.90 ve üzeri, çoğu sınıf testlerinde ise 0.70 ve üzeri olması iyi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2007).

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin uygun cevaplanmaması sonucunda verilerin değerlendirmeye alınmaması ve veri kaybı olması ihtimali göz önünde bulundurularak araştırma grubunda yer alması gereken öğrenci sayısının yüksek olmasına dikkat edilmiştir.

Öğrencilerin “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”ne vermiş oldukları yanıtlar incelenmiştir. Bilgi eksikliği ve hatalı cevaplandırmada bulunanlar değerlendirme dışında bırakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına kodlanıp SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılarak amaçlara uygun analizler yapılmıştır.

d. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 15 tanesi olumsuz tutum cümlelerini ifade ederken 11 tanesi olumlu tutum cümlelerini ifade etmektedir. Tutum ölçeği likert tipi beş derecelidir. İfadeler "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2), "Tamamen Katılmıyorum" (1) seçeneklerini içermekte olup seçenekler olumludan olumsuza doğru puanlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nin bütününe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.932'dir. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, 1. Boyut Öğrenme İsteği için 0.901, 2. Boyut Sosyal Bilgilerden Hoşlanma için 0.839, 3. Boyut Öğretmenlerden Kaynaklanan Tutumlar için 0.762 ve 4. Boyut Sosyal Bilgiler Sevgisi için ise 0.720'dir. Bu sonuçlara göre Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir (Demir ve Akengin, 2010, 34).

2.4. Verilerin Toplanması

Mayıs-Haziran ayları içerisinde çalışma alışkanlıkları envanterinin uygulanması, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem karne notlarının haziran ortasında elde edilmesi planlanmış ve çalışmalar bu plan doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırma kapsamına giren okul ve sınıflarda “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”nin uygulanabilmesi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem karne notlarının alınabilmesi için okul müdürlüklerine dilekçe ile kişisel başvuru yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırma ile ilgili bilgilerin toplanmasında öğrencilerle doğrudan ilişki kurmayı gerektiren Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin uygulanması ve bilgi formunun cevaplanmasına öncelik verilmiştir. Okul yöneticileri ile tespit edilen gün ve saatlerde araştırma grubuna giren sınıf ve şubelere Sosyal Bilgiler dersi Tutum Ölçeğinin, Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin ve Bilgi Formunun uygulaması yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi Tutum Ölçeği, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Bilgi Formu öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmanın amacı, sonuçlarının hangi amaçlarla kullanılacağı, Tutum Ölçeği ve Çalışma Alışkanlıkları Envanteri sonuçlarının ders öğretmeni ve okul yöneticileriyle paylaşılmayacağı açıklamaları yapıp öğrencilerin Tutum Ölçeği ve Çalışma Alışkanlıkları Envanterine içtenlikle cevap vermeleri istenmiştir. Uygulamalarda Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin yönergesine aynen bağlı kalınmasına özen gösterilmiştir. Tutum Ölçeği, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Bilgi Formunun uygulama tarihi olarak karne haftasında yapılmasının araştırmacı ve öğrenciler açısından uygun olacağı düşünülmüştür. Bu işlemler haziran

ayı sonunda tamamlanmıştır. Tutum Ölçeği ve Çalışma Alışkanlıkları Envanteri bizzat ders öğretmeni tarafından uygulanmış ve toplanmıştır.

Çalışma grubuna giren sınıf ve öğrencilerin 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem sonu karne notlarının elde edilmesi işlemleri 2013 Haziran ayının sonunda tamamlanmıştır. Öğrencilerin akademik başarısının bir göstergesi olan karne notlarından sadece Sosyal Bilgiler Dersine ait notlar okul müdürlüğünün izniyle bilgisayar ortamında e-okul aracılığıyla Excell dosyasına kayıt edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan bilgiler araştırmanın amaç ve hedeflerine uygun olarak analiz edilmiştir. Toplanan bilgilerin analizinde izlenen aşamalar ve yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir.

- 1- Öğrencilerin bilgi formuna vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak ad ve soyadları, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri sınıf, ders çalışmalarında başkalarından yardım alıp almadıkları, çalışma odalarının olup olmaması, anne ve babalarının öğrenim düzeyleri ilgili tablolar oluşturulmuştur.
- 2- Araştırmada kullanılan “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”ne her öğrencinin vermiş olduğu cevaplar ayrı ayrı puanlanmış ve toplam puanları belirlenmiştir.
- 3- Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarının göstergesi olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde almış oldukları karne notu esas alınmıştır. Hesaplanan ilişkiler / farklar 0,05 düzeyinde manidarlık gösteriyorsa bulunan ilişkiler / farklar manidar olarak belirtilmiştir.
- 4- Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterine vermiş oldukları yanıtlar değerlendirilmiş ve hatalı cevaplandırmada bulunanlar değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci amacında Çalışma Alışkanlıkları Envanter puanlarının ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı notlarının cinsiyet, sınıf düzeyi,

yardım alma durumları, anne ve baba öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırılmıştır. Çalışma Alışkanlıkları Envanter puanlarının ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı notlarının değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden aldıkları puanları ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı notlarının her ikisinde de cinsiyet ve ders çalışırken yardım alıp almama değişkenleri için Mann-Whitney U testi, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkeni, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri için Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H Testi yapılan araştırmanın alt amaçları için farklılığın hangi düzeyler arasında gerçekleştiğini belirlemek için gruplar ikili olarak Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Analizler yapılmadan önce hem Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği puanı hem de Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği alt boyutları Kolmogorov-Smirnov testi ile normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Her iki veri toplama aracından elde edilen puanlar normal dağılım göstermediği için nonparametrik (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) testler ile analiz edilmiştir. Ayrıca Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanı ile Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği alt boyutları arasında ilişki olup olmadığı ise Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ile test edilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışma alışkanlıkları envanter puanına ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları.

Ölçek ve İstatistikleri	N	$\bar{X}$	ss	Z	p
Çalışma Alışkanlıkları Testi	730	34,034	10,223	2,076	,000

Tablo 3.3. incelendiğinde ($Z=2,076$; $p=0,000$) dağılım normal dağılmamış olup Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları nonparametrik testler (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) ile analiz edilmiştir.

Tablo 3.4. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarına ait Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları.

Alt Boyutlar ve İstatistikleri	N	$\bar{X}$	ss	Z	p
Öğrenme İsteği	730	2,424	,647	3,172	,000
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	730	3,423	,931	1,743	,005
Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	730	2,339	,701	3,578	,000
Sosyal Bilgiler Sevgisi	730	2,182	,980	3,173	,000

Tablo 3.4.'te görüldüğü üzere dört alt boyutun tamamı normal dağılım göstermemiş olup analizlerde nonparametrik (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H) testler kullanılmıştır.

Tablo 3.4.'e Öğrenme isteği alt boyutu açısından bakıldığında ($\bar{X}=2,424$; $p=0,000$) dağılımın istatistiksel olarak normal dağılmadığı, bu nedenle nonparametrik analizlerin kullanılması gerektiği görülmektedir.

Tablo 3.4.'e Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma alt boyutu için bakıldığında ($\bar{X}=3,423$; $p=0,000$) dağılımın istatistiksel olarak normal dağılmadığı, bu nedenle nonparametrik analizlerin kullanılması gerektiği görülmektedir.

Tablo 3.4.'e Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar açısından bakıldığında ($\bar{X}=2,339$; $p=0,000$) dağılımın istatistiksel olarak normal dağılmadığı, bu nedenle nonparametrik analizlerin kullanılması gerektiği görülmektedir.

Tablo 3.4.'e Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutu için bakıldığında ($\bar{X}=2,182$; $p=0,000$) dağılımın istatistiksel olarak normal dağılmadığı, bu nedenle nonparametrik analizlerin kullanılması gerektiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri tablolar halinde verilmiştir. İstatistiksel analizler ölçek alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testine sonuçlarına göre, nonparametrik testlerle analiz edilerek gösterilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin hiçbir alt boyutu normal dağılım

göstermemiştir. Bu nedenle bütün alt boyutlar nonparametrik testlerle (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu) analiz edilmiştir.

Başarı notu verilerinin istatistiksel analizleri tablolar halinde verilmiştir. İstatistiksel analizler Kolmogorov-Smirnov testine sonuçlarına göre, normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerle analiz edilerek gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Başarı notlarının Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucu.

Ölçek ve İstatistikleri	N	$\bar{X}$	ss	Z	p
Başarı Notu	730	3,7	,97	6,69	,000

Tablo 3.5.'te görüldüğü üzere ($Z=6,69$; $p=0,000$) dağılım normal dağılmamış olup Başarı Notu puanları nonparametrik testler (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ve sırasına uygun olarak bulgular ile yorumlar verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi ‘Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin envanter puanları’ çeşitli değişkenler açısından belirlenen bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir. İstatistiksel analizler Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerle analiz edilerek bulgular gösterilmiştir.

a) Cinsiyete Göre

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve öğrencilerin, Ders Çalışma Alışkanlıklarının, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi gösteren Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Cins	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Çalışma Alışkanlığı Testi Puanı	Kız	377	383,21	144469,50	59864,50	2,346	,019
	Erkek	353	346,59	122345,50			

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanı bakımından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($U=59864,5$; $p=0,019$). Çalışma Alışkanlıkları bakımından kadın öğrencilerin ($\bar{X}=383,21$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=346,59$) göre daha olumlu bir noktada oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi bir çalışma alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir.

Özbey (2007), “İlköğretim Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Ders Çalışma Alışkanlıkları”nı incelediği çalışmasında, metni işaretlemek ve not almada kızların erkeklere göre daha etkin oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda ödev hazırlamada stres ve kaygı değişkeni açısından kızların erkeklere göre, ödev hazırlarken daha az kaygılandıkları saptamıştır.

b) Sınıf Düzeylerine Göre

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve öğrencilerin, Ders Çalışma Alışkanlıklarının, sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.2,'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Çalışma alışkanlıkları puanlarının sınıf düzeylerine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları.

Ölçek	Sınıflar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sd	X ²	p
Çalışma Alışkanlıkları Puanı	6	235	380,24	2	5,321	,070
	7	290	373,67			
	8	205	337,05			

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere sınıf düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenecek bölgeye yakın olduğu görülebilir ($p=0,070$). Çalışma alışkanlıkları açısından sınıf düzeylerine göre farklılıklar olmasına rağmen bu farklılıklar rastlantısalıdır.

Sınıf düzeyi arttıkça öğrenmenin yanında dikkatin ve ilginin başka konulara yönelmesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını engellemektedir. Bu sebeple öğrencilerin daha yüksek sınıflarda, derse olan katılımları, keşfederek, deneyerek, gözlemleyerek öğrenme ve bir plan dâhilinde bunları sürdürme isteği azalmaktadır (Özbey, 2007).

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin arttıkça özyeterlik ve tutum puanlarının düşmesine edildiği öğrenim deneyimleri, sınıf içi ve dışı yaşadığı karşılaştırmaların yarattığı sözel iktalar, ortaokul sonunda girecekleri SBS sınavı, yarışmacı eğitim ortamlarında bulunmaları gibi olumsuzlukların yarattığı psikolojik durum etki etmiş olabilir. Nitekim sınıf düzeyi arttıkça tutum ve özyeterliklerinin yanı sıra güdü ve strateji kullanımlarının da düştüğü görülmektedir (Çakmak ve diğerleri, 2008).

c) Anne Eğitim Durumuna Göre

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve öğrencilerin, Ders Çalışma Alışkanlıklarının, annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile annenin eğitim durumu arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Çalışma alışkanlıkları puanlarının anne eğitim Düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X ²	p
Çalışma Alışkanlıkları Puanı	Öğrenimi Yok	40	341,89	5	4,713	,452
	İlkokul Mezunu	433	369,14			
	Ortaokul Mezunu	120	371,83			
	Lise Mezunu	118	346,50			
	Lisans Mezunu	16	379,38			
	Lisansüstü Mezunu	3	574,33			

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere anne eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Annenin çocuk üzerinde ne kadar büyük izler bıraktıkları bilinmekle birlikte, bu araştırmada çalışma alışkanlıkları açısından anne eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının aktif öğrenmeye ilişkin çalışma alışkanlığına daha az sahip oldukları, annenin eğitim durumu arttığında, çocuğuna sağlayabileceği yardım oranı da, ona paralel olarak artmaktadır (Özbey, 2007).

d) Baba Eğitim Durumuna Göre

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve öğrencilerin, Ders Çalışma Alışkanlıklarının, babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile babanın eğitim durumu arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Çalışma alışkanlıkları puanlarının baba eğitim düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X ²	p
Çalışma Alışkanlıkları Puanı	Öğrenimi Yok	18	305,19	5	5,295	,381
	İlkokul Mezunu	301	374,25			
	Ortaokul Mezunu	169	372,65			
	Lise Mezunu	187	362,13			
	Lisans Mezunu	40	307,70			
	Lisansüstü Mezunu	15	377,87			

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere Çalışma Alışkanlıkları puanları açısından baba eğitim düzeyine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Eğitim düzeyi yüksek olan velilerin çocuklarında genel olarak çalışma alışkanlıklarından biri olan metni işaretlemek ve not alma konusunda daha tecrübeli oldukları görülmüştür (Özbey, 2007).

Çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme, çalışma için hazırlık, ders notları almak, metni işaretlemek ve not almak, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapmak, motivasyon çalışma alışkanlıklarını, eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının daha çok kullandıkları gözlenmiştir. Bunun yanında eğitim düzeyi diğerlerine göre daha yüksek olan babaların çocuklarının da ödev hazırlamada daha az stres ve kaygı içinde bulundukları sonucuna varılmıştır. Öğrenci ailelerinin, yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2000).

e) Ailenin Gelir Düzeyine Göre

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve öğrencilerin, Ders Çalışma Alışkanlıklarının, ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile ailenin aylık geliri durumu arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Çalışma alışkanlıkları puanlarının öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Aylık Gelir	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X ²	p
Çalışma Alışkanlıkları Puanı	600-1000 TL arası	365	371,42	4	6,627	,157
	1001-1500 TL arası	205	353,66			
	1501-2000 TL arası	88	401,72			
	2001-3000 TL arası	48	313,51			
	3001 TL ve üzeri	24	347,69			

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi Çalışma Alışkanlıkları puanları açısından, öğrencilerin aylık gelir düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sıralamalar ortalamaları arasındaki farklar rastlantısal olup gelir düzeyinin çalışma alışkanlığında anlamlı bir farklılık meydana getirmediği ileri sürülebilir.

Yiğit (2004), “Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı çalışmasında çalışma alışkanlıklarını kardeş sayısı değişkeni

yönünden incelemiş, sonuçta kardeş sayısı çok olan ailelerin gelir düzeyi düşük aileler olduğu farklılığın gelir düzeyi düşük aileler lehine olduğu sonucuna varmıştır.

f) İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve öğrencilerin, Ders Çalışma Alışkanlıklarının, internet erişimine sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Mann- Whitney U Testi yapılmıştır. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile internet erişimine sahip olma durumu arasındaki ilişkiyi gösteren Göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Çalışma puanlarının öğrencilerin internet erişimine sahip olma durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	İnternet Var mı?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Çalışma Alışkanlıkları Puanı	Evet	287	370,63	106371,00	62098,00	,529	,597
	Hayır	443	362,18	160444,00			

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere öğrencilerin evlerinde internet olması ya da olmaması durumu çalışma alışkanlıkları açısından anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir. Gruplar arasındaki fark rastlantısaldır.

Gül (2011), yaptığı çalışmasında evinde internete ulaşım imkânı bulan öğrenciler lehine anlamlı bulmuş; bu durumu, internet aracılığı ile ulaşılan üç boyutlu ve görsel verilerin zenginliği olarak açıklamıştır.

g) Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve öğrencilerin, Ders Çalışma Alışkanlıklarının, çalışma odasına sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Mann- Whitney U Testi yapılmıştır. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile çalışma odasına sahip olma durumu arasındaki ilişkiyi gösteren Göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Çalışma alışkanlıkları puanlarının öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	Çalışma Odası Var mı?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Çalışma Alışkanlıkları Puanı	Evet	402	360,16	144784,50	63781,50	,758	,449
	Hayır	328	372,04	122030,50			

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi çalışma odasına sahip olmak ya da olmamak Çalışma Alışkanlığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir.

Literatüre bakıldığında bulunan sonuç beklenen bir durumdur.

Gül (2011), öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kendine ait bir çalışma odasının olup olmaması durumuna göre değişimleri incelendiğinde, çalışma stratejileri ölçeği tutum, zaman, kaygı, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutları puanlarının farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

h) Özel Dershane veya Öğretmenden Sosyal Bilgiler İle İlgili Ders Alma Durumuna Göre

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve öğrencilerin, Ders Çalışma Alışkanlıklarının, özel dershane veya öğretmenden Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili ders alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile ders çalışırken yardım alma durumu arasındaki ilişkiyi gösteren Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Çalışma alışkanlıkları puanlarının öğrencilerin ders çalışırken yardım alma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	Yardım Alıyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Çalışma Alışkanlıkları Puanı	Evet	216	341,26	73712,50	50276,50	2,014	,044
	Hayır	514	375,69	193102,50			

Tablo 4.8.'de göre Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları açısından öğrencilerin ders çalışırken yardım alma durumlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=50276,50$; $p=0,044$). Ders çalışırken yardım almayan öğrenci grubu ($\bar{X}=375,69$), ders çalışırken yardım alan öğrenci grubuna ($\bar{X}=341,26$) göre daha olumlu çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları söylenebilir. Tabloya göre çalışma alışkanlıkları iyi olan öğrencilerin yardım almaya ihtiyaçları olmadığı, ders çalışırken yardım alanların ise çalışma alışkanlıklarının yetersiz olduğu gibi bir sonuç ifade edilebilir.

Bu sonuç alanyazın taramasında da karşılaşılan bir durumdur. Özel dersane veya öğretmenden Sosyal Bilgiler ile ilgili ders alan öğrenciler genellikle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerdir. Ayrıca bu öğrenciler üst eğitim kademelerine geçişte daha önemli olduğuna inandıkları Matematik ve Fen derslerini daha önemli görmektedirler (Schug ve Beery, 1987; Kincheloe, 1991; Chiodo ve Byford, 2004).

Kendisine rehberlik yapılmayan bir aile ortamında bulunan veya çeşitli nedenlerle ilgisiz anne babaları olan çocukların yalnızca ev ödevlerinde değil, okulla ilgili tüm çalışmalarında sorunlu oldukları görülmüştür (Küçükahmet, 1987).

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan 'İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları' çeşitli değişkenler açısından belirlen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

a) Cinsiyet Durumuna Göre

Tablo 4.9. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Cins.	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Öğrenme İsteği	Kız	377	369,54	139315,00	65019,00	,536	,592
	Erkek	353	361,19	127500,00			
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	Kız	377	345,14	130117,50	58864,50	2,698	,007
	Erkek	353	387,25	136697,50			
Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	Kız	377	360,92	136068,50	64815,50	,609	,543
	Erkek	353	370,39	130746,50			
Sosyal Bilgiler Sevgisi	Kız	377	358,01	134971,00	63718,00	,995	,320
	Erkek	353	373,50	131844,00			

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere Öğrenme İsteği, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar ve Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.9.'da Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma alt boyutu için bakıldığında, bu boyut için cinsiyetlere göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sıralamalar ortalamasına bakıldığında farkın erkek öğrenci grubu lehine olduğu görülmektedir. Buradan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal bilgiler dersinden daha çok hoşlandıkları ve bu durumun anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Steven ve Corbin (1997), ilköğretim II. devre öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genellikle olumlu düzeyde olduğu, fakat demografik özelliklerin, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve aile yapısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin tutumları arasında fark olmadığı, sadece öğrencilerin bu dersteği üniteler hakkında seçici oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun cinsiyet ile ilişkisini belirlemeye yönelik birçok araştırmada ulaşılan sonuç; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tutumlarının

daha olumlu olduğu yönündedir (Corbin, 1997; Ferguson, 1993; Morrow, 1993; Özkal, Güngör ve Çetingöz, 2004; Çalışkan, 2007). Gencel (2006) bu bulguları, genel olarak kız öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin daha erken yaşta gelişmesiyle ilişkilendirerek yorumlamıştır. Yine aynı araştırmacı bu durumu söz konusu araştırmaların farklı eğitim düzeylerinde veya kültürlerde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabileceği şeklinde belirtmiştir. Nitekim yukarıdaki araştırmalara bakıldığında Corbin (1997), Ferguson (1993) ve Morrow (1993) tarafından yapılan çalışmaların lise düzeyinde ve farklı kültürlerde gerçekleştirildiği, Özkal, Güngör ve Çetingöz (2004)'ün çalışmalarının örnekleminin ise dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşturduğu görülmektedir. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelendiği bir başka araştırmada tutum düzeyinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu saptanmıştır (Şahin ve diğerleri, 2001).

Tay ve Tay (2006), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet, başarı puanları ve yaşadıkları yer açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

b) Sınıf Düzeyine Göre

Tablo 4.10. Sosyal bilgiler dersi tutum Ölçeği alt boyutlarının sınıf düzeylerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Sınıf	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Öğrenme İsteği	6	235	381,55	2	6,418	,040	6 ile 8 7 ile 8
	7	290	374,54				
	8	205	334,31				
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	6	235	377,06	2	1,165	,558	
	7	290	357,23				
	8	205	363,94				
Öğretmen Kaynaklı Tutum	6	235	368,47	2	,259	,878	
	7	290	360,63				
	8	205	368,98				
Sosyal Bilgiler Dersi Sevgisi	6	235	383,68	2	2,925	,232	
	7	290	361,42				
	8	205	350,43				

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar ve Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.10.'da Öğrenme İsteği alt boyutu için bakıldığında sınıf düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere ilk farklılık altıncı sınıf ile sekizinci sınıflar arasında ve altıncı sınıfın lehine (sıralamalar ortalaması=381) olduğu görülmektedir. İkinci farklılık yedinci sınıflarla sekizinci sınıflar arasında ve yedinci sınıflar lehine (sıralamalar ortalaması=374,54) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10.'a genel olarak bakıldığında Öğrenme İsteği alt boyutunda en düşük sıralamalar ortalamasının sekizinci sınıflara ait olduğu görülmektedir. Bu durumun bir sebebi olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin sınavlara hazırlanmak zorunda olmaları, sınav baskısı vb. etkenler ileri sürülebilir ancak bu durum yeni araştırmalarla aydınlatılması gereken bir durumdur. Ayrıca sınıf düzeylerine göre bakıldığında Öğrenme İsteği alt boyutu açısından sınıflar ilerledikçe öğrenme isteğinde bir azalma olduğu görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını sınıf düzeyi açısından inceleyen Özkal ve Çetingöz (2006)'ün araştırmasında da altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının yedi ve sekizinci sınıflara devam eden öğrencilere göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazın tarandığında genel olarak ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ancak sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin tutumlarında bir azalma olduğu görülmektedir (Aşçı, 2003; Öztürk ve Baysal, 1999; Moroz, 1996; Corbin, 1997).

Kayalı (2003), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve tutumları daha pozitif hale getirmek için neler

yapılması gerektiğini belirlemeye yönelik çalışmasında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını belirlenmiştir.

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi sınıf seviyesi artıkça Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun azalması beklenen bir sonuçtur.

c) Annenin Eğitim Durumuna Göre

Tablo 4.11. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının anne eğitim düzeylerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X ²	p
Öğrenme İsteği	Öğrenimi Yok	40	381,63	5	1,276	,937
	İlkokul Mezunu	433	362,36			
	Ortaokul Mezunu	120	363,09			
	Lise Mezunu	118	375,05			
	Lisans Mezunu	16	376,16			
	Lisansüstü Mezunu	3	268,17			
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	Öğrenimi Yok	40	314,36	5	7,358	,195
	İlkokul Mezunu	433	369,15			
	Ortaokul Mezunu	120	373,45			
	Lise Mezunu	118	372,05			
	Lisans Mezunu	16	264,75			
	Lisansüstü Mezunu	3	482,67			
Öğretmen Kaynaklı Tutum	Öğrenimi Yok	40	422,21	5	9,503	,091
	İlkokul Mezunu	433	364,39			
	Ortaokul Mezunu	120	328,54			
	Lise Mezunu	118	377,46			
	Lisans Mezunu	16	447,22			
	Lisansüstü Mezunu	3	341,67			
Sosyal Bilgiler Dersi Sevgisi	Öğrenimi Yok	40	385,45	5	3,205	,668
	İlkokul Mezunu	433	357,47			
	Ortaokul Mezunu	120	359,30			
	Lise Mezunu	118	391,75			
	Lisans Mezunu	16	390,38			
	Lisansüstü Mezunu	3	341,33			

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere Öğrenme İsteği, Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar ve Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutlarının hiçbirinde anne eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Buna göre annesi okumaz-yazmaz veya ilkokul mezunu olan öğrencilerin, anneleri lise veya fakülte-yüksekokul mezunu olan öğrencilere göre Sosyal Bilgiler

dersine ilişkin tutumları çok daha olumludur ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu da annesinin eğitim seviyesi düştükçe öğrencinin derse karşı tutumunun daha olumlu olduğu görülmektedir.

Alanyazındaki diğer araştırmalarda genel olarak ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir (Karakoç, 2007; Ergin, 2006; Yüce, 2008).

Bu konuda yapılan araştırmalarda genel olarak ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir (Karakoç, 2007; Ergin, 2006; Yüce, 2008).

d) Babanın Eğitim Durumuna Göre

Tablo 4.12. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının baba eğitim düzeylerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Öğrenme İsteği	Öğrenimi Yok	18	437,17	5	10,792	,056	
	İlkokul Mezunu	301	363,31				
	Ortaokul Mezunu	169	391,86				
	Lise Mezunu	187	331,26				
	Lisans Mezunu	40	379,48				
	Lisansüstü Mezunu	15	416,13				
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	Öğrenimi Yok	18	321,64	5	9,077	,106	
	İlkokul Mezunu	301	370,60				
	Ortaokul Mezunu	169	353,79				
	Lise Mezunu	187	389,46				
	Lisans Mezunu	40	290,33				
	Lisansüstü Mezunu	15	349,47				
Öğretmen Kaynaklı Tutum	Öğrenimi Yok	18	454,11	5	10,477	,063	
	İlkokul Mezunu	301	372,35				
	Ortaokul Mezunu	169	376,22				
	Lise Mezunu	187	330,44				
	Lisans Mezunu	40	400,78				
	Lisansüstü Mezunu	15	344,03				
Sosyal Bilgiler Sevgisi	Öğrenimi Yok	18	419,89	5	11,557	,041	3 ile 4 4 ile 6
	İlkokul Mezunu	301	363,07				
	Ortaokul Mezunu	169	391,85				
	Lise Mezunu	187	330,68				
	Lisans Mezunu	40	379,75				
	Lisansüstü Mezunu	15	448,27				

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere Öğrenme İsteği, Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma ve Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar alt boyutlarında baba eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Tablo 4.12.'de Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutu için bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmak suretiyle tespit edilmiştir. Bu boyutta ilk anlamlı farklılık babası Ortaokul mezunu olan öğrenci grubu ile babası lise mezunu olan öğrenci grubu arasında ve babası ortaokul mezunu olan öğrenci grubu lehinedir (sıralamalar ortalaması=391,85). Bu boyutta diğer anlamlı farklılık ise babası yine lise mezunu olan öğrenci grubu ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenci grubu arasında ve babası lisansüstü mezunu olan öğrenci grubu lehinedir (sıralamalar ortalaması=448,27).

Demir (2010), yaptığı araştırmada katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının, babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Corbin (1997), anne-babanın öğrencinin Sosyal derslere yönelik tutumunu şekillendirmede büyük etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Konuyla ilgili diğer araştırmalara bakıldığında da genel olarak ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak bazı araştırmalarda anne baba eğitim düzeyiyle tutum arasında anlamlı farklılaşmalar saptanmıştır. Örneğin Güngörmüş (1992) tarafından yapılan bir araştırmada babası ile daha fazla etkileşimde bulunan çocukların, etkileşimi az olanlara göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

e) Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre

Tablo 4.13. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Aylık Gelir	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Öğrenme İsteği	600-1000 TL arası	365	358,99	4	1,975	,740	
	1001-1500 TL arası	205	370,83				
	1501-2000 TL arası	88	369,88				
	2001-3000 TL arası	48	358,78				
	3001 TL ve üzeri	24	416,38				
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	600-1000 TL arası	365	379,80	4	12,872	,012	1 ile 5
	1001-1500 TL arası	205	372,76				2 ile 5
	1501-2000 TL arası	88	334,81				3 ile 5
	2001-3000 TL arası	48	345,27				4 ile 5
	3001 TL ve üzeri	24	239,10				
Öğretmen Kaynaklı Tutum	600-1000 TL arası	365	360,68	4	4,656	,324	
	1001-1500 TL arası	205	382,87				
	1501-2000 TL arası	88	332,12				
	2001-3000 TL arası	48	369,82				
	3001 TL ve üzeri	24	404,10				
Sosyal Bilgiler Dersi Sevgisi	600-1000 TL arası	365	359,53	4	6,532	,163	
	1001-1500 TL arası	205	379,31				
	1501-2000 TL arası	88	328,35				
	2001-3000 TL arası	48	390,22				
	3001 TL ve üzeri	24	425,13				

Tablo 4.13.'de görüldüğü üzere Öğrenme İsteği, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar ve Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutlarında gruplar arasında aylık gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.13.'de Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma alt boyutu açısından bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu boyutta ilk anlamlı farklılık aylık geliri 600-1000 TL. ile 3001 TL. ve üzeri olan öğrenci grupları arasında ve ailesinin aylık geliri 600-1000 TL. grup lehinedir (sıralamalar ortalaması=379,80). Bu boyutta diğer bir farklılık, ailesinin aylık geliri 1001-1500 TL. olan öğrenci grubu ile ailesinin geliri 3001 TL. ve üzeri olan öğrenci grubu arasında ve ailesinin aylık geliri 1001-1500 TL. olan öğrenci grubu lehinedir (sıralamalar ortalaması=372,76). Bu boyutta bir başka anlamlı farklılık, ailesinin aylık geliri 1501-2000 TL. olan öğrenci grubu ile yine ailesinin aylık geliri 3001 TL. ve üzeri olan öğrenci grubu arasında ve ailesinin aylık geliri 1501-2000 TL. arasında olan öğrenci grubu lehinedir (sıralamalar ortalaması=334,81). Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma

alt boyutunda son anlamlı farklılık ise ailesinin aylık geliri 2001-3000 TL. olan öğrenci grubu ile ailesinin aylık geliri 3001 TL. ve üzeri olan öğrenci grubu arasında ve ailesinin geliri 2001-3000 TL. olan öğrenci grubu lehinedir (sıralamalar ortalaması=345,27).

Demir (2010) tarafından Şanlı Urfa’da yapılan II. Kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ailenin gelir düzeyine göre incelenmiş, ailenin gelir düzeyi azaldıkça Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını daha olumlu olduğu vurgulanmıştır.

f) İnternet Erişim Durumuna Göre

Tablo 4.14. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin internet erişimine sahip olma durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Alt Boyutlar	İnternet Var mı?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Öğrenme İsteği	Evet	287	371,94	106747,00	61722,00	,666	,505
	Hayır	443	361,33	160068,00			
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	Evet	287	348,16	99920,50	58592,50	1,790	,073
	Hayır	443	376,74	166894,50			
Öğretmen Kaynaklı Tutum	Evet	287	363,13	104218,00	62890,00	,246	,806
	Hayır	443	367,04	162597,00			
Sosyal Bilgiler Dersi Sevgisi	Evet	287	374,41	107456,00	61013,00	,923	,356
	Hayır	443	359,73	159359,00			

Tablo 4.14.’de görüldüğü üzere, Öğrenme İsteği boyutu, Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma boyutu, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar boyutu ve Sosyal Bilgiler Sevgisi boyutlarının tamamında internet erişimine sahip olma durumu açısından gruplar arasında İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Gruplar arasında var olan farklar rastlantısaldır.

Gül (2011), yaptığı çalışmada evinde internete ulaşım imkanı bulan öğrenciler lehine anlamlı bulmuş; bu durumu, internet aracılığı ile ulaşılan üç boyutlu ve görsel verilerin zenginliği olarak açıklamıştır.

g) Çalışma Odasının Olmaması Durumuna Göre

Tablo 4.15. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Çalışma Odası Var mı?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Öğrenme İsteği	Evet	402	366,48	147325,00	65534,00	,139	,889
	Hayır	328	364,30	119490,00			
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	Evet	402	360,06	144744,50	63741,50	,772	,440
	Hayır	328	372,17	122070,50			
Öğretmen Kaynaklı Tutum	Evet	402	362,69	145801,00	64798,00	,401	,689
	Hayır	328	368,95	121014,00			
Sosyal Bilgiler Dersi Sevgisi	Evet	402	375,80	151073,00	61786,00	1,467	,142
	Hayır	328	352,87	115742,00			

Tablo 4.15. incelendiğinde Öğrenme İsteği, Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar ve Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutlarının hiçbirinde çalışma odası olma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Gül (2011), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan tutumu kendine ait bir çalışma odasının olup olmaması durumuna göre değişimleri incelendiğinde, çalışma stratejileri ölçeği tutum, zaman, kaygı, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutları puanlarının farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

h) Ders Çalışırken Yardım Alıp Almama Durumuna Göre

Tablo 4.16. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin ders çalışırken yardım alma durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Yardım Alıyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Öğrenme İsteği	Evet	216	337,76	72956,50	49520,50	2,311	,021
	Hayır	514	377,16	193858,50			
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	Evet	216	358,32	77397,00	53961,00	,597	,551
	Hayır	514	368,52	189418,00			
Öğretmen Kaynaklı Tutum	Evet	216	370,00	79921,00	54539,00	,376	,707
	Hayır	514	363,61	186894,00			
Sosyal Bilgiler Dersi Sevgisi	Evet	216	351,89	76008,00	52572,00	1,135	,256
	Hayır	514	371,22	190807,00			

Tablo 4.16.'da görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma, Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar ve Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutlarında yardım alma açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.16.'da Öğrenme İsteği alt boyutu açısından bakıldığında yardım alma durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup bu farklılık ders çalışırken yardım almayan öğrenci grubu lehinedir (sıralamalar ortalaması=377,16). Ders çalışırken yardım almayan öğrencilerin Öğrenme İsteğinin anlamlı bir şekilde yüksek çıkması kendi başlarına başarıma ihtiyaçlarının yüksekliğine bağlanabilir. Başka bir ifadeyle ders çalışırken yardım alan öğrencilerin bu durumdan dolayı öğrenme isteğinin daha düşük olduğu ileri sürülebilir, ancak her koşulda bu durumun yeni araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Demir (2010), tarafından yapılan araştırmada da özel dersane veya öğretmenden Sosyal Bilgiler ile ilgili ders almayan öğrencilerin bu derse karşı tutumları, özel ders alanlara göre anlamlı derecede daha yüksek ve olumlu bulunmuştur.

Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha düşük düzeyde olması beklenen bir sonuçtur.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı puanları” çeşitli değişkenler açısından elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

a) Cinsiyet Durumuna Göre

Tablo 4.17. Başarı notlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Başarı Notu	Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
	Kız	377	385,08	145175,00	59159,00	-2,739	,006
	Erkek	353	344,59	121640,00			

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere Başarı Notu puanı bakımından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($U=-59159,00$; $p=0,006$). Başarı Notu bakımından kız öğrencilerin ($\bar{X}=385,08$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=344,59$) göre daha olumlu bir noktada oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi bir başarı notuna sahip oldukları söylenebilir.

Kız öğrencilerin daha düzenli, yazılarının daha okunaklı ve düzgün olduğu düşünülebilmektedir. Bu etken kızların metni işaretleme ve not alma konusunda erkeklerden daha başarılı olduğu sonucunun ortaya çıkmasını sağlayacak nedenlerden biri olabilir (Özbey, 2007).

Bu durumun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözel ifade becerilerinin yüksek olması nedeniyle olabileceği düşünülmektedir.

b) Sınıf Düzeyine Göre

Tablo 4.18. Başarı notunun öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Başarı Notu	Sınıf Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
	6	235	346,07	2	56,550	,000	6 ile 8 7 ile 8
	7	290	319,68				
	8	205	452,60				

Tablo 4.18.'de görüldüğü üzere, başarı notu açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($X^2=56,550$; $p=0,000$) bulunmaktadır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Farklılığın 6. sınıf ile 8. sınıf (sıralamalar ortalaması=452,60) arasında olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer farklılık ise 7. sınıflarla yine 8. sınıflar (sıralamalar ortalaması =452,60) arasındadır.

Sonuç olarak, başarı notlarına göre 8. sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir biçimde daha yüksek notlar aldığı tespit edilmiştir.

Bu farklılığın 8. Sınıftaki öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna girmek için hazırlanmalarından, düzenli bir şekilde çalıştıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

c) Anne Eğitim Durumuna Göre

Tablo 4.19. Başarı notunun anne eğitim düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X²	p
Başarı Notu	Öğrenimi Yok	40	375,08	5	3,835	,573
	İlkokul Mezunu	433	359,54			
	Ortaokul Mezunu	120	356,80			
	Lise Mezunu	118	383,38			
	Lisans Mezunu	16	438,94			
	Lisansüstü Mezunu	3	351,50			

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere anne eğitim düzeyine göre başarı notu açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Annenin çocuk üzerinde ne kadar büyük izler bıraktıkları bilinmekle birlikte, bu araştırmada başarı notu açısından anne eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

d) Baba Eğitim Durumuna Göre

Tablo 4.20. Başarı notunun baba eğitim düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X²	p
Başarı Notu	Öğrenimi Yok	18	283,67	5	8,095	,151
	İlkokul Mezunu	301	369,87			
	Ortaokul Mezunu	169	342,67			
	Lise Mezunu	187	382,26			
	Lisans Mezunu	40	398,34			
	Lisansüstü Mezunu	15	336,73			

Tabloda görüldüğü üzere baba eğitim düzeyine göre başarı notu açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

e) Ailenin Gelir Durumuna Göre

Tablo 4.21. Başarı notunun aylık gelir düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

	Aylık Gelir Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	sd	X ²	p
Başarı Notu	600-1000 TL arası	365	363,20	4	5,949	,203
	1001-1500 TL arası	205	361,21			
	1501-2000 TL arası	88	382,49			
	2001-3000 TL arası	48	330,84			
	3001 TL ve üzeri	24	444,08			

Tablo 4.21.'de görüldüğü gibi başarı notu açısından, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sıralamalar ortalamaları arasındaki farklar rastlantısal olup gelir düzeyinin başarı notlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediği ileri sürülebilir.

f) İnternet Olup Olmaması Durumuna Göre

Tablo 4.22. Başarı notunun interneti olup olamama durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Başarı Notu	İnternet Var	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
	Evet	287	386,24	110851,00	57618,00	-2,260	,024
	Hayır	443	352,06	155964,00			

Tablo 4.22.'de görüldüğü üzere başarı notu puanı bakımından interneti olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (U=-57618,00; p=0,024). Başarı notu bakımından interneti olan öğrencilerin ($\bar{X}=386,24$) interneti olmayan öğrencilere ($\bar{X}=352,06$) göre daha olumlu bir noktada oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle interneti olan öğrencilerin interneti olmayan öğrencilere göre daha iyi bir başarı notuna sahip oldukları söylenebilir.

İnternet erişimi olan öğrencilerin, derslerde daha çok düz anlatım şeklinde geçen Sosyal Bilgiler dersine ait görselleri, videoları izleyerek soyut kavramları somutlaştırmış, ders öncesi ve sonrası bu kaynaklardan yararlanarak ders konusunu pekiştirmiş bu da başarıya olumlu yönde etki etmiş olabileceği düşünülmektedir.

g) Çalışma Odasının Olup Olmaması Durumuna Göre

Tablo 4.23. Başarı notunun çalışma odası olup olmama durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Başarı Notu	Çalışma Odası Var	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
	Evet	402	373,21	150031,50	62827,50	-1,156	,248
	Hayır	328	356,05	116783,50			

Tablo 4.23.'te görüldüğü gibi, başarı notu açısından çalışma odası olan öğrenci grubu ile çalışma odası olmayan öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

h) Destek Alıp Almaması Durumuna Göre

Tablo 4.24. Başarı notunun yardım alıp almama durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Başarı Notu	Yardım alıyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
	Evet	216	466,14	100685,50	33774,50	-8,832	,000
	Hayır	514	323,21	166129,50			

Tablo 4.24.'te görüldüğü üzere başarı notu puanı bakımından yardım alıp almama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($U=33774,50$; $p=0,000$). Başarı Notu bakımından yardım alan öğrencilerin ($\bar{X}=466,14$) yardım almayan öğrencilere ($\bar{X}=323,21$) göre daha olumlu bir noktada oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle yardım alan öğrencilerin yardım almayan öğrencilere göre daha iyi bir başarı notuna sahip oldukları söylenebilir.

Bu durum yardım alan öğrencilerin ders konularından eksik olan konularının yardımı sunanlar tarafından cevaplanması ile başarı notlarını olumlu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan ‘ Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı notları arasında ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki’ çeşitli değişkenler açısından elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

a) Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasında İlişkiler

Tablo 4.25. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutları ile çalışma alışkanlıkları envanteri puanları Arasındaki korelasyon.

Alt Boyutlar ve Ölçek	r ve p	Çalışma Alışkanlıkları Puanı
Öğrenme İsteği	r	-,101 ^{**}
	p	,006
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	r	,215 ^{**}
	p	,000
Öğretmen Kaynaklı Tutum	r	-,110 ^{**}
	p	,003
Sosyal Bilgiler Dersi Sevgisi	r	-,132 ^{**}
	p	,000

*p=0,001 *p=0,05, N=395

Tablo 4.25.’te görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öğrenme İsteği alt boyutu ile Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puan arasında zayıf, ters yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = -0,101$; $p = 0,006$).

Öğrenme isteği ile Ders Çalışma Envanteri Puanları arasında ters yönlü bir ilişkinin sonuç olarak çıkması öğrencilerin öğrenme isteğine karşın ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaması nedeniyle olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda, (Kaya, 1995; Atılğan, 1998; Karapınar, 2000) öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve çalışma becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Ural (2006), Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri konulu araştırmasında öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ile öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmemesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Tablo 4.25.'te Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma alt boyutu için bakıldığında Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanı ile zayıf, olumlu ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r=0,215$; $p=0,000$).

Corbin (1997), tarafından yapılan bir araştırmada, lise öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve olumlu tutumun akademik başarıyı yükselttiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin başarısızlığının yalnızca eğitim boyutu ile sınırlı kalmadığı çok daha geniş etkilerinin olduğu görülmektedir. Günümüzde de, öğrencilerin okul başarısızlıklarının her geçen gün daha da büyüyen bir sorun hâline geldiği görülmektedir. Öğrenci başarısızlıklarının altında yatan en büyük nedenlerden birinin, öğrencilerin ders çalışma beceri ve tutumlarındaki yetersizlik olduğu belirtilmektedir (Küçükahmet, 2000).

Tablo 4.25.'te Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar alt boyutu için bakıldığında, yine Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanı ile aralarında zayıf, ters yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r= -0,110$; $p=0,003$).

Tablo 4.25.'te son olarak Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutu için bakıldığında Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanı ile zayıf, ters yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r= -0,132$; $p=0,000$).

Öztürk ve Baysal (1999), ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının dersteki başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, Sosyal Bilgiler karne notu zayıf (1)

olanların Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının da en düşük olduğu sonucuna varmışlardır.

b) Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ile Başarı Notları Arasındaki Korelasyon

Tablo 4.26. Çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ile başarı notları arasındaki korelasyon.

Başarı Notu ve Ölçek	r ve p	Başarı Notu
Çalışma Alışkanlıkları Puanı	r	,050
	p	,177

*p=0,001 *p=0,05, N=395

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ile Başarı Notları arasında herhangi bir anlamlı korelasyon bulunmamaktadır.

Öğrencilerin başarı durumu arttıkça, çalışma alışkanlıklarının detaylarına daha çok hâkim oldukları sonucuna varılmıştır. Özellikle bir çalışma programının oluşturulmasında, dersi dinleme ve tekrar edebilme yeteneği konusunda daha önde oldukları ve bunun sonucunda zaten başarı ödülünü aldıkları görülmüştür. Başarısı düşük olan öğrencinin bu durumunun birçok sebebi olabilir. Yapılan araştırmaya göre başarısız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları konusunda daha az etkin oldukları sonucunun çıkması, bu sebeplerden birinin de çalışma alışkanlığına sahip olmamaları veya yanlış çalışmaları olduğu söylenebilir (Özbey, 2007).

c) Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Alt Boyutları ile Başarı Notları Arasındaki Korelasyon

Tablo 4.27. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutları ile başarı notları arasındaki korelasyon.

Alt Boyutlar ve Ölçek	r ve p	Başarı Notu
Öğrenme İsteği	r	-,117 ^{**}
	p	,002
Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	r	,089 [*]
	p	,016
Öğretmen Kaynaklı Tutum	r	-,174 ^{**}
	p	,000
Sosyal Bilgiler Dersi Sevgisi	r	-,174 ^{**}
	p	,000

*P=0,001 *P=0,05, N=395

Tablo 4.27.'de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öğrenme İsteği alt boyutu ile Başarı Notları arasında zayıf, ters yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = -0,117$; $p = 0,002$).

1 saat çalışan öğrencilerin tutum, zaman puanlarının, 2 saat, 3 saat ve 4 saat üstü çalışan öğrencilerin puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. 2 saat çalışan öğrencilerin tutum ve zaman puanları da 3 saat çalışan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür. Evde 1 saat çalışan öğrencilerin konsantrasyon puanlarının, 2 saat, 3 saat, 4 saat ve üzeri çalışan öğrencilerin puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Daha fazla çalışan öğrencilerin tutum zaman ve konsantrasyon puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Gül, 2011).

Tablo 4.27.'ye Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma alt boyutu için bakıldığında Başarı Notu ile zayıf, olumlu ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = 0,089$; $p = 0,016$).

Her ne kadar başarı ile motivasyon arasında ilişki olsa da, başarılı olmanın yolu, zamanın tümünü çok çalışarak geçirmekten değil, etkili çalışmaktan geçmektedir. Etkili çalışmak ise, zamanı, amaçlara ve önceliklere göre programlı olarak kullanmak demektir (Baltaş, 1994).

Tablo 4.27.'ye Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar alt boyutu için bakıldığında, yine Başarı Notu ile aralarında zayıf, ters yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = -0,174$; $p = 0,000$).

Öğrenme için önemli unsurlardan biri olan motivasyonunun, en çok öğretmen tarafından gerçekleştirildiğinde etkili olduğu ve bunu sağlayabilmek için öğrencinin daha çok çabaladığı sonucuna ulaşılmıştır (Özbey, 2007).

Tablo 4.27.'ye son olarak Sosyal Bilgiler Sevgisi alt boyutu için bakıldığında Başarı Notu ile zayıf, ters yönlü ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = -0,174$; $p = 0,00$).

Demir (2010), tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler ders notu ile sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilerek, bu sonuçlara bağlı bazı öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar üç ana başlık altında şöyle özetlenmiştir:

5.1.1. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları açısından cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
2. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları açısından sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
3. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları açısından annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
4. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları açısından babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.
5. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları açısından ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

6. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları açısından internet erişimine sahip olma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
7. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları açısından öğrencilerin çalışma odasının olup olmaması yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

5.1.2. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenlere İlişkin Sonuçlar:

1. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sıralamalar ortalamasına bakıldığında farkın erkek öğrenci grubu lehine olduğu görülmektedir. Buradan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal bilgiler dersinden daha çok hoşlandıkları ve bu durumun anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.
2. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarında, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre 6. sınıf öğrencileri 7. sınıf öğrencilerine göre Sosyal Bilgiler dersine karşı anlamlı düzeyde olumlu bir tutuma sahiptir. Bu sonuç, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine daha az ilgi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.
3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile annenin eğitim durumu arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Annenin çocuk üzerinde ne kadar büyük izler bıraktıkları bilinmekle birlikte, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları açısından anne eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, babaların eğitim düzeyinin öğrencilerin çalışma alışkanlıkları açısından etki yaratmadığını göstermiştir.

5. Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları açısından öğrencilerin aylık gelir düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılık düşük gelir grupları lehinedir.
6. Öğrencilerin evlerinde internet olması ya da olmaması durumu çalışma alışkanlıkları açısından anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir.
7. Çalışma odasına sahip olmak ya da olmamak Çalışma Alışkanlığı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir.
8. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları açısından, özel dersane veya öğretmenden Sosyal Bilgiler ile ilgili ders alma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5.1.3. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Puanlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenlere Ait Sonuçlar

1. Sosyal Bilgiler dersi başarı notları cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
2. Sosyal Bilgiler dersi başarı notları sınıf düzeyleri değişkenine göre küçük sınıflar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
3. Sosyal Bilgiler dersi başarı notları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık getirmemiştir
4. Sosyal Bilgiler dersi başarı notları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.
5. Sosyal Bilgiler dersi başarı notları ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
6. Sosyal Bilgiler dersi başarı notları internet bağlantısının olup olmaması durumuna göre internet erişimi olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
7. Sosyal Bilgiler dersi başarı notları öğrencinin çalışma odasının olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.
8. Sosyal Bilgiler dersi başarı notları öğrencinin destek alıp almaması durumuna göre yardım alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri puanları, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı notları arasında ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları arasında manidar bir ilişki var mıdır?

5.1.4. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Envanteri Puanları, Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Notları Arasında ve Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki Korelasyona Ait Sonuçlar

Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile Çalışma Alışkanlıkları arasında zayıf, ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile başarı notları arasında zayıf, ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma Alışkanlıkları ile Başarı Notları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

5.2. Öneriler

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Sınıf düzeyleri ilerledikçe Ders Çalışma Alışkanlığı neden giderek olumsuz yönde geliştiği araştırılmalıdır
2. Öğrenci velilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarına yönelik tutum ve yaklaşımlarına ilişkin araştırma yapılabilir.
3. Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumları ve akademik başarının başka değişkenlerle ilişkileri daha kapsamlı olarak ele alınıp incelenmelidir.
4. Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından başvurulan öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi üzerine deneysel araştırmalar

yapılması, Sosyal Bilgiler eğitimi açısından yararlı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

5. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını etkili kullanma düzeyleri her eğitim öğretim yılında rehber öğretmenler tarafından ölçekler aracılığıyla belirlenmeli ve sonuçlar okul başarısı ile ilişkilendirilerek değerlendirilmelidir.
6. Branş öğretmenlerinin öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları konusunda müfettiş, rehber öğretmen, yöneticiler ve akademisyenler tarafından eğitimden geçirilmeleri gereklidir.
7. Öğrencilerin rahat olmaları ve verimli bir şekilde ders çalışabilmeleri için, ders çalışma ortamı aile tarafından ders çalışma ortamına uygun bir şekilde hazırlanmış olmalıdır.
8. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını arttırabilmek için okullar öğrenciler için ders saatleri dışında kalan zamanlarını ders çalışmakla geçirebilecekleri ortamlar yaratmalıdır. Okul kütüphanesinde öğle aralarında, teneffüslerde, okul sonrasında öğrencilere ders öğretmenleri ve rehber öğretmenleri tarafından ders çalışma alışkanlıkları hakkında danışmanlık hizmeti verilmelidir.
9. Ders çalışma alışkanlıklarının ortaöğretimde kazandırılmaya çalışılması geç kazanılmış bir çabadır. Ders çalışma alışkanlıkları ilköğretimin ilk basamaklarından itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır.
10. Öğrencilere ders çalışma alışkanlığının kazandırılması konusunda velilerin bilinçlendirilmesi için okul yönetimi akademisyenleri okula davet ederek bu konuda, öğretmen ve velilere konferans vermelerini sağlamalıdır
11. Çocuklarda kitap okuma alışkanlığının daha erken yaşlarda kazandırılması aileler tarafından özendirilmelidir.
12. Öğrencilerin günlük ders çalışma planı öğretmen, öğrenci ve velinin katılımı ile her öğrencinin özelliklerine göre planlanmalıdır.
13. Branş öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin lisans düzeyindeki eğitimleri sırasında gördükleri konular içerisine Ders Çalışma Alışkanlıkları ile ilgili bilgiler daha fazla ve yeterli düzeyde dâhil edilmeli ve Lisans programlarına Ders Çalışma Alışkanlıkları ile ilgili ders konulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abas, Z. W. (2002). *Developing Skills To Be Better Learner*. Computimes Malaysia.1(3),112-130.
- Acar, R. (2003). *Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akengin, H., Dilek, A. ve Sağlam, D. (2002). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,29(2),1-19.
- Akın, Z. (1998). *Ödevin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Alar, H. (2004). *Atatürk üniversitesi son sınıf öğrencilerinin kütüphane kullanım sıklıklarını etkileyen değişkenler üzerine bir araştırma*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi. 26, 305-322.
- Altınışık, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, S. (2005). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 3(2), 1-12.

- Arends, R. (1997). *Learning and Study Strategies. Classroom Enstructions And Management*. The McGraw –Hill.5(2),112-125.
- Aslan, S. A. (2005). *Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aşçı, S. (2003). *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Austin, J. L., Lee, M. and Carr, J. P. (2003). The Effects of Guided Notes on Undergraduate Students Recording of Lecture Content. *Journal of Instructional Psychology*, 31 (4), 314–320.
- Atılgan, M. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarıyla Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Avcı, Y. (2006). *Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baltaş, A. (1993). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (1994). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (1998). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı* (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Benli, T. (1998). *Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bilgen, G. (2005). *Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerine Göre Değiştirmesi Gereken Tutum ve Davranışlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Binbaşioğlu, C. (1960). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Kardeş Matbaası.
- Bretzing, B. H., Kulhavy, R. W. ve Caterino, L. C. (1987). Notetaking by junior high students. *Journal of Educational Research*, 80(6), 359-362.
- Brown, W. F. and Holtzman, W. H. (1984). Survey of study habits and attitudes manual supplement. *Journal of Consulting Psychology*, 18(2), 153-154.
- Büyükkaragöz, S. S. (1992). *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chiodo, J. J. and Byford, J. (2004). Do they really dislike sozcial studies? a study of middle school and high students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.
- Corbin, S. S. (1997). Comparisons with other academic subject and selected influences on high school students' attitudes toward social studies. *Journal of Social Studies Research*, 21(2), 13-18.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev edt: S. B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.

Cüceloğlu, D. (1979). *İnsan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı* (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cusimano, J. T. (1999). *Study Skills For A Successful Semester*. Web: <http://www.black-collegian.com/issues/1stsem99/studyskills1999-1st.shtml> adresinden 29 Mayıs 2013'te alınmıştır.

Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). *İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(1),32-55.

Çalışkan, H. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma, Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, B. (2009). *Yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi*. Milli Eğitim Dergisi. 38 (183), 302-316.

Çolakoğlu, J. (2002). *Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı, 155-156..

Dansereau, D. (1978). *The Development of a Learning Strategies Curriculum. Learning Strategies*. Horald F. O'Neil, J. R. New York: Academic Press.

Demir, A. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 1(1), 26-40.
- Demirel, M. (1993). *Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi*. Eğitim ve Bilim. 17(83), 52-59.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme* (10. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derry, S. J. (1998). *Putting Learning Strategies to Work. Reading in Educational Psychology*. Anita E. Woolfolk. Allyn and Bacon-USA.
- Deryakulu, D. (1998). *Çalışma alışkanlığı yöneliminin metin içinde en önemli bulunan bilgi türü üzerindeki etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 31(1), 107-123.
- Dökmen, Ü. (1990). *Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 23(2), 395-418.
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekizceli, A. (2006). *Yabancı Uzmanların Türk Eğitim Sistemi Hakkında Verdikleri Raporlar (1924-1960) Üzerine Bir Analiz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ellez, M. (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Elliot, L., Foster, S. and Stinson, M. (2002). Student study habits using notes from a speech-to-text support service. *Exceptional Children*, 69(1), 25-40.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme* (12. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Altun, S. (2008). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erdoğan, G. (2006). *Verimli ders çalışma etkili öğrenme stratejileri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eren, O. (2011). *6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları İle Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ergür, D. O. (1998). *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stillerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ferguson, O. W. (1993). *The Effects of Different Instructional Types on Academic Achievement in World History and Student Attitude Toward Social Studies*. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9402529> (15.05.2013).
- Fleming, T. and Raptis, H. (2004). *School Improvment in Action: Case Studies From British Columbia*. Society For The Advancement Of Excellence In Education, Research Series.19(1),1-24.
- Gadzella, B., M. Williamson, D. W. (1984). Study Skills, Self-Concept, and Academic Achievement. *Psychological Reports*, 54, 923-929.

- Gagne, R. M. (1988). *The Conditions of Learning*. New York: Holt Reinhart and Winston.
- Gazioğlu, G. (2009). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları İle İlişkisinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kavramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Grabill, K. M., Lasane, T.P., Povitsky, W. T., Saxe, P., Munro, G.D., Phelps, L.M. and Straub, J. (2005). *Gender and Study Behavior: How Social Perception, Social Norm Adherence, and Structured Academic Behavior are Predicted by Gender*, North American Journal of Psychology, 7(1).
- Gül, B. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Beşiktaş İlçesi örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 3(1), 67–75.
- Güngörmüş, O. (1992). *Babanın Çocuğun Zekâsı Akademik Başarısı ve Benlik Kavramı Üzerine Etkisinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gürşimşek, I. (2003). *Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psiko-sosyal gelişim. Kuramdan Uygulamada Eğitim Bilimleri*.3(1),125-144.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*
- Haldyna, T., Shaughnessy, J. and Redsun, A. (1992). Correlates of attitudes toward social studies, *Theory and Research in Social Education*, 10, 1-26.
- Hobbs, D. ve Moroz, W. (2001, December). *Secondary Students' Growing Disenchantment With Social Studies Case Study, A Paper Presented at the Australia Association for Research in Education, Conference, Fremantle Western Australia* <http://www.k12.nf.ca/fatima/whyuse.htm> -20.05.2013.
- Hong, E., Lee, K.H. (2000). *Preferred homework style and homework environment in high-versus low-achievement chinese student. Educational psychology*, 20(2), 125–137.
- http://www.baskent.edu.tr/aday/Etkili_Ogrenme_Yontemleri.pdf – 20.05.2013
- <http://www.k12.nf.ca/fatima/whyuse.htm> 20.05.2013
- http://orgm.meb.gov.tr/psikososyal/CALISTAY_RAPORU.pdf - 24.05.2013
- <http://www.opdm.selcuk.edu.tr/konularb.htm> - 01.06.2013
- <http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=64;>
- [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038G%C3%9CRC%C3%9C%20ERDAMAR.p](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038G%C3%9CRC%C3%9C%20ERDAMAR.pdf)
df – 09.06.2013

- Jiao, Q. G. And Onwuegbuzie, A. J. (2001). Library Anxiety and Characteristic Strengths and Weaknesses of Graduate Students' Study Habits. *Library Review*, 50(2), 73–80.
- Karakış, Ö. ve Çelenk, S. (2007). Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri 'A.İ.B.Ü. örneği'. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-46.
- Karakoç, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Karapınar, S. (2000). *Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Benlik Kavramı, Ders Çalışma Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler Üzerine Üniversite Düzeyinde Bir Çalışma*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısından hayat başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Katlan, S., Doğanay, A. ve Yıldırım, A. (1998). *Çocuğunuzun Ders Çalışması Gerekıyor –Çocuğunuzun Sınavlara Etkin Bir Şekilde Hazırlanmasını Nasıl Öğretirsiniz?* Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kaya, D. (1995). *Bir Türk Üniversitesinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Seçimi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ve Öğrenme Strateji Seçimi ile Faktörler*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, M. (2001). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Grup Rehberliğinin Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Kayalı, H. (2003). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 18(18), 78-92.
- Kincheloe, Joe L. (1991). *Getting beyond the facts*. New York: Peter Lang Publishing.
- Koç, N. (2003). *Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Köymen, Ü. (1989). *Açık Öğretim Sistemi Öğrencileri ile Geleneksel Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kraus, S. J. (1990). *Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature*. Personality-and-Social-Psychology-Bulletin 21(1), 58-75.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2009). Eğitimde bireysel farklılıklar. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 316-321.
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları, üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Learhey T. H. ve Haris, R. J. (1997). *Learning and Cognition*. New Jersey: Prentice Hall.

- Levine, M. (2005). *Okul çağında zihin gelişimi ve öğrenme farklılıkları* (Z. Babayiğit, Çev.). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Martin, M. ve Greenwood, C. W. (2000). *Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz* (F. Z. Dağıdır, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Mather, J. (2004). Why do we Have to Studt These Old White Guys?, *Classroom Spice, USA*, 6(2), 1-4.
- Mc Kinney, C. W. ve Jones, H. J. (1992). Effects of a Childrens Book and a Traditional Textbook on Fifth Grade Students Achievement and Attitudes Toward Social Studies. *Journal of research and Development in Education*,27(1),56-69.
- MEB (2005). *Sosyal bilgiler 6–7. sınıf programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Messer, S.B. (1972). The Relation Of Internal-External Control To Academic Performance. *Child Development*, 43(4), 1456–1462.
- Moroz, W. (1996). *Student and Teacher Attitudes Toward Goverment Primary Schools in W.A.*. Unpublished doctoral thesis, Curtin University of Technology, Perth, W.A.
- Morrow, M. (1993). Attitudes Toward Social Studies, [http://www.aare.edu.au/93/morrow 93157.txt](http://www.aare.edu.au/93/morrow%2093157.txt). (12.05.2013).
- Mortimore, T. (2003). *Dyslexia And Learning Style*. England: John Wiley and Sons Ltd.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. London:Routledge Educational Books.
- Oğuz, A. (1999). *Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Önder, S. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri. (Bursa İli Orhangazi İlçesi Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özarpınar, Y. (1998). *Verimli ders çalışmanın psikolojik koşulları* (1. Baskı). Ankara: Epsilon Yayıncılık.
- Özbey, N. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, B. (1993). Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma yeterliği. 21 Haziran 2013 tarihinde http://www.tarihportali.net/tarih/ogretmenlerin_yeni_goreviogrenmeyi_ogretme-8293.0.html;wap2= adresinden alınmıştır.
- Özgen, H. ve Doğan, S. (1997). Zaman yönetiminde yeni yönetim ve organizasyon yaklaşımları. *Standart Dergisi*, 36(425), 125-156.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 22-28.

- Özkal, N., Güngör, A. ve Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(40), 600-615.
- Öztürk, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 13-21.
- Phillips, G. O. (1969). Study Habits And Attitudes Of Disadvantaged Students In A College Reading and Study Skills Program. *Nineteenth National Reading Conference Yearbook*. Atlanta, Paper Presented at the National Reading Conference, 155-164.
- Prociuk, T. J. and Breen, L. J. (1974). Locus Of Control, Study Habits And Attitudes, And College Academic Performance. *The Journal of Education*, 88(1), 91-95.
- Rowntree, D. (2000). *Nasıl Ders Çalışılacağını Öğren* (Çev. Selim Yeniçeri). İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata ; The Building Blocks of Cognition . R. Spiro, B. C. Bruce ve W. Brewer. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, NJ; Erlbaum. 33(58), 112-136.
- Schmeck, R. R. (1991). *Self - Concept and Learning: The Revised Inventory of Learning Processes*, Educational Psychology, 11(3), 43-62.
- Schug, M. C. ve Beery, R. (1987). *Teaching Social Studies in the Elementary School*, Glenview Illinois, Scott, Foresman and Company.

- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezgin Selçuk, G. (2004). *Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Gündüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Simonet, R. J. (1995). *Not alma teknikleri* (P. Kurt, Çev.). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Smith, J. (1998). *Zaman yönetimi* (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Somuncuoğlu, Y. (1998). *The Use of Learning Strategies in Relation to Background Variables and Achievement Goal Orientations*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Steven, S. and Corbin J. (1997). *Journal of Social Studies Research*, Iss.21(2), 13-6.
- Straman, Minerva C. (1979). *Expressed Parental Attitudes Toward Child Rearing In Relation To Study Habits, Study Attitudes And Study Skills Achievement In Early Adolescence*. The Degree Of Doctor Of Education, Andrews University School Of Graduate Studies.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/subasi.htm> adresinden 13 Haziran 2013'de alınmıştır.
- Şahin, T., Çakır, Ö. S. ve Şahin, B. (2001). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerine Karşı Tutumları, Akademik Benlik*

- Kavramları ve Bilişsel Öğrenme Düzeyleri*. Eğitim Araştırmaları, MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları. Ankara, 3(4), 133-138.
- Şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Talu, N. (1997). *Ankara Özel Tevfik Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşdemir, A. ve B. Tay. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.
- Tay, B. (2005). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 6(1), 209-225.
- Tay, B. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 5(2), 1-12.
- Tay, B. Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-82.
- Telman, N. (1996). *Etkin öğrenme yöntemleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temelli, A., Kurt, M. (2010). Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 27-36.

- Uğur, A. (2000). *Çalışma hayatında zaman yönetimi*. Anahtar Dergisi. 12(143), 112-134.
- Uluğ, F. (1993). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Uluğ, F. (1995). *Okulda başarı* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uluğ, F. (1997). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uluğ, F. (1981). *Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, M. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Nevşehir İli Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Uyar, M. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışmada Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ünal, S., Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletme Matbaa Birimi.
- Vockell, E. (1993). Why Schools Fail And What We Ca Do About It. *The Clearing House, Academic Research Library*, 66(4), 200–205.
- Weinstein, C. E. (1986). *Assessment and Training of Student Learning strategies. Learning Strategies and Learning Styles*. R. R. Schmeck. Newyork: Plenum Pres.

- Weinstein, C. E. and Mayer, R.E.(1986). *The Teaching of Learning Strategies (Third Ed)*, New York: MacMillan Company.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yiğit, B. (2004). *Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000). *Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Üre, Ö. (1997). *Rehberlik Ders Notu*. Konya: Günay Ofset Matbaacılık.
- Yılmaz, M. (1997). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yörük, D. (2007). *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüce, S. (2008). *Taşınmalı Eğitim-Öğretim Yapan İlköğretim Okullarındaki II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, İ. H. (2006). *Bilim ve Teknoloji Politikaları ve 21. Yüzyılın Toplumu*. Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Araştırma Dairesi Başkanlığı, Ankara, <http://ekutup.dpt.gov.tr/bilim/yucelih/biltek.html> adresinden 12 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 278, 29-36.

EKLER

EK-1: Anket Formu

Adı-Soyadı: _____		Cinsiyeti: Kız () Erkek ()	
Sınıfı ve Numarası: _____ / _____		Yaşı: _____	
Yardım Alıyor Musunuz? (Özel ders, dershaneye devam etme, bir yakınınızdan yardım alma, Kursu devam etme....vb.) Evet ☐ Hayır ☐			
Anne Öğrenim Düzeyi		Baba Öğrenim Düzeyi	
☐ Öğrenimi Yok ☐ İlkokul Mezunu ☐ Ortaokul Mezunu ☐ Lise Mezunu ☐ Lisans Mezunu ☐ Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu		☐ Öğrenimi Yok ☐ İlkokul Mezunu ☐ Ortaokul Mezunu ☐ Lise Mezunu ☐ Lisans Mezunu ☐ Yüksek Lisans ve Sonrası Mezunu	
Aylık Gelir 600-1000TL ☐ 1000-1500TL ☐ 1500-2000TL ☐ 2000- 3000TL ☐ 3000-3500TL ☐		Kendi odası var Evet ☐ Hayır ☐ Çalışma Odası Var Evet ☐ Hayır ☐ Kitaplığı Var Evet ☐ Hayır ☐ İnternet Var Evet ☐ Hayır ☐	

EK-2: Çalışma Alışkanlıkları Envanteri

ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ

Değerli öğrencimiz,

Bu envanter verimli çalışma alışkanlıklarınızı bilip bilmediğinizi saptamak amacıyla düzenlenmiştir. Envanterde yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle **size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı size uyacak şekilde vermeye çalışınız. Aşağıda çalışma alışkanlıklarıyla ilgili 60 madde vardır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra, kendi durumunuzun maddeye uyup uymadığına karar vermeniz istenmektedir. Bunun için şu örneğe bakınız.

() A. Kitap okurken önemli yerlerin altını çizerim.

Eğer bu ifade belirtilen davranışı yapıyorsanız, yani kitap okurken önemli bulduğunuz yerlerin altını çiziyorsanız, sol yandaki parantez için (X) işareti koyunuz. Bu ifadede belirtilen davranışı yapmıyorsanız, yani önemli bulsanız bile okuduğunuz yerin altını çizmiyorsanız, parantez içine () hiçbir işaret koymayınız. Bu durumda, yani parantez içine hiçbir işaret koymadığınızda, bu ifade ile belirtilen davranışı yapmadığınız anlaşılabacaktır.

- () 1. Derslerime günlük, haftalık, aylık planlar yaparak çalışırım.
- () 2. Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.
- () 3. Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum.
- () 4. Çalışma masamın üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler bulundurmam.
- () 5. Öğrenmenin, “kolay bir iş” olmadığını bilerek çalışırım.
- () 6. Sınav için çalışırken, işlenen konuların önemli yerlerini anımsayabilmek için kısa not, özet vb. çıkarırım.
- () 7. Çalışma yöntemimi her dersin özelliğine göre düzenlerim.
- () 8. Konuları kendi yaşamımdan örneklerle pekiştirerek öğrenirim.
- () 9. Okurken sözcükleri yutmadan, doğru olarak okurum.

- () 10. Ders çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl ve ne kadar çalışacağımı kesin olarak saptarım.
- () 11. Masaya oturunca, hemen hedef olarak seçtiğim işi yapmaya başlarım yani çalışmaya geçerken oyalanmam.
- () 12. Gece yatarken ve sabah kalkınca öğrendiklerime bir göz atar, gerekli tekrarları yaparım.
- () 13. Ders çalışma ve bir şeyler öğrenme, oyun eğlence gibi insana zevk veren bir uğraştır.
- () 14. Her konu için tuttuğum notları düzenli bir şekilde saklarım.
- () 15. Sınavlarda soruları yanıtladıktan sonra, yazdıklarımı mutlaka yeniden okur, bir hata yapıp yapmadığımı gözden geçiririm.
- () 16. Ders çalışmam bittikten sonra öğrendiklerimi anımsamaya çalışırım.
- () 17. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam.
- () 18. Derslerime, başkalarının yardımına fazla bir gereksinme duymadan yalnız başıma çalışırım.
- () 19. Bir konuyu çalışmadan önce, bir öncekini gözden geçiririm.
- () 20. Çalışma sürelerim her zaman günün belirli saatleri arasındadır.
- () 21. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, tanım ve kuralları boş anlarımda örneğin, otobüste giderken, sokakta yürürken ya da bulaşık yıkarken ezberlemeye çalışırım.
- () 22. Okuduğum parça ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim.
- () 23. Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım.
- () 24. Ödevlerimi titizlikle yapmaya ve yaparken de bir şeyler öğrenmeye çalışırım.
- () 25. Sürekli çalışmam gerektiğinde zaman zaman on – on beş dakikalık aralarla kendimi dinlendiririm.
- () 26. Elden geldiğince gürültüsüz yerde çalışırım.
- () 27. Okurken dudaklarım kıpırdamaz.
- () 28. Okuduğum her parçada ana düşünceyi bulmaya çalışırım.
- () 29. Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.
- () 30. Bence sınavlara hazırlanmanın en iyi yolu günü gününe etkili çalışarak hazırlanmaktır.
- () 31. Okulda öğrendiklerimi günlük yaşamda da yeri geldikçe uygulamaya çalışırım.
- () 32. Bir konuyu öğretmen anlatırken sınıfta öğrenmeye çalışırım.

- () 33. Yedi gün birer saat çalışmayı, bir günde yedi saat çalışmaya yeğlerim.
- () 34. Yazılı sınavlarda önce kolay soruları yanıtlar, böylece diğerlerini düşünmeye zaman kazanırım.
- () 35. Bence, düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
- () 36. Ansiklopedi, sözlük, harita vb. ‘den kolayca yararlanabiliyorum.
- () 37. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım.
- () 38. Okulda başarılı olmak için her şeyden önce ana dilimi iyi bilmek gerektiğini düşünüyor ve Türkçeye çok çalışıyorum.
- () 39. Benden ne istendiğini çok açık olarak bilmeden bir ödevi yapmaya girişmem.
- () 40. İmla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ederim.
- () 41. Ders çalışmayı keseceğim zaman konunun hafif olan yerinden çalışmayı bırakırım.
- () 42. Bir konuyu daha iyi öğrenmek için öğretmenin ya da kitabın verdiği örneklerden başka örnekler bulmaya çalışırım.
- () 43. Yazılı sınavlar için daha çok “yazarak-anlatarak” hazırlanmaya çalışırım.
- () 44. Sınavda önce soruyu dikkatle okur ve benden “ne” istendiğini öğrenmeye çalışırım.
- () 45. Bir şey okurken ya da derste bir konuyu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not alırım.
- () 46. Konuları ezberleyerek değil, kavrayarak öğrenirim.
- () 47. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir, tanım vb.yi gürültülü ortamlarda yüksek sesle söyleyerek de öğrenmeye çalışırım.
- () 48. En zor konuları, “en iyi anlayabildiğim” saatlerde çalışırım.
- () 49. Konuları günlük çalışırım ve üst üste biriktirmem.
- () 50. Çalıştığım konuyu anlamadan asla özet çıkarmam.
- () 51. Düzenli çalışma ancak kolay öğrenemeyen çocuklar için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
- () 52. Yazılı sınavlara daha çok “okuyarak” hazırlanırım.
- () 53. Not tutma alışkanlığına sahip değilim.
- () 54. İmla kurallarına uygun biçimde okuyamam.
- () 55. Bir konuyu öğrenirken ezbere fazla yer veriyorum.

- () **56.** Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur.
- () **57.** Çalışmak için yaptığım planlara bir türlü uyamıyorum.
- () **58.** Sınav hazırlığım her ders için aynıdır.
- () **59.** Sözlükten nasıl yararlanacağımı bilmiyorum.
- () **60.** Konunun zorlaştığı yerde çalışmayı keserim.

EK-3: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Boyutlar	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. BOYUT	1-Sosyal Bilgiler dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum.					
	2-Sosyal Bilgiler dersinden nefret ediyorum.*					
	3-Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.*					
	4-Mecbur olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem.*					
	5-Keşke her ders Sosyal Bilgiler olsa...					
	6-Bence Sosyal Bilgiler dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.*					
	7-Ah Ah keşke Sosyal Bilgiler olmasa...*					
2. BOYUT	8-Sosyal Bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor.					
	9-Sosyal Bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.					
	10 Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.					
	11-Sosyal Bilgiler dersini iple çekiyorum.					
	12-Sosyal Bilgiler sevdiğim dersler arasındadır.					
	13-Mümkün olsa boş derslerimde Sosyal Bilgiler dersine girmek isterim.					
	14-Tarihi hikâyeleri dinlemek bana zevk verir.					
3. BOYUT	15-Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili kitapları okurum.					
	16-Sosyal Bilgiler öğretmenimiz beni Sosyal Bilgiler dersinden soğuttu.*					
	17-Sosyal Bilgiler öğretmeni yüzünden Sosyal Bilgiler kelimesini bile duymak istemiyorum.*					
	18-Sosyal Bilgiler öğretmeninden nefret ediyorum.*					
	19-Sosyal Bilgiler dersinde asla başarılı olamam.*					
	20-Sosyal Bilgiler öğretmenim bana Sosyal Bilgiler dersini sevdirdi.					
4. BOYUT	21- Sosyal Bilgiler dersine çalışmam gerektiği zaman kendimi yorgun hissediyorum.*					
	22-Hata yapmaktan korktuğum için Sosyal Bilgiler dersinde konuşmam.*					
	23-Sosyal Bilgiler dersine asla iyi bir not alamam.*					
	24-Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı, okulu daha çok severdim.*					
	25-Sosyal Bilgiler dersi zaman kaybıdır.*					
	26-Sosyal Bilgiler dersinde canım çok sıkılıyor.*					

Ek-4: Gerekli İzinler

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :26073066-605 - 707
 Konu : Araştırma İzni oluru (Selim YILDIZ)

02.09.2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA
(Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı)

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencilerin Selim YILDIZ'ın "Ortaokul 6,7 ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi " konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Kayseri İli Melikgazi İlçesindeki Ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği anket çalışması ile ilgili Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onay yazısı, yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr Soner DURMUŞ
 Enstitü Müdürü

Ek:

1:Onay Örneği



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929/605/2186489

23/08/2013

Konu: Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Selim YILDIZ**'ın Melikgazi İlçesindeki ortaokullarında eğitim gören öğrencilerine yönelik "Ortaokul 6,7 ve 8.Sınıf Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi " konulu yüksek lisans tez çalışması yapma isteği ile ilgili Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 30.07.2013 tarih ve 653 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Selim YILDIZ**'ın Melikgazi İlçesindeki ortaokullarında eğitim gören öğrencilerine yönelik "Ortaokul 6,7 ve 8.Sınıf Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi " konulu yüksek lisans tez çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ali ERDOĞAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
23/08/2013
Davut HANER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Örneği (25 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dc9e-6f71-32c7-b7f4-f914 kodu ile yapılabilir.

Hacı Saki Mah. Osman Kavuncu Bul.
No:40/B 38010 Kocasinan/KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahameddin KARAKÖSE (Şube Müdürü)
İbrahim YALÇINKAYA (Memur)
Tel: (0 352) 330 11 25(160)
Faks: (0 352) 336 76 04



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929/605/2203744

26/08/2013

Konu: Anket İzni

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 30.07.2013 tarihli ve 653 sayılı yazınız.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Selim YILDIZ**'ın Melikgazi İlçesindeki ortaokullarında eğitim gören öğrencilerine yönelik "Ortaokul 6,7 ve 8.Sınıf Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 23.08.2013 tarihli 2186489 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bilal YILMAZ
İl Milli Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1- Onay Örneği (1 sayfa)
- 2- Anket Örneği (6 sayfa)

24-08-13
SONGÜL KOÇAK
VH-Kİ

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 63dc-ebd0-3874-bd59-8af9 kodu ile yapılabilir.

Hacı Saki Mah. Osman Kavuncu Bul.
No:40/B 38010 Kocasinan/KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahameddin KARAKÖSE (Şube Müdürü)
İbrahim YALÇINKAYA (Memur)
Tel: (0 352) 330 11 25(160)

ÖZGEÇMİŞ

Tezi hazırlayan Selim YILDIZ 1973 yılında Kayseri’de doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Kayseri’de tamamlamış, 1996 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden mezun olmuştur. Evli ve üç çocuk babası olan Selim YILDIZ halen Kayseri İli merkez ilçesi olan Melikgazi İlçesinde Türkçe Öğretmeni olarak çalışmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres : Battalgazi Orta Okulu Melikgazi/KAYSERİ

E-posta : baybarsselim@gmail.com

Telefon : 0505 598 5538