



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRENCİLERİN KOLB ÖĞRENME STİLLERİNE GÖRE ÇALIŞMA  
ALİŞKANLIKLARI, ÖDEV YAPMA MOTİVASYONLARI VE STİLLERİ  
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

Elif KAYACIK

Yüksek Lisans

Eskişehir, 2013

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRENCİLERİN KOLB ÖĞRENME STİLLERİNE GÖRE ÇALIŞMA  
ALIŞKANLIKLARI, ÖDEV YAPMA MOTİVASYONLARI VE STİLLERİ  
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

Elif KAYACIK

Yüksek Lisans

Eskişehir, 2013

## JURİ DEĞERLENDİRMESİ

Yazar Elif KAYACIK tarafından hazırlanan “ÖĞRENCİLERİN KOLB ÖĞRENME STİLLERİNE GÖRE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI, ÖDEV YAPMA MOTİVASYONLARI VE STİLLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA” başlıklı çalışma, 28.02.2013 tarihinde yapılan tez savunması sonucunda jürimiz tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

1. Başkan	Prof. Dr.	Zeki YILDIZ	.....
2. Danışman	Prof. Dr.	Nilüfer ÖZABACI	.....
3. Üye	Doç. Dr.	Asım ARI	.....
4. Üye	Yrd. Doç. Dr.	Hüseyin ANILAN	.....
5. Üye	Yrd. Doç. Dr.	İsmail YÜKSEL	.....

ENSTİTÜ ONAYI

28.02.2013

Prof. Dr. Ahmet AYPAY  
Enstitü Müdürü

## Teşekkür

*“Hiçbir şeye ihtiyacımız yok, yalnız bir şeye ihtiyacımız vardır; çalışkan olmak!”*

*M. Kemal ATATÜRK*

Başarılı olmak için çok çalışmak gerekir. Eğitimdeki gelişmeler göz önüne alındığında öğrencilerin başarılı olmaları için çok çalışmanın yanında aslında etkili ve öğrenciyi hedefine en kısa yoldan ulaştıracak, öğrenme sürecinde onu motive edecek uygulamalara ihtiyaçları vardır. Her öğrenci birbirinden farklı şekilde öğrenir, düşünür. Öğrenme stillerini fark eden bir öğrenci kendi öğrenme stiline uygun öğrenme yaşantıları seçecektir. Diğer yandan sahip olduğu çalışma alışkanlıkları ile zamanını ve kaynaklarını en doğru şekilde kullanarak başarıya, hedeflerine bir adım daha yaklaşacaktır. Öğrenme yaşam boyu devam eden ve her yerde gerçekleşen bir süreçtir. Bu açıdan bakıldığında, sınıf dışı ortamda, öğrenci yakın çevresi ile iç içedir. Velilerin öğrencinin ödevlerini yapması için ödev yapma stillerine uygun ortamları hazırlaması, ödevlerini yapmaya yönelik ilgi ve istekliliğini sürdürmelerini sağlamaları öğrenciyi olumlu etkileyecektir. Bu anlamda toplumu yönlendiren en kapsamlı alan olan örgün eğitim kurumlarında öğrenme stillerinin, çalışma alışkanlıklarının, ödev yapma stillerinin ve ödev motivasyonlarının farkına varılabilmesi için bu çalışma ürün olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde değerli görüşleriyle katkı ve desteğini sağlayan tez danışmanım Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI'ya, her zaman yardımını esirgemeyen Arş. Gör. Neşe ÖZTÜRK'e ve Yrd. Doç. Dr. Demirali Yaşar Ergin'e, değerli katkılarını aldığım arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Elif KAYACIK

## **Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları Ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma**

### **Özet**

**Amaç:** Bu araştırmada İlköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları, ödev motivasyonları ve ödev yapma stilleri arasındaki ilişki ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

**Yöntem:** Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 öğretim yılı Ankara ilinde öğrenim gören 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen, Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Gölbaşı ilçelerinde bulunan 11 okul ve toplam 704 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada Öğrencileri tanımayı sağlayacak sorular içeren “Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Aşkar ve Akkoyunlu tarafından (1993) Türkçe 'ye uyarlanan “Kolb Öğrenme Stili Ölçeği”, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının belirlenmesinde Doğanay, A. , Türkoğlu, A. ve Yıldırım, A. (2000) tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları” ölçeği ve öğrencilerin ödev motivasyonları ve ödev yapma stillerinin belirlenmesinde ise Hong ve Milgram (1996) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2006) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri ” ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi için frekansları, yüzdeleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye, öğrenme stilleri ile ödev yapma stilleri ve ödev motivasyonları arasındaki ilişkiye, öğrenme stillerine göre ödev yapma stilleri ve çalışma alışkanlıkları arasındaki farklılaşma durumuna ve son olarak ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı, t-testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmaya katılan öğrencilerin %54,8'i değiştiren, %24,3'ü yerleştiren, %13,9'u özümseyen, %7'si ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Ödev yapma sürecinde kendi kendilerine motive olan öğrenciler 107 (%15,2) iken, aileleri tarafından motive edilmeyi tercih edenler 86 (%12,2) ve öğretmenleri tarafından

motive edilmeyi tercih edenlerin 111 (%15,8) olduğu görülmüştür. Ödevlerini bir an önce yapmak isteyen öğrenci sayısı 63 (%8,9) ve ödevlerini bitirmede ısrarlı olan öğrenci sayısı ise 109 (%15,5)'dur. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları incelendiğinde, alt boyutlarından en yüksek ortalama ile 47,06 aktif öğrenme, ikinci sırada 44,86 ortalama ile çalışma için hazırlık çalışma alışkanlığını kullandıkları, en az ortalamaya ise ödev hazırlamada stres ve kaygı alt boyutu sahiptir.

**Tartışma ve Sonuç:** Araştırma sonucunda, ilköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stili ile ödev motivasyonu ve ödev yapma stili arasında anlamlı bir ilişki ve farklılık bulunmaz iken çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stili arasında anlamlı ilişki ve farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin ödev yapma stillerinin, ödev yapma motivasyonlarının ve çalışma alışkanlıklarının; öğrenim gördükleri okullara, sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kolb Öğrenme Stili, Çalışma Alışkanlığı, Ödev Motivasyonu, Ödev Stilleri, Ödev, Öğrenme Stili.

## **A Study On Students' Studying Habits, Home Work Doing Motivations And Styles According To Kolb's Learning Style**

### **Abstract**

**Purpose:** In this study, it is aimed to find out the relationship and differences between the learning styles and studying habits as well as motivations and homework doing styles of the elementary school, grades 6,7,8 students.

**Method:** The population of the research consists of 704 students randomly selected from the students in elementary grade 6,7,8 in 11 different schools in Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle and Gölbaşı counties of Ankara in 2010-2011 academic year.

“Personal Information Form” which includes information which makes it possible to recognise students applied Kolb's Learning Style Scale”, which was adapted to Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993) so as to determine the students' learning styles, it applied “ Studying Habits” scale which was developed by Doğanay, A., Türkoğlu, A. and Yıldırım, A. (2000) so as to determine the students' studying styles, applied “ Homework Motivation and Homework Styles” scale which was developed by Hong and Milgram (1996) and adapted to Turkish by İflazoğlu (2006) so as to determine the student's homework motivation and their making homework styles. The gained data were analysed with SPSS package program. To analyse the data, frequencies, percentages, arithmetic mean and standard deviation of the values were counted. The relationship between the learning styles and studying habits, the relationship between the learning style and making homework style and homework motivations, the style of making homework according to learning styles and studying habits were analysed. Pearson's Correlation Coefficient, t-test and variance analysis methods were applied.

**Result:** % 54,8 of the respondent students have changeable learning style, % 24,3 has established style, % 13,9 has adopting and % 7 of them has degradation learning method. While 107 (15,2) % of the respondent student are motivated by themselves, 86 (12,2) % want to be motivated by their families and 111 (15,8) want to be motivated by their teachers. 63 (8,9%) of the students want to do their homework as soon as possible, 109 (15,5) of the respondent insist on completing

their homework. When the studying habits of the students are analysed, the highest mean of the students, 47,06, have active learning habit, the second highest mean of the students, 44,86, have the habit to make preparation for studying, the lowest mean of the respondent students have the sub-dimension of stress and anxiety.

**Discussion and Conclusion:** At the end of the research, any significant or difference have not been detected between the grade 6,7,8 students' learning style and homework motivations and their style of doing homework, significant relationships and differences have been detected between their studying habits and learning styles. It is seen that students' style of doing homework, their homework doing motivation and studying habits change according the schools they where they have education, their grades and their genders.

**Key words:** Kolb's Learning Style, Studying Habit, Homework Motivation, Homework Styles, Learning Style.



## İçindekiler

### Sayfa

Teşekkür .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Özet .....	ii
Abstract .....	iv
İçindekiler .....	vi
Kısaltmalar Listesi .....	x
Tablolar Listesi .....	xi
Şekiller Listesi .....	xiii
Bölüm I: Giriş .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Problem Durumu .....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	5
Problem Cümlesi .....	7
Sayıtlar .....	8
Sınırlılıklar .....	9
Tanımlar .....	9
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Eğitim .....	11
Öğrenme .....	11
Bireysel Farklılıklar .....	12
Öğrenme Stili .....	13
Öğrenme Stili Boyutları .....	17
Öğrenme Stili Sınıflamaları .....	19
Öğrenme Stili Modelleri .....	24
Dunn ve Dunn'un Öğrenme Stilleri Modeli .....	25
Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli .....	26
Kolb Öğrenme Stili Modeli (Yaşantısal-Deneyimsel Öğrenme Kuramı) .....	28
Kolb Öğrenme Biçimleri Özellikleri .....	30
Kolb Öğrenme Stillерinin Özellikleri .....	35
Myers ve Briggs'in Psikolojik Tipler Kuramı .....	38
Canfield'in Öğrenme Stili Modeli .....	40
Gregorc Öğrenme Stili Modeli .....	41
Honey ve Mumford Öğrenme Stili Modeli .....	42
McCarthy Öğrenme Stili Modeli .....	42
Reid'in Algısal Öğrenme Stili Modeli .....	43
Felder ve Silverman'in Öğrenme Stili Modeli .....	44
Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı .....	45
Çalışma Alışkanlıkları .....	46
Aralıklı Çalışma/Toplu Çalışma .....	48
Aynen Öğrenme .....	49
Planlı Çalışma Yöntemi .....	51
Okuma Yöntemi .....	54
Not Alma Tekniği .....	55
Dinleme Etkinliği .....	56
Hatırlama .....	57
Test Yapma .....	58

Zaman Yönetimi.....	59
Motivasyon.....	60
Ödev Motivasyonu .....	62
Ödev Motivasyonun Kaynağı.....	62
Ödev Motivasyonun Gücü.....	63
Israr .....	63
Sorumluluk.....	63
Ödev.....	64
Ödev Türleri .....	64
Ödevlerin Amaçları ve İşlevleri .....	65
Ödev Ortamı.....	68
Ödev Stilleri .....	69
Organizasyon .....	70
Yapılandırma .....	70
Düzen .....	70
Yer.....	70
Zaman.....	70
Çevresel Uyaranlar .....	71
Ses .....	71
Işık.....	71
Isı .....	72
Mobilyaların Düzeni .....	72
Algısal ve Bedensel Değişkenler .....	73
İşitsel, Görsel ve Dokunsal.....	73
Atıştırma.....	73
Hareketlilik (Yer Değiştirme).....	73
Sosyolojik Uyaranlar .....	74
Yalnız ve Akranla Birlikte Ödev Yapma .....	74
Otorite Figürü .....	74
Türk Milli Eğitim Sistemi İçerisinde Ödevlerin Yeri.....	75
İlgili Araştırmalar .....	77
Kolb Öğrenme Stili İle İlgili Araştırmalar .....	78
Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Araştırmalar.....	81
Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri İle İlgili Araştırmalar .....	87
Diğer Araştırmalar .....	93
Bölüm III: Yöntem.....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Araştırmanın Modeli .....	99
Evren Örneklem .....	99
Veri Toplama Araçları.....	102
Kişisel Bilgi Formu.....	102
Kolb Öğrenme Stili Ölçeği .....	102
Ödev Motivasyonu Ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği .....	105
Çalışma Alışkanlıkları Anketi .....	108
Prosedür/ Uygulama .....	109
Verilerin Analizi.....	110
Bölüm IV: Bulgular .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	111

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	112
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular .....	112
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular .....	115
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	117
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	119
Ödev Yapma Stilleri, Ödev Yapma Motivasyonları, Çalışma Alışkanlıkları ve Çeşitli Değişkenler Arasındaki Farklılıklar .....	121
Ödev Yapma Stilleri, Ödev Yapma Motivasyonları, Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenim Gördükleri Okul Arasındaki Farklılıklar ....	121
Ödev Yapma Stilleri, Ödev Yapma Motivasyonları ve Öğrenim Gördükleri Okul Arasındaki Farklılıklar .....	122
Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenim Gördükleri Okul Arasındaki Farklılıklar .....	127
Ödev Yapma Stilleri, Ödev Yapma Motivasyonları, Çalışma Alışkanlıkları ve Sınıf Düzeyi Arasındaki Farklılıklar .....	134
Ödev Yapma Stilleri, Ödev Yapma Motivasyonları ve Sınıf Düzeyi Arasındaki Farklılıklar .....	134
Çalışma Alışkanlıkları ve Sınıf Düzeyi Arasındaki Farklılıklar ..	138
Ödev Yapma Stilleri, Ödev Yapma Motivasyonları, Çalışma Alışkanlıkları ve Cinsiyet Arasındaki Farklılıklar .....	142
Ödev Yapma Stilleri, Ödev Yapma Motivasyonları ve Cinsiyet Arasındaki Farklılıklar .....	143
Çalışma Alışkanlıkları ve Cinsiyet Arasındaki Farklılıklar .....	146
Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	150
Çalışma Alışkanlıkları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki .....	150
Ödev Yapma Stilleri Ve Ödev Motivasyonları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki .....	152
<b>Bölüm V:Tartışma-Sonuç ve Öneriler .....</b>	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Tartışma Ve Sonuçlar .....	154
İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri Kolb öğrenme stilleri envanterinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir? .....	154
İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev motivasyonları, ödev motivasyonları ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir? .....	154
İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev stilleri ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir? .....	155
İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir? .....	156
İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre ödev yapma stilleri arasında bir farklılık var mıdır? .....	156
İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları arasında bir farklılık var mıdır? .....	157
Ödev Yapma Stilleri, Ödev Yapma Motivasyonları, Çalışma Alışkanlıkları Ve Çeşitli Değişkenler .....	158

Ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları, çalışma alışkanlıkları ve öğrenim gördükleri okullara göre farklılık göstermekte midir?.....	158
İlköğretim 6. , 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıkları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?.....	159
İlköğretim 6. , 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? .....	161
İlköğretim 6. , 7. ,8. Sınıf öğrencilerinin Kolb öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları ile çalışma alışkanlıkları, ödev yapma stilleri ve ödev motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır? .....	162
Çalışma Alışkanlıkları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki...162	
Ödev Yapma Stilleri Ve Ödev Motivasyonları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki.....	164
Öneriler .....	166
Kaynakça.....	168
Ekler .....	184
Ek A: Kişisel Bilgi Formu .....	185
Ek B : Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği .....	186
Ek C: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği.....	188
Ek D: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği; Boyutlar ve Boyutlara Göre Maddelerin Dağılımı, Hong ve Milgram (2001) .....	192
Ek E: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği Ana Kategori ve Alt Boyutlara Yönelik Değerlendirme Ölçütler .....	194
Ek F: Çalışma Alışkanlıkları Anketi .....	195
Ek G: İzin Belgesi .....	200

## Kısaltmalar Listesi

<b>SY</b>	: Somut Yaşantı
<b>YG</b>	: Yansıtıcı Gözlem
<b>SK</b>	: Soyut Kavramsallaştırma
<b>AY</b>	: Aktif Yaşantı
<b>SK-SY</b>	: Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı
<b>AY-YG</b>	: Aktif Yaşantı– Yansıtıcı Gözlem
<b>TIMSS</b>	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
<b>PIRLS</b>	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
<b>ÖBBS</b>	: Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı
<b>Aktaran</b>	: Akt.
<b>s.</b>	: Sayfa

### Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Ankara İlindeki Toplam 6. , 7. Ve 8. Sınıf Öğrenci Sayısı.....	98
2	Ankara İlindeki Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Gölbaşı İlçelerinde Bulunan Öğrenci Sayıları.....	98
3	Okullardaki Toplam 6. , 7. Ve 8. Sınıf Öğrenci Sayıları.....	98
4	Çalışmaya Katılanların Okullara Göre Dağılımları.....	99
5	Çalışmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	99
6	Çalışmaya Katılanların Sınıflara Göre Dağılımları .....	102
7	Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları .....	105
8	Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	105
9	Araştırma Örneklemine Göre Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları .....	107
10	Araştırma Örneklemine Göre Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	109
11	Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	111
12	Öğrencilerin Ödev Motivasyonlarına Göre Dağılımları (n=704).....	112
13	Öğrencilerin Ödev Yapma Stillerine Göre Dağılımları (n=704) .....	113
14	Çalışma Alışkanlıklarının Ortalama ve Standart Sapmaları....	115
15	Çalışma Alışkanlıklarında En Çok Kullanılan Etkinlikler .....	116
16	Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Genelinden Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ödev Yapma Stillerine İlişkin Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	116

17	Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Genelinden Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	118
18	Öğrencilerin Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları ..	120
19	Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	126
20	Öğrencilerin Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	133
21	Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları.....	137
22	Öğrencilerin Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	141
23	Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine İlişkin t-testi Sonuçları .....	144
24	Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları İle Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	148
25	Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları İle Ödev Stilleri ve Ödev Motivasyonları Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları .....	150

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
<b>1</b>	Öğrenme Biçemleri Arasındaki Farklılıklar .....	23
<b>2</b>	Tennat'ın Öğrenme Stili Sınıflaması .....	24
<b>3</b>	Öğrenme Çemberi .....	30
<b>4</b>	Öğrenme Biçimlerinin Güçlü Öğrenme Yönleri ve Tercih Edilen Ortamlar .....	33
<b>5</b>	Öğrenme Döngüsüne İlişkin Öğretim Etkinlikleri .....	34
<b>6</b>	Kolb Öğrenme Stilleri Özellikleri .....	37
<b>7</b>	Kolb Öğrenme Stili Modeli .....	37
<b>8</b>	McCarthy Öğrenme Stili Modeli Somut Yaşantı .....	43
<b>9</b>	Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrenme Stili .....	102



*Benim için hiçbir fedakarlıktan  
kaçınmayan ve her zaman  
yanımda olan Anneme...*

## Giriş

Bilgi toplumu; bilgiyi üreten, paylaşan, hazır bilgiye erişen, bilgiyi 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). Başka bir deyişle, toplumlar artık, “kendini geliştiren” ve “yaşam boyu öğrenme” becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadırlar (Akkoyunlu, Kavak ve Soran, 2006).

Bu amaçla, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren 1-5. sınıflarda eğitimde bazı değişikliklere gidilmiştir. Öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan öğrenme programları; analitik düşünen, neden-sonuç ilişkisi içinde sorgulayan, bulunduğumuz yüzyılı kavrayarak çözüm üretebilen, ulusal ve evrensel değerleri özümsemiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Başaran, Işık, Özbakır, Özsoy, Tuncer, Şatır, 2008). Eğitim programlarının etkililiği de istenilen hedefleri gerçekleştirilmesine bağlıdır.

Yapılandırmacı öğrenmede birey sunulan bilgiyi var olan bilgileri ile karşılaştıran, bilgilerini yenileyen, değiştiren bir rol almaktadır. Öğrenci kendi öğrenmesinde etkindir ve bundan sorumludur. Sınıf; öğrencinin karar verebildiği, kendi öğrenme planını yaptığı ve uyguladığı, gelişimini izlediği, çalışmalarını değerlendirdiği, özgün öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı bir ortamdır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenenin rolündeki bu değişim, öğrenciden beklenen çalışma ve öğrenme davranışlarına ilişkin bazı farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. “Öğrenme ve çalışma durumları nasıl olmalıdır?” sorusunun yanıtı, doğrudan öğrenciyi ilgilendirmekle beraber öğretmenin ve velinin de ilgi alanındadır (Başaran vd., 2008). Kendi öğrenme sürecinde en fazla sorumluluk öğrencinin kendisine aittir. Bu sürece yön vermek, bu sürecin zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirmek ve süreci daha verimli hale getirebilecek gerekli önlemleri almak, öğrencinin en önemli sorumluluklarından biridir (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2009).

Öğrencinin gün içinde sahip olduğu “Hiçbir şey anlamıyorum”, “Bu konu çok sıkıcı”, “ Ders çalışmak istemiyorum” vb. düşüncelerle baş etmesi gereklidir. Diğer yandan öğrencinin ailesinin ve öğretmenlerin ders çalışmakla ilgili sözleri, düşünceleri öğrenciyi sınırlandırır. Örneğin, “Ders masa başında çalışılır”, “Televizyon seyrederek ve müzik dinleyerek ders çalışılmaz” vb. Ancak masa başında çalışmak veya sessiz bir ortamda çalışmak tüm öğrencilerde aynı olumlu etkiyi yaratmaz. Ders çalışma ve öğrenme ile ilgili kurallar yoktur. Her öğrencinin bireysel bir ders çalışma, öğrenme yolu vardır ve kendine özeldir. Bir kişinin en kolay ve en iyi öğrendiği yol onun öğrenme stilidir. Öğrenme stiline uygun olarak ders çalışan ve ders anlatılan kişinin öğrenmeye yönelik ilgilerinin ve başarılarının arttığı görülmüştür (“Öğrenme Stillerine göre,” 2012).

### **Problem Durumu**

Her öğrenci başarılı olmak ihtiyacı içindedir. Başarı, psikolojik temel bir gereksinimdir. Maslow’un ihtiyaçlar sıralamasında üst düzey ihtiyaçlar arasında yer alan bilgi edinme ve öğrenme, kendini ve çevreyi tanıma, kendini gerçekleştirme olarak tanımlanan “potansiyelini en üst düzeyde ortaya koyabilme ihtiyacı”dır (Başaran vd., 2008). Öğrencinin başarılı olması ileride daha kaliteli bir yaşam sürmesi için gerekli görülmektedir. Aileler de çocuklarının meslek grubuna ait olması ile ilgili umutlar taşır.

Öğrencinin akademik başarı seviyesini etkileyen pek çok değişken vardır. Genellikle fizyolojik, psikolojik, toplumsal durum ve koşullarla ilgili olan bu değişkenler “öğrenme değişkeni” olarak adlandırılır. Öğrenme değişkenleri öğrencinin öğrenme durumunu ve başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Uluğ, 1996). Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen bazı değişkenler: “Bireyin duygusal gelişimi, akademik benlik algısı, motivasyonu, zaman yönetimi, dikkati, zihinsel gelişimi, öğrenme stilleri, anne-baba tutumları, arkadaşları, cinsiyeti, bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi ve kişilik özellikleri” şeklinde sıralanabilir (Moneta, Marcantonio ve Felicitaş, 2006).

Öğrenme durumunu etkileyen faktörlerden birisi de öğrenme stilleridir. Öğrenme stilleri genel bir tanım olarak, bireyin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki tercihleridir (Bahar ve Bilgin, 2002). Akkoyunlu (1995)'ya göre bireylere bilgiye ulaşma, onu düzenleme, değerlendirme, bu bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerilerine sahip olacak şekilde bir eğitim verilmesi gerekir. Bu nedenle öğrencinin öğrenme stilini bilerek gerekli düzenlemeler yapması, öğrenci başarısını artırır. Öğrencinin kendi öğrenme stilini bilmesi yaşamını kolaylaştırır. Öğrenme stiline göre yapılan eğitimde daha başarılı bireyler yetişir. Boydak (2008)'a göre tembel ya da yaramaz olduğunu sandığımız pek çok öğrencinin öğrenme stilleri bilinmediği ve önemsenmediği için öğrenemediği gerçeği öğretmenlerin öğrenme stillerini bilmesi ve öğretim etkinliklerini bu faktörü dikkate alarak düzenlenmesi ile bu sorun aşılacaktır. Babadoğan (2003)'a göre “İnsanların nasıl öğreneceklerini tercih eden onların öğrenme stilleridir”. Kolb (1984) öğrenme stillerini bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu anda içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak tanımlanmaktadır. Kolb (1984)'un da belirttiği gibi öğrenme stilleri çevreden etkilendiği için sabit ve değişmez değillerdir. Ancak değişimleri de zaman alır. Bu nedenle öğretim yöntemleri ve stratejilerinin, öğretim ortamları ve materyallerinin öğrenme stillerine göre seçilmesi ve düzenlenmesi, öğrencilerin düzene ayak uydurmalarını beklemekten daha etkili bir yoldur (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2008).

Öğrencilerin öğrenme durumunu ve başarılarını etkileyen diğer bir değişken “Çalışma Alışkanlıkları”dır. Hiç ders çalışmaması sonucu başarısız olan öğrenciler yanında, çok ders çalışmasına rağmen çalışma ve öğrenme yöntemleri konusunda karşılaştıkları problem yüzünden derslerinde başarılı olamayan birçok öğrenci vardır. Okulda başarılı olmak için çok çalışmak yeterli değildir. Önemli olan etkili çalışma ve öğrenme yöntemlerini geliştirmektir. Araştırmalar, çalışma becerileri konusunda bilinçli bir eğitimin, öğrencinin başarı düzeyini ve kendine olan güvenini artırdığını göstermiştir (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2009). Çalışma alışkanlıkları öğrencilerin okul yaşantısıyla ilgili olan her şeye kapalı ve açık tepkilerinin tümünü içermektedir (Ersoy, 2003). Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları genellikle kendi özel yaşamından, kendine özel yöntemlerle, kendi değerler sisteminde, kendisinin

geliştirdiği alışkanlıklardır. Öğrenmesinin kalıcı olmasını sağlayamayan ama başarılı olmak isteyen ve çaba gösteren öğrenciye yapılabilecek en güzel yardım doğru çalışma alışkanlıkları kazanmasını sağlamaktır (Yılmaz, 1987; Teker, 2002). Öğrenci başarısında etkili olan verimli çalışma alışkanlıklarından başlıcaları; düzenli ve sistemli çalışma, ödev yapma, not tutma, hatırlama, tekrarlama, okuma, sınavlara hazırlanma, yazılı kaynaklardan yararlanma, dikkati bir noktaya toplayabilme ve problem çözme ile ilgili hususlardır. Bu alışkanlıkların her biri tek tek incelendiğinde her birinin başarının oluşmasında ayrı bir yeri olduğu görülür (Arslantaş, 2001). Diğer yandan asıl önemli olan öğrencinin kendi öğrenme stiline uygun çalışma etkinliklerini, yöntemlerini seçerek kullanabilmesidir.

Çalışma alışkanlıklarının edinilmesi sürecinde, okulöncesi ve ilköğretim aşamaları önemlidir. Okul öncesi dönemde kazanılan paylaşma, işbirliği, yardımlaşma gibi temel becerilerinin, ilköğretim sürecinde de alışkanlık haline getirilmesi gerekmektedir. Bireyin kişiliğinin şekillenmesinde ve temel alışkanlıklarının edinilmesinde önemli bir süreç olan bu kademe, bireyin akademik başarılarını arttıran ve temel çalışma alışkanlıklarının benimsenmesini sağlayan önemli bir gelişim dönemidir (Hotaman, 2009).

Öğrenmenin yalnızca okulla sınırlı olmadığı gerçeğinden hareketle, öğrenme sürecinin istenen başarı düzeyine ulaşması için, okul içindeki süreç kadar okul dışındaki sürecin de kontrol edilmesi ve düzenlenmesi gereklidir. Öğrencinin okul dışındaki zamanlarda, okulda öğrendiği yeni davranışları kazanmak ve pekiştirmek amacıyla yaptığı çalışmalar da planlı eğitimin bir parçası ve destekleyicisidir. Bu süreçte öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için okul içi ile birlikte okul dışı öğrenmelere de gereksinim vardır. Bu durumda da ev ödevleri öğrenme sürecinin amacına ulaşmasında önemli rol oynar (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2009). Ödev stilleri öğrencilerin ödev yapma sürecinde, öğrenmesini etkileyen ve tüm ödev sürecini etkileyen değişkenleri içine alan tercihlerini içermektedir. Ödev motivasyonları da öğrencilerin ödev başlaması ve isteyerek devam ettirmesini etkileyen faktörlerin tümünün, bireysel farklılıklarla ilişkilendirilmesidir. Her öğrenci

kendine uygun öğrenme ortamında daha verimli olmaktadır. (Hong ve Milgram, 2000; Erden ve Altun, 2008).

Bu araştırmanın problemi, bu verilere dayanarak, İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Kolb Öğrenme Stilleri ölçeğine göre Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Ödev Motivasyonları ve Ödev Yapma Stilleri arasındaki ilişki ve farklılıkların incelenmesidir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Günümüzde öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğretmek amaçlanmaktadır (Babadoğan, 2003). Bu süreçte öğrencilerin etkin olması ve etkili bir öğrenme gerçekleştirmeleri gereklidir. Etkili bir öğrenme için öğrenci dinledikleri ve okudukları üzerine düşünmeli, dinlerken dikkatini toplamalı, anlamadıklarını sormalı, tekrar etmeli, yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirmelidir. Öğrencilerin bu etkinlikleri yapabilmeleri, öğrenmeleri ile mümkündür. Bu konuda en iyi yardımcı öğretmen verebilir. Öğrencilerin iki temel gereksinimleri vardır. Bunlardan ilki öğrencilerin öğrenme ürünleriyle ilgili olup kazanmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. İkincisi ise öğrenme sürecinde nasıl öğrenebilecekleriyle ilgilidir. İkinci gereksinimin birincisini etkileme gücü vardır. Daha açık bir ifade ile öğretmenlerin derslerinde öğrencilere hem ders konularını hem de nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini sağlayacak bir öğretim uygulamalıdır. Öğrencilerin de öğrenmeyi öğrenebilmeleri için öncelikle kendilerini öğrenme özellikleri bakımından tanımaları gerekir. Öğrenciler hem kendi öğrenme stillerini bilerek hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Öğrencilerin öğrenme özelliklerinden kastedilen onların öğrenme stilleridir. Öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerine uygun ders çalışma etkinliklerini seçmesi, kullanması, öğrenme sürecinde etkin olması öğrenciyi başarıya götürecektir (Özer, 1998).

İyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler arasında öğrencilerin gereksinimleri ışığında, uygulamalarında esnek bir biçimde değişiklik yapabilmesi de

yer almaktadır. Bunun için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını doğru bir biçimde nasıl belirleyeceklerine, daha sonra bu verilere dayalı olarak kendi öğretim uygulamalarında gerekli düzenlemeleri nasıl yapabileceklerine ilişkin gerekli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gereklidir (Jonassen ve Graboski, 1993; Akt. Deryakulu ve Kuzgun, 2006).

Sınıf dışı öğrenme ortamları ise öğrencinin ödevlerini yapma ve öğrenme sürecini kendine özgü tercihleri ile yön vereceği daha özgür bir ortam sunar. Öğrenci ödevlerini ne zaman, kiminle, nasıl yapacağına çoğunlukla kendisi karar verir. Ödev yapma sürecinde anne babaya büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencinin bireysel farklılıklarına, ihtiyaçlarına uygun ortamı sağlamak ve hazırlamak anne babanın görevidir. Dunn, Beaudry ve Klaves (1989) yaptıkları araştırmada, sınıf içinde öğrencilerin bireysel tercihleri ile eşleşen koşullar sağlandığında, öğrencinin başarısının arttığını ve okula karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarının da bireysel tercihleri doğrultusunda düzenlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ödev yapmaya yönelik motivasyon kaynağını, gücünü, öğrencilerin ödevi nasıl, nerede, ne zaman ve kiminle yapmayı tercih ettikleri ödev yapma stilini oluştururken, öğrencinin ödev başlamasını ve isteyerek yapmasını etkileyen faktörler ise ödev motivasyonunu oluşturur (Hong ve Milgram, 2000).

Öğrenci için öğrenme sürecinin etkililiğinden söz edebilmek için, öğrencinin okul içi ve okul dışı tüm öğrenme sürecinin takip edilmesi ve öğrencinin bireysel farklılıklarına göre bu ortamların düzenlenmesi gereklidir. Öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline göre çalışma yöntemleri kullanıp kullanmadığı veya ödev yapma sürecindeki tercihlerinin öğrenme stillerine göre şekillenip şekillenmediğinin belirlenmesi, öğrenme ve ders çalışma sürecinde öğrenciyi daha yakından tanımamızı sağlayacaktır. Babadoğan (2003) bireylerin stilleri konusunda nitelikli bilgilere sahip olunabilirse onun gelecekteki profilini saptayabilmenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu amaçla, öğrenme stili ile çalışma alışkanlıkları ve ödev motivasyonları ve ödev stilleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığının

belirlenmesine gereksinim vardır. Bu ilişkinin bilimsel çalışmalarla belirlenmesi bireylerin öğrenmelerine ve başarılarına önemli katkılar getirebilir.

Alan yazın taraması sonucunda, ülkemizde bu konu ile ilgili yapılmış kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve ödev yapma stili ve ödev yapma motivasyonları ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok bu değişkenlerin öğrencilerin başarılarına etkisi üzerinde durmuştur. Bu araştırma kapsamında Kolb'un öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve ödev yapma stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yine Kolb'un öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve ödev yapma stillerinin farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Son olarak öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıklarının; öğrenim gördükleri okullara, sınıf düzeylerine cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrenme stili, çalışma alışkanlıkları ve ödev yapma motivasyonu ve ödev yapma stillerinin bir arada incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın eğitimde bireysel farklılıklara vurgu yaparak bu yöndeki açığı azaltacağı ve alan yazında bu konuda yapılmış çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Kolb Öğrenme Stillerine göre Çalışma alışkanlıkları, Ödev Motivasyonları ve Ödev Yapma Stilleri arasındaki ilişki ve çeşitli değişkenlere göre farklılıkların incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri Kolb öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev motivasyonları, ödev motivasyonları ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev stilleri ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?



4. İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre ödev yapma stilleri arasında bir farklılık var mıdır?
6. İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları arasında bir farklılık var mıdır?
7. İlköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıkları,
  - a. öğrenim gördükleri okullara
  - b. sınıf düzeylerine
  - c. cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim 6. , 7. ,8. Sınıf öğrencilerinin Kolb öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile çalışma alışkanlıkları, ödev yapma stilleri ve ödev motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?

### **Sayıtlar**

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirlenmiştir.

1. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Alan yazından elde edilen verilerin araştırmaya yeterli biçimde kuramsal dayanak oluşturduğu varsayılacaktır.
3. Kolb öğrenme stilleri ölçeğinin öğrenme stillerini belirlediği kabul edilmektedir.
4. Ödev stillerini ve ödev motivasyonlarını ölçeğinin, öğrencilerin sahip olduğu ödev yapma stillerini ve ödev motivasyonlarını ölçtüğü varsayılmaktadır.
5. Çalışma Alışkanlıkları ölçeğinin, öğrencilerin sahip olduğu çalışma alışkanlıklarını ölçtüğü varsayılmaktadır.
6. Öğrencilerin ölçekteki maddelere doğru ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.
7. Öğrenciler ölçme aracı uygulanması süresince aynı düzeyde güdülenmiş ve birbirlerini etkilememişlerdir.

## Sınırlılıklar

- Araştırma, 2010-2011 öğretim yılı, Ankara ili Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Gölbaşı ilçelerinde bulunan 11 ilköğretim okulunun ikinci kademedeki öğrenim gören 6. ,7. ve 8. Sınıf öğrencileri ile,
- Araştırmaya konu olan öğrenme stilleri, kullanılan Kolb öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile,
- Araştırmaya konu olan ödev yapma stilleri ve ödev motivasyonları, kullanılan ödev stilleri ve motivasyonları ölçeğinin alt boyutları ile,
- Araştırmaya konu olan çalışma alışkanlıkları, kullanılan çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutları ile,
- Araştırmadan elde edilen bulgular, örneklemi oluşturan öğrencilerin uygulanan ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

## Tanımlar

**Öğrenme Stili:** Bireyin öğrenmeye yönelik eğilimleri ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir (Özer, 1998). Kolb öğrenme stilini, bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu anda içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak tanımlamaktadır (Kolb, 1984). Kolb'a göre dört öğrenme biçimi vardır. Bunlar:

- Somut Yaşantı
- Yansıtıcı Gözlem
- Soyut Kavramsallaştırma
- Aktif Yaşantı

Bu dört temel öğrenme biçiminin koordinatlara yerleştirilip, dikmelerinin kesişmesiyle oluşur. Öğrenme döngüsündeki her bir çeyrek daire bir öğrenme stiline karşılık gelir.

**Ödev:** Öğretmenlerin okul dışında yapılmak üzere öğrencilere verdikleri, kimi zaman okuma-yazma kimi zaman da çözülmesi gereken bir problem şeklinde düzenlenebilen öğrencinin ailesinin de yardımını alarak yapabileceği ya da kendi kendine yaptığı öğrenme aktivitelerine genel olarak ödev denilmektedir (Oğuzkan, 1985; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş 2005).

**Ödev Stili:** Ödev yapmaya yönelik motivasyon kaynağını, gücünü, öğrencilerin ödevi nasıl, nerede, ne zaman ve kiminle yapmayı tercih ettiklerini ortaya koyan profildir (Hong ve Milgram, 2000).

**Ödev Motivasyonu:** Kişinin ödevi başlamasını ve isteyerek yapmasını etkileyen faktörlerin bütünüdür. Öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkmıştır (Hong ve Milgram, 2000).

**Çalışma Alışkanlıkları:** Titiz bir planlamaya dayalı öğrenme etkinliği: anlatılanları not etme, bir metinden özet çıkarma, kaynak ve materyallerin listesini çıkarma, problem çözme, dikkatlice ve süzerek okuma, etkili dinleme vb. (Alicıgüzel, 1990).

## Kuramsal Çerçeve

### Eğitim

Eğitim bireyde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen bir kişinin davranışlarında değişme olması beklenmektedir. Varış (1986), eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavır ve ahlak ölçülerinin değiştiğini ifade etmektedir. Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin istenilen yönde olması gerekmektedir. Bu anlamda Ertürk (1972) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak ifade eder (Akt. Demirel, 2006).

Eğitim, bireyin doğumu ile başlayan ve yaşamı boyunca devam eden bir süreci betimlemektedir. Bu süreçte birey, doğuştan getirdiği pek çok özelliğini çevreyle etkileşimi sırasında ortaya çıkarma ve geliştirme olanağı bulmakta, yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmaktadır (Mayer, 1982; Akt. Smith ve Ragan, 1999).

### Öğrenme

Günümüzde psikolog ve eğitimciler öğrenmeyi en genel şekilde, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanmaktadır (Gagne & Driscoll, 1988; Ertürk, 1986; Fidan, 1986; Akt. Sönmez, 2004). Bununla birlikte çeşitli filozof ve eğitim psikologları öğrenmenin değişik tanımlarını yapmışlardır. Bunlardan bazıları şöyledir;

Bower ve Hilgrad (1981)'a göre öğrenme doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir.

Hergenhahn (1988)'e göre öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk yada ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda

davranışta yada potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişimdir.

Öğrenme, bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantı ürünü kalıcı izli davranışın, geçici bir biçimde meydana gelmemesi (ör: büyüme, hastalık, ilaç vb.) ve davranışın nispeten sürekli olması ve gözlenebilir olması şeklinde tanımlanabilir.

Öğrenmenin ortak özellikleri şu şekilde tanımlanabilir:

- Davranışta gözlenebilir bir değişim olması,
- Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması,
- Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucu olması,
- Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi,
- Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması (Senemoğlu, 2005).

### **Bireysel Farklılıklar**

Jonassen ve Grabowski'ye (1993) göre bireysel farklılıklar, öğretim uygulaması sırasında neden bazı öğrencilerin hiç zorlanmadan başarılı olduklarını, bazılarının zorlandıklarını ve bazılarının başarısız olduklarını anlamada eğitimcilere yol gösterecek en önemli kaynaklardan biridir (Akt. Deryakulu ve Kuzgun, 2006).

Öğrenme oldukça karmaşık bir süreçtir. Bireyin genel yeteneği, bilişsel süreçleri, duyguları, güdüsü, gelişimsel özellikleri, ön bilgileri, geçmiş yaşantıları, içinde bulunduğu toplumsal çevre, ailesi, yaşadığı toplumun kültürü gibi değişkenler öğrenmeyi etkileyen değişkenlerdir. Bu kadar çeşitli değişkenden etkilenen bireylerin öğrenme süreçlerinde önemli farklılıkları bulunmaktadır. Bütün bu farklılıkların bir sonucu olan farklı kişilik özellikleri ile sınıfa gelen öğrencilerin, davranışlarında, olaylara bakış açılarında, kendilerini ifade etme biçimlerinde çeşitli farklılıkların olması çok doğaldır. Bu farklılıkların büyük bir çoğunluğu öğrencilerin kendi

tercihleri değildir. Bireysel farklılıklar çeşitli kişisel özellikleri ifade etmekte ve tüm eğitim öğretim ortamlarında bulunması nedeniyle üzerinde önemle durulmalıdır. Öğretmenler bireysel farklılıkları zenginlik olarak görmeli ve öğretimde bu zenginliklerden faydalanmalıdır (Sönmez, 2004; Erden ve Altun, 2006; Çaycı, 2007).

Bireysel farklılıklar genel anlamda zekâ, yetenekler, kişilik özellikleri, bilişsel stiller ve öğrenme stilleri olarak sıralanabilir. Bireysel farklılıklardan biri olan bilişsel stiller; algılama stilleri, bilgi işleme stilleri, düşünme stilleri ve öğrenme stilleri olarak ele alınabilir. Bilişsel stillerdeki bu çeşitlilik öğrencilerin zihinlerini kullanım biçimlerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Bacanlı, 2001).

Öğrenciler, çevrelerinde meydana gelen olayları farklı şekillerde algırlar. Örneğin; bazı öğrenciler olayları çevrelerinden soyutlayarak, bazıları olayları oluştukları çevre içinde değerlendirirler. Diğer yandan kişilerarası algılama farklılıklarında olduğu gibi, algılanan olayların ele alınıp işleme ve düşünme süreçleri açısından da farklılıklar mevcuttur. Bu bilgilerden hareketle, öğrencilerin karşılaştıkları konuları öğrenmelerinde kullandıkları stratejilerinde farklılık gösterdiği belirtilebilir. Bu farklılık genel anlamda öğrenme stillerine işaret etmektedir (Çaycı, 2007).

## **Öğrenme Stili**

“Öğrenme stili” kavramı öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Bu kavramı tanımlamadan önce, stil kavramı üzerinde durulmalıdır. Stil, bireyin birbirleriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel bir özelliğidir. Stil bireyi başkalarından ayıran, bireye özgü olan, kişiliğiyle ilgili olan genel niteliktir. Stil kavramı spor dalları, sanat dalları vb. disiplinler gibi çok genel alanlarda kullanılabilir. Son zamanlarda stil kavramı daha çok kişisel özellikler için kullanılmaktadır (Riding and Rayner, 1998).

Öğrenme stili kavramı ise ilk defa Rita Dunn tarafından 1960 yılında ortaya atılmıştır. O yıllardan günümüze üzerinde sürekli çalışılmış ve çeşitli araştırmalar

yapılmıştır. Bu konu 1960'dan çok sonraları okullara girerek uygulama alanı bulmuştur. 1980'li yıllardan sonra öğrenme stili üzerine yapılan araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik olarak oldukça artmıştır. Öğrenme stillerinin belirlenmesindeki amaç öğrenenlerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özellik takımlarını kullanarak, öğrenme yöntemlerinin onlara uygun boyutlarını belirlemektir. Öğrenme stilleri tıpkı kan grupları gibi doğuştan var olan ve bireyin hayatını derinden etkileyen karakteristik özelliğidir (Boydak, 2008; Ersoy, 2003; Babadoğan, 1994).

Bireyler farklı yollarla öğrenir. Her bireyin farklı kişisel stilleri vardır. Tıpkı farklı saç stilleri, kıyafet stilleri, yemek stilleri veya müzik stilleri olduğu gibi. Bireyler, öğrenme stillerine uygun, daha kolay ve rahatlık sağlayan bilgi edinme yollarını tercih ederler. Bu farklı kişisel stiller bireyin öğrenme stillerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, bireylerin düşünceleri, deneyimleri ve duyguları ile oluşturulan kişisel stil, öğrenme stilini hazırlamaktadır. Bu stiller öğrenen kişinin, en kısa zamanda fazla bir çaba harcamadan bilgiyi almasında etkilidir (Ekici, 2001).

Öğrenme sürecinde farklı öğrenme stiline sahip her bir öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yolu vardır. Bazı öğrenciler veriler, olaylar ve algoritmalara odaklanırken, bazıları teorik veya matematiksel modellerle daha iyi öğrenirler. Bazı öğrenciler resimler, grafikler ve şemaları öğrenme sürecinde tercih ederken, diğerleri sözlü veya yazılı açıklamalara daha rahat tepki verebilirler. Bazıları grup içinde etkileşimli ve aktif bir biçimde öğrenmeyi tercih ederken, bazıları da kişisel öğrenmeyi tercih eder. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stillerini ortaya çıkarır (Felder, 1996).

Görüldüğü gibi öğrenme stilleri öğrenirken, başkaları ile ilişkide bulunurken, yaşamımızın her anında ve her boyutunda davranışlarımızı etkiler. Öğrenme sürecinde ise öğrencilerin öğrenmelerine etki eden önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Çeşitli filozof ve eğitim psikologları öğrenme stili hakkında değişik tanımlamalar yapmışlardır. Yapılan bazı tanımlar aşağıda sıralanmıştır.

Rita Dunn (1986), öğrenme stilini “Öğrenme stili her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır” şeklinde tanımlarken, Edward De Bono da öğrenme stilini “Hareket ve elementlerin bir araya gelerek bir düzen oluşturmaları ve bu düzenin kendi içerisinde tutarlı olarak devam etmesidir” şeklinde tanımlamaktadır (Boydak, 2008).

Keefe (1979) öğrenme stilini, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, bu çevre ile nasıl etkileşime girdiklerinin ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulduklarının, nispeten istikrarlı göstergeleri olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özelliklerinin bir örüntüsü olarak tanımlamaktadır.

Loo (2002) öğrenme stilini, kişilerin yeni bir konuyu öğrenirken çevreden gelen uyarıcılara ne tür tepki verdikleri veya bu uyarılarla nasıl etkileşim içinde oldukları olarak tanımlanmaktadır.

Gregorc (1979)’a göre öğrenme stili, kökeninde hem doğal hem de sonradan öğrenilmiş davranışları içine almaktadır. Çevreye uyum sağlama şekilleri, canlının genlerinde var olan bir bilgidir ve insanın bireysel varlığının bir parçasıdır. Gregorc insanların gerçek stillerinin belirlenebilmesi için onların kendileri gibi davranmaları gerektiğini düşünmektedir.

Butler (1987)’e göre öğrenme stili, genel bir terim, şemsiye niteliğinde bireysel öğrenme farklarını ortaya koyan bir kavramdır.

Felder ve Silverman (1988)’e göre öğrenme stili bireylerin bilgiyi alma, bilgiyi tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçler ve tercihleridir.

Boydak (2008) tarafından öğrenme stili “bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliği” olarak ifade edilmiştir.



Şimşek (2007) öğrenme stilini “öğrencilerin çevresel algılama, bilgiyi işleme, çevre ile iletişim kurma ve tepkide bulunmada kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubu” olarak tanımlamaktadır.

Kolb (1984)'a göre öğrenme stili, bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu anda içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme stili bilgiyi alma ve bilgiyi işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir.

Öğrenme stili: bireysel farklılıkların bir sonucu olarak farklı kişilik özelliklerine sahip kişilerin, yeni ve zor bilgi üzerinde yoğunlaşması ile başlayan, bilgiyi alma, bilgiyi işleme, bilgiyi yorumlama ve bilgiyi yerleştirmede tercih ettiği öğrenme yolları şeklinde tanımlanabilir.

Araştırmacıların öğrenme stillerindeki farklı tanımlamaları, kişilerin bireysel özelliklerinin farklı noktalarına odaklanarak incelediklerini göstermektedir. Öğrenme stillerinin kapsamı, değişkenliği, öğrenme üzerindeki etkisi, belirlenmesinde kullanılacak araçlar gibi temel konulardaki farklılaşmalar, farklı öğrenme stillerinin var olmasını sağlamıştır. Bu araçlar ve modeller öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanmasını ve öğrencilerin etkili öğrenme sürecine yönelmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenme stilleri ile öğrenme etkinlikleri arasında bir ilişki kurulmakta ve belli öğrenme stiline sahip öğrenciler için daha uygun olduğu varsayılan etkinlikler önerilmektedir (Ersoy, 2003).

Hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlar üzerinde odaklanan Kolb Öğrenme Stili (Kılıç, 2002), bireyin bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih ettiği yönetime önem verir. Kolb öğrenme Stili modelinin temelini, Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı oluşturmaktadır. Diğer bilişsel öğrenme teorilerinden farklı olarak yaşantısal öğrenme, öğrenme sürecinde deneyimlerin rolünü vurgulamaktadır (Kaf Hasırcı, 2006). Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri diğer kişilik ve öğrenme stilleri testinden ayrılmış, kapsamlı bir yaşantısal öğrenme ve gelişim kuramı temeline dayalı olarak eğitimde kullanılmıştır (Debello, 1990). Öğrenme etkinlikleri ve

öğrenci tercih durumunu belirlemede daha çok Kolb'un öğrenme stili modeli kullanılmaktadır (Alkan ve Özgen, 2011). Gerçekleştirilen bu araştırmada da öğrencilerin ders çalışmaları sırasında sıkça kullandıkları çalışma alışkanlıkları ve ödev motivasyonları ve ödev stilleri ile ilgili tercihlerinin öğrenme stillerine göre belirlenmesinde, Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır.

### **Öğrenme Stili Boyutları**

Cornet (1983) tarafından öğrenme stilleri aşağıdaki gibi üç farklı boyut altında toplanmaktadır (Akt. Öztürk, 2007).

**Bilişsel Boyut:** Bilgiyi; alma, işleme, depolama ve kodları çözme biçimi,

**Duyuşsal Boyut:** Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik özellikleri ve heyecansal özellikler olarak açıklanabilir.

**Fizyolojik Boyut:** Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde en elverişli öğrenmenin gerçekleştiği zaman dilimi ile ilgilidir.

Cury (1987) yaptığı sınıflandırmada, öğrenme stili boyutlarını soğan modeli ile açıklamıştır. Bu model merkezden dışa doğru dört boyut şeklindedir.

a) **Kişilik:** Diğer boyutlar arasında merkezi bir konuma sahip olan ve görelî olarak istikrarlı unsurlardan oluşan, bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin etkisinin değerlendirildiği boyut.

b) **Bilgi İşleme:** Bilgiyi özümsemede bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları belirten boyut.

c) Sosyal Etkileşim: Öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde odaklanan boyut.

d) Öğretimsel Tercih: Öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşullar ile ilgili olan boyut. Bu boyut da kendi içinde fiziksel boyut ve çevresel boyut olmak üzere iki farklı boyuta ayrılmaktadır.

Erden ve Altun (2008) öğrenme stili kavramının boyutlarını beş başlık altında açıklamaktadır:

1-Bilgiyi Algılama ve İşleme Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Duyu organları tarafından alınan bilgilerin algılanması ve belleğe kodlanması sırasında bireysel tercihler söz konusudur. Bilgilerin algılanması bütünsel ya da analitik olabilir. Bütünsel algılayanlar, ortamdaki bütün uyarılar arasındaki ilişkiyi görürlerken, analitik algılayanlar daha çok detaylarla ilgilenirler ve sıralı algırlar. Bilgilerin belleğe kodlanmasında ise derin ve yüzeysel öğrenme olmak üzere iki temel yaklaşım vardır. Derin öğrenenler, bilgileri ön bilgileriyle ve birbiriyle ilişkilendirerek kodlar iken, yüzeysel öğrenenler, basit tekrar stratejisi kullanarak bilgiyi olduğu gibi kodlamayı tercih ederler. Bu tür tercihler genellikle öğrenenin bilişsel stilleri olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel stil bireyin kendine has olan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır, bireysel tercihidir.

2- Bilgiyi Alma Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Öğrenen, öğrenme ortamında bilgiye ulaşmak için, beş duyu organını kullanabilir. Okul öğrenmelerinde öğrencilerin genellikle bilgi edinme tercihleri görsel, işitsel ve kinestetik olarak belirlenmiştir. Bu sınıflamaya göre, öğrenme sürecinde görseller görme, işitseller duyma organlarını daha rahat kullanırlar. Kinestetikler ise dokunma duyuları ve hareket ederek öğrenme eğilimindedirler. Öğrenciler genellikle bu üç tarzı birlikte kullanmakla birlikte, birinde daha baskın olabilirler.

3- Doğuştan Gelen Kişilik Özelliklerine Göre Öğrenme Stilleri: İnsanları birbirinden ayıran en önemli özelliklerden biri, kişinin huyu olarak dile getirilen kişilik özellikleridir. Bu özellikler değişime karşı dirençlidirler ve genellikle

öğretmenler, öğrencilerin bu özellikleri ile yüz yüze gelirler. Öğretim ortamını etkileyen temel kişilik özellikleri; performansa yatkın, üretime yatkın, keşfetmeye yatkın, ilişki kurmaya yatkın ve düşünmeye yatkın olmak üzere beş grupta toplanmaktadır.

4- Öğrencilerin Yeteneklerine Göre Öğrenme Stilleri: Her bireyin yine doğuştan getirdiği belli alanlara ilişkin yetenekleri bulunmaktadır. Çocuğun yeteneklerini ortaya koymasına ve geliştirmesine olanak sağlandığı takdirde öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir. Matematiksel ve mantıksal akıl yürütme, müzik, mekanik akıl yürütme, uzaysal, beden koordinasyonu, içe dönük etkileşim, sözcüklerle ve dili kullanarak akıl yürütme, diğerleriyle etkileşim, hayvanlarla etkileşim, doğa ile etkileşim, mizah ve günlük hayatı zenginleştirme olmak üzere on iki tane yetenek alanı belirlenmiştir.

5- Öğrencilerin Tercih Ettikleri Çalışma Koşullarına Göre Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sırasındaki fiziksel (ses, ışık, sıcaklık, odanın tasarımı), duygusal ve sosyal ortam tercih ve beklentileri bu boyutta ele alınmaktadır.

Öğrenme stiline boyutlarına bakarak birçok öğrenme stili sınıflanması yapılmıştır. Aşağıda bu sınıflamalara değinilmiştir.

### **Öğrenme Stili Sınıflamaları**

Günümüzde öğrenme stilleri ve öğrenme stilleri modelleri ile ilgili farklı sınıflamalara rastlanmaktadır. En çok bilinen öğrenme stili sınıflamalarına göre öğrenme stilleri üç veya dört grup altında toplanabilir:

- Görsel
- İşitsel
- Hareketsel (Kinestetik)

Bazı kaynaklar bu gruplara bir de dokunsalı eklemekle birlikte, dokunsal ve hareketli birbirlerinden kesin çizgilerle ayıramamaktadır. Dokunsal, hareketli alt boyutu olarak gösterilmektedir.

Walter B. Barbe ve Michael N. Milone, Jr. (1980) öğrenme stillerinin görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç grupta toplanabileceğini belirtmiştir. Barbara K. Given (1997) de görsel, işitsel ve dokunsal stillerden söz etmektedir.

Her bireyde görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stillerinden sadece birine sahip olmaları gerekmez. Biri diğerlerinden daha ön planda olmak üzere iki veya üç öğrenme stiline de sahip olunabilir. Daha az bulunma olasılığı ile bazı insanlar bir öğrenme stilini diğer ikisine göre çok daha belirgin olarak taşımaktadırlar. Aynı sınıfta bulunan farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, öğrenmelerinin en üst seviyede sağlanması için öğretmenler ve öğrenciler öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Sırasıyla görsel, işitsel ve hareketli öğrenme stilleri ve özellikleri aşağıda açıklanmaktadır (Boydak, 2008; Günaydın, 2011);

**Görseller:** Görsel öğrenen bireyler genellikle titiz, tertipli ve düzenlidirler. Planlı ve programlıdırlar. Karmaşıklık içeren işlerde huzursuzdurlar. Tertip ve düzenli oluşları okulda da devam eder. Defter ve kitaplarının sayfalarının arasının karışmasını istemezler, ataç takarlar. Takmasalar da pek kırıştırmazlar, yıpranmış kitapları sevmezler, mutlaka yeni alınmasını isterler. Dağınık bir masada ders çalışmazlar, önce masayı kendilerine göre düzenlerler daha sonra çalışmaya başlarlar. Kalem silgi kalem tıraş gibi araçlar için sırada yerler belirlerler ve bu araçları hep bu yerlerde tutmaya çalışırlar. Öğretmeni sınıf ortamında gözleriyle takip ederler. Sınıfta çok hareketli değildirler. Kurallara uymak ve disiplinli olmak en büyük özellikleridir. Görsel öğrenciler ödevlerini de itina ile yapmaya gayret gösterirler. Kendi kendilerine belirli kuralları vardır. Örneğin: başlıkları kırmızı ile, alt başlıklar ise sarı ile yazılmalı gibi. Kazara alt başlık kırmızı ile yazılırsa o sayfayı yırtıp tekrar yazmayı göze alabilirler. Sözlü talimatları, özellikle de uzun olanlarını takip etmekte zorlanırlar. Bu nedenle tahtaya yazılmasını isterler. Gördüklerini hatırlarlar. Genellikle gördükleri şeyleri görüntü olarak belleğe kaydeder ve görüntü

olarak hatırlarlar. Yüzleri hatırlamada sorun yaşamazken, isimleri hatırlamada zorlanırlar. Yazarken kelimelerin yazılışı gözlerinin önüne gelir. Okudukları metinlerde yazım ve dilbilgisi kurallarına duyarlıdırlar ve bu hataları çabuk fark ederler. Geleceğe ait planları mükemmel yaparlar. Plansızlık onlar için huzursuzluk demektir. Belirsiz kalan işler onları rahatsız eder. Yapılacak olan işler başından sonuna ve en ince detayına kadar belirlenmesi gerekmektedir. Görseller, öğretmenin ya da öğrencinin konuyu anlatması olan düz anlatım yönteminin uygulanması durumunda, çabuk sıkılırlar. Derste işlenen konuyla ilgili öğrendiklerini gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin değişik oranlarda da olsa görsel öğrenme stiline sahip olabileceğini düşünerek, derslerinde harita, şema, grafik, resim, fotoğraf vb. görsel araçlar kullanmalıdırlar. Bol resim ve şekil içeren kitaplar ilgilerini çeker. Çabuk öğrenirler ve bir o kadar da çabuk unuturlar bu nedenle ders dinlerken ve çalışırken not almaları gerekir. Çalışırken önemli noktaları işaretlemeleri veya altını çizmeleri görsel öğrenme stiline sahip olanlara önerilen diğer bir yöntemdir (Boydak 2008; Günaydın, 2011; Ersoy, 2003).

İşitseller: Duyduklarını daha kolay öğrenirler ve hatırlarlar. Konuşmaya erken yaşta başlarlar. Konuşma ve dinleme becerileri oldukça gelişmiştir. Ahenkli ve güzel konuşmalarıyla dikkat çekerler. Kelime dağarcıkları geniştir. Yabancı dil öğreniminde başarılıdırlar. Gözle okuma sırasında hiçbir şey anlamayabilirler. Bilgi alırken dinlemeyi, okumaya tercih ederler. Bu nedenle en azından kendi kulağının duyabileceği bir sesle okumasına izin verilmelidir. Tek başına ders çalışmak yerine birileriyle çalışmayı tercih ederler. Grup çalışmalarında okuma ve dinleme imkânları oldukları için iyi öğrenirler. Çalışırken buldukları ortamdaki gürültüden rahatsız olabilirler fakat kendileri yüksek sesle çalışırlar. Çalışırken not alma alışkanlıkları yoktur. Noktalama işaretleri ve imla hataları yapmaya yatkındırlar (Boydak, 2008; Günaydın, 2011; Ersoy, 2003).

İlköğretimin ilk sınıflarında, kendi kendilerine konuştukları için öğretmeni dikkatli dinleyemeyebilirler. İşittiklerini iyi anlamalarına rağmen bu özellikleri nedeni ile öğrenme oranları az olabilir. Konuşarak, tartışarak ve sözlü sunuları dinleyerek daha etkili öğrenirler. Dili kullanmaya dayalı derslerde daha başarılıdırlar.

Bir öğretmeni dinleyerek veya konuyu bilen bir arkadaşını dinleyerek daha iyi öğrenebilirler. Problem çözerken sesli düşünmelerine izin verilmelidir. Ödevler ve yapılacak işlerle ilgili yönergeler sözlü verilir ise onlar için daha kalıcı olacaktır. Tarihleri, isimleri akılda tutmak için melodiler oluşturabilirler (Vural, 2005).

Hareketseller (Hareket Halinde Olanlar): Hareketsel öğrenme stiline alt boyutu olarak dokunsal öğrenme stili de yer almaktadır. İki öğrenme stili de benzer özelliklere sahip olmakla birlikte, dokunsal öğrenme stiline sahip olanların dokunarak öğrenme özelliği daha baskındır. Diğer öğrenme stillerine sahip bireylerle kıyasla oldukça hareketlidirler. Bu nedenle hiperaktif ve yaramaz oldukları düşünülür. Kapıyı açma/kapama, tahtayı temizleme vb. hareket gerektiren işleri yapmaya istekli olurlar. Sportif etkinliklere, dansa, büyük motor kaslarını çalıştırıcı etkinliklere ve yarışmalara ilgi duyarlar. Az ve öz konuşurlar. Kendilerini, duygu ve düşüncelerini ellerini ve kollarını kullanarak, beden dili ile daha rahat ifade ederler. Eşyalarının düzensiz ve karışık olmasından rahatsızlık duymazlar. Dış görünüşlerine de görseller kadar önem vermezler (Boydak, 2008; Günaydın, 2011; Ersoy, 2003).

Çalışırken ellerinde kitap ile ileri geri yürürler ve yüksek sesle okurlar. Kendi istedikleri yerde ve şekilde çalışırlar. Yatarak ve uzanarak çalışmayı tercih edebilirler. Biraz hareket eder, biraz çalışırlar. Evde eşyalar yardımı ile nesnelere dokunarak çalışmak hoşlarına gider (Vural, 2005).

Uzun süre aynı yerde oturmaya zorlanırlarsa derste ne olup bittiğini anlamaz hale gelirler. Düz anlatıma dayalı ders işleme sisteminden en az yararlanan onlardır. Dersin görsel malzemeler ile zenginleştirilmesi kinestetik öğrenciler için, görsel öğrencilere oranla daha az değer taşır. Görsel materyal ne kadar canlı ve renkli olursa olsun, kinestetik öğrencilerin öğrenmesini beklenen ölçüde kolaylaştırmaz. Öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanabilecekleri, yaparak- yaşayarak öğrenme dediğimiz öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekir (Boydak,2008).

Laboratuvar çalışması yapılması, müze ve tarihi yerler vb. yerlere yapılacak olan geziler, yaşayarak öğrenebilecekleri etkinliklerin yapılması etkili olacaktır.

Öğrencilere böylece hareket özgürlüğü sağlanmış olur. Hareketlerini sınırlamak ise öğrenmelerini sınırlamakla eşdeğerdir. Öğrenmelerine yardımcı olacak somut nesnel kullanılmalıdır. Oyun hamuru ile, deney ve rol yaparak daha iyi öğrenirler. Şekil 1.'de öğrenme biçemleri arasındaki farklılıklar görülmektedir (Boydak, 2008).

ÖĞRENME STİLİ	ALGILAMA YOLU	EN İYİ EĞLENME/ÖĞRENME	EN İYİ OKUMAYI ÖĞRENME
<b>GÖRSEL</b>	-Gördüğünü hatırlar. -Metin ve çizimleri takip eder. -İnsanları, eşyaları gözlem yoluyla tanıır/kavrar.	-Bilgisayar grafiklerini -Görsel yapbozları haritaları, posterleri, grafikleri, şemaları, karikatürleri, ilan panolarını inceleyerek ve çizerek	-Sessiz okuma -Resimli romanlar -Yazılı posterler
<b>İŞİTSEL</b>	-İşittiklerini hatırlarlar -Sözel ifadeleri takip eder -Dinleyerek ve konuşarak öğrenir	-Konuşarak -Mülakat yaparak -Panele katılarak -Soru sorarak ve cevap vererek -Sözlü rapor vererek	-Seslendirme -Yüksek sesle okuma -Masal ve kitap kasetlerini dinleme -Olay ve öyküler hakkında sohbet etme
<b>KİNESTETİK</b>	-Yaşadıklarını hatırlar -Oynayabildiklerini ve prova yapabildiklerini takip eder -Fiziksel etkinlikler içerisinde öğrenir.	-Yer oyunları oynayarak -Eşyaları yapıp bozarak -Model inşa ederek -Deney kurarak -Rol oynayarak -Şeklini alarak -Hoplayarak -Koşarak	-Pantomim -Oyunlarda rol oynama -Kondisyon bisikleti çevirirken dinleme -Talimat okuyarak inşa etme ya da bir eylem gerçekleştirme
<b>DOKUNSA</b>	-Dokunduklarını hatırlar -Dokunduklarını ve yazdıklarını takip eder -Dokunarak ve yerini değiştirerek öğrenir	-Karalayarak -Eskiz yaparak -Model inşa ederek -Kabartma harita ve yazıları inceleyerek -Deney kurarak -İz sürerek -Yazarak	-Yazma/İzleme -Oyun kurallarını okuyup oynama -Talimat okuyup inşa etme ya da bir eylem gerçekleştirme

### Şekil 1: Öğrenme Biçemleri Arasındaki Farklılıklar

**Kaynak:** Boydak, A. H. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz.

Şekil 1.'de görüldüğü gibi her öğrenme stili için farklı algılama yolu, eğlenme ve öğrenme yolu ve okumayı öğrenme yolu vardır. Bütün öğrencilere aynı şekilde davranmak ya da aynı yöntemleri kullanmak etkin bir öğretim yapıldığını göstermez. Öğrencilerin öğrenme stilleri bilinmediği için bu öğrenciler tembel, yaramaz ya da ilgisiz olmakla suçlanmaktadır. Aileler ve öğretmenler öğrencilerin öğrenme



stilleri başka bir deyişle güçlü yönleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak uygun çalışma ortamı ve koşullar hazırlanmalıdır.

### Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stillerinin kapsamı, değişkenliği, farklı boyutları ve öğrenme stilinin farklı boyutlarını temel alan araştırmacılar, birbirinden farklı öğrenme stili modelleri geliştirmişlerdir.

Öğrenme stilleri modelleri ile ilgili de sınıflamalar bulunmaktadır. Şekil.2’de Tennat’ın öğrenme stilleri sınıflaması verilmiştir (Şimşek,2007).

İşlem Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Tercih Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Bilişsel Beceriler Temelli Öğrenme Stili Modelleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolb</li> <li>• Honey Mumford</li> <li>• Entwistle</li> <li>• Biggs</li> <li>• Schemeck</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dunn ve Dunn</li> <li>• Reichmann ve Grasha</li> <li>• Jonassen ve Grabowski</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ramirez &amp; Castenada</li> <li>• Reinert</li> <li>• Hill</li> <li>• Letter</li> <li>• Keefe ve Monk</li> </ul>

### Şekil 2: Tennat’ın Öğrenme Stili Sınıflaması

**Kaynak:** Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından kullanılmış bu tarihten sonrada öğrenme stilleri ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve pek çok model oluşturulmuştur. Bu modellerden başlıcaları şunlardır:

- Dunn ve Dunn’ın Öğrenme Stili Modeli (1974)
- Grasha ve Riechmann’ın Öğrenme Stili Modeli (1974)
- Kolb’un Öğrenme Stili Modeli (1976)
- Myers ve Briggs’in Psikolojik Tipler Kuramı (1976)

- Canfield'in Öğrenme Stili Modeli (1980)
- Gregorc'un Öğrenme Stili Modeli (1982)
- Honey ve Mumford'ın Öğrenme Stili Modeli (1986)
- McCarthy'nin Öğrenme Stili Modeli (4MAT Modeli) (1987)
- Reid'in Algısal Öğrenme Stili Tercihleri (1987)
- Felder ve Silverman'ın Öğrenme Stili Modeli (1988)

### **Dunn ve dunn'un öğrenme stilleri modeli.**

Dunn'a göre öğrencilerin –iyi bir öğrenme- için öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri bulunmaktadır. Bu tercihleriyle öğrenciler birbirlerinden ayrılırlar. Öğretmen öğrencilerin öğrenme stillerini, ihtiyaç ve tercihlerini tanımlarsa, öğrencinin etkili bir biçimde öğrenmesi için yardımcı olabilir (Bayraktar ve Otrar, 2007).

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli, iç ve dış faktörlerden oluşan beş temel ve 21 alt öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler; çevresel (ses, ışık, sıcaklık, dizayn), duygusal (motivasyon, sebat, sorumluluk, yapı), sosyal (bireysel, ikili grup, üçlü grup, takım, yetişkin öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme), fiziksel (algısal, yiyecek, zaman, hareketlilik) ve psikolojik (çözümSELLİK/bütünsellik, beynin sağ/sol yarı küreleri tercih etme, hızlı tepki verme/sakin davranma-yansıtma) şeklindedir (Dunn ve Dunn, 1993).

**Çevresel Tercihler:** Sessiz ortam- sese hoşgörü ile bakma, parlak ışıklı ortam- loş ışıklı ortam, ılık bir ortamda çalışma- serin bir ortamda çalışma, çevredeki eşyaların düzenli olması- çevredeki eşyaların düzensiz olması kontrol edilmelidir. (Ülgen, 1997).

**Duygusal Tercihler:** içsel motivasyon- dışsal motivasyon, çalışmada süreklilik- çalışmada süreksizlik, sorumluluk- sorumsuzluk, yapıSallaştırma- az yapıSallaştırma kontrol edilmelidir (Dunn ve Dunn, 1993).

Sosyal Tercihler: kendi kendine öğrenmeyi tercih etme, bir akranla öğrenmeyi tercih etme, grupla öğrenmeyi tercih etme, yetişkinle öğrenmeyi tercih etme, çeşitli yollarda öğrenmeyi tercih etme kontrol edilmelidir (Ülgen, 1997).

Fiziksel Tercihler: işitsel-görsel-dokunarak-kas hareketleri ile yaparak öğrenmeyi tercih etme, yiyecek içecek ile birlikte çalışmayı tercih etme- yiyecek içecek olmadan çalışmayı tercih etme, çalışırken günün belirgin bir saatini tercih etme- çalışırken günün belirli olmayan bir saatini tercih etme, öğrenme sırasında hareketlilik- hareketsizlik kontrol edilmelidir (Ülgen, 1997).

Psikolojik Koşullar: çözümsellik-bütünsellik, beynin sağ-sol yarı kürelerini tercih etme, hızlı tepki verme-sakin davranma kontrol edilmelidir (Ülgen, 1997; Peker, 2003).

Modelde yer alan boyutlara göre öğrencilerin tercihleri belirlenerek, öğrenme ve ders çalışma ortamlarının bu tercihlere göre yeniden düzenlenmesi mümkün olabilir.

### **Grasha ve reichmann öğrenme stilleri modeli.**

Grasha ve Reichmann, Dunn ve Dunn öğrenme stilinde olduğu gibi bireylerin öğrenme tercihlerine odaklanmıştır. Grasha, öğrenme ilkelerini belirleyen bir çalışma yapmıştır. Yaptığı çalışmada bilginin nasıl edinileceğine ve nasıl daha kalıcı olacağına dair aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır (Bilgin ve Durmuş, 2003):

- Öğrenciler, en iyi yaparak, yapılanları zihninde şekillendirerek ve başkalarını gözlemleyerek öğrenirler.
- Öğrenmeyi kolaylaştıracak, şekiller, göstergeler, anektotlar, kavram haritaları, oyun kartları ve anolojiler kullanılmalıdır.
- Zamanın verimli kullanılması, öğrenmeyi etkiler.
- Sosyal girişkenlik, bilginin kazanımını ve kalıcı olmasını kolaylaştırır.

- Ödüller öğrenmeyi teşvik eder.

Grasha geliştirdiği ölçekte öğrenme stillerini rekabetçi, işbirlikçi, pasif, katılımcı, bağımlı ve bağımsız olmak üzere 6 boyutta toplamıştır. Belirtilen bu öğrenme stillerine sahip bireylerin belirgin özellikleri kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir :

**Rekabetçi Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stilinde olan bireyler sınıfta dikkat çekmeyi ve başarıları ile sınıfta tanınmayı severler. Kendi akranlarından daha başarılı olma ve bu başarıları ile ödül alma beklentisi ile çalışırlar. Bu öğrenme stilindeki bireylerin olumlu yönleri motivasyonlarını devam ettirmeleri ve öğrenme için amaçlarının olmasıdır. Olumsuz yönleri ise işbirlikçi öğrenme yeteneklerinin ve diğer insanları takdir etme yeteneklerinin az olmasıdır (Koç, 2007; Koçak, 2007; Deryakulu ve Kuzgun, 2006).

**İşbirlikçi Öğrenme Stili:** İşbirlikçi öğrenme stiline sahip olan bireylerin takım halinde çalışma yetenekleri yüksektir ve düşüncelerini paylaşmayı severler. Küçük grup çalışmaları ve tartışma etkinliklerinden hoşlanırlar. Rekabetçi bireyler kadar iyi hazırlanamama ve diğer bireylere fazla bağımlı olma gibi olumsuz özellikleri vardır (Koçak, 2007; Deryakulu ve Kuzgun, 2006).

**Pasif Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler derse katılmada ve dersin içeriklerini öğrenmede istekli değildirler. İşlerini organize etmede başarısızdırlar. Üretkenlikleri azdır. Öğrenme için ya çok az sorumluluk alırlar ya da hiç sorumluluk almazlar. Bu öğrenciler derse devam etmeye ya da içeriği öğrenmeye fazla önem vermezler. Sınıf içinde devamlı ilgisiz olmaları sebebiyle sınıf aktiviteleri altında ezilirler. Olumlu yönleri, yaşantılarını değiştirmede, ciddi adımlar atmada, endişe ve risk almadan kaçınma yeteneklerinin olmamasıdır. Başarısızlıkları kendilerine hatırlatıldığında performansları düşer ve olumsuz etkilenirler (Koçak, 2007; Deryakulu ve Kuzgun, 2006).

**Katılımcı Öğrenme Stili:** Katılımcı öğrenme stiline sahip olan bireyler sınıfta bulunmaktan ve ders aktivitelerine katılmaktan hoşlanırlar. Bu aktivitelerin kendileri için gerekli olduğuna inanırlar. Gruplar içinde, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmayı ve uyum içinde olmayı severler. Öğretmenin verdiği yönergeleri dikkatlice izlerler. Her dersten olabildiğince deneyim kazanma olumlu yönleri olarak görülürken, bazen kendi gereksinimlerinden daha fazlasını yapmaları olumsuz olarak görülmektedir (Koçak, 2007; Deryakulu ve Kuzgun, 2006).

**Bağımlı Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler öğretmeni bilginin kaynağı ve yapılandırıcı olarak görüp onun direktifleri doğrultusunda çalışmayı tercih ederler. Bu öğrenciler sürekli bir otoriteye ihtiyaç duyarlar, birilerinin kendilerine ne yapacaklarını söylemelerini isterler. Açık ve ayrıntılı öğretmen rehberliği olmaz ise bocalayabilirler (Koçak, 2007).

**Bağımsız Öğrenme Stili:** Bağımsız öğrenme stiline sahip bireyler kendi kendilerine çalışmaktan hoşlanırlar. Bireysel çalışmayı tercih ederler ve kendi adımlarıyla öğrenirler. Kendilerinden emin ve meraklıdırlar. Kendi kendilerine öğrenme yetenekleri, olumlu yönleri olarak görülür iken, yardıma ihtiyaçları olduğunda diğerlerine sorma yeteneklerinin olmaması olumsuz yönleri olarak görülmektedir (Koçak, 2007).

### **Kolb öğrenme stili modeli (yaşantısal-deneyimsel öğrenme kuramı).**

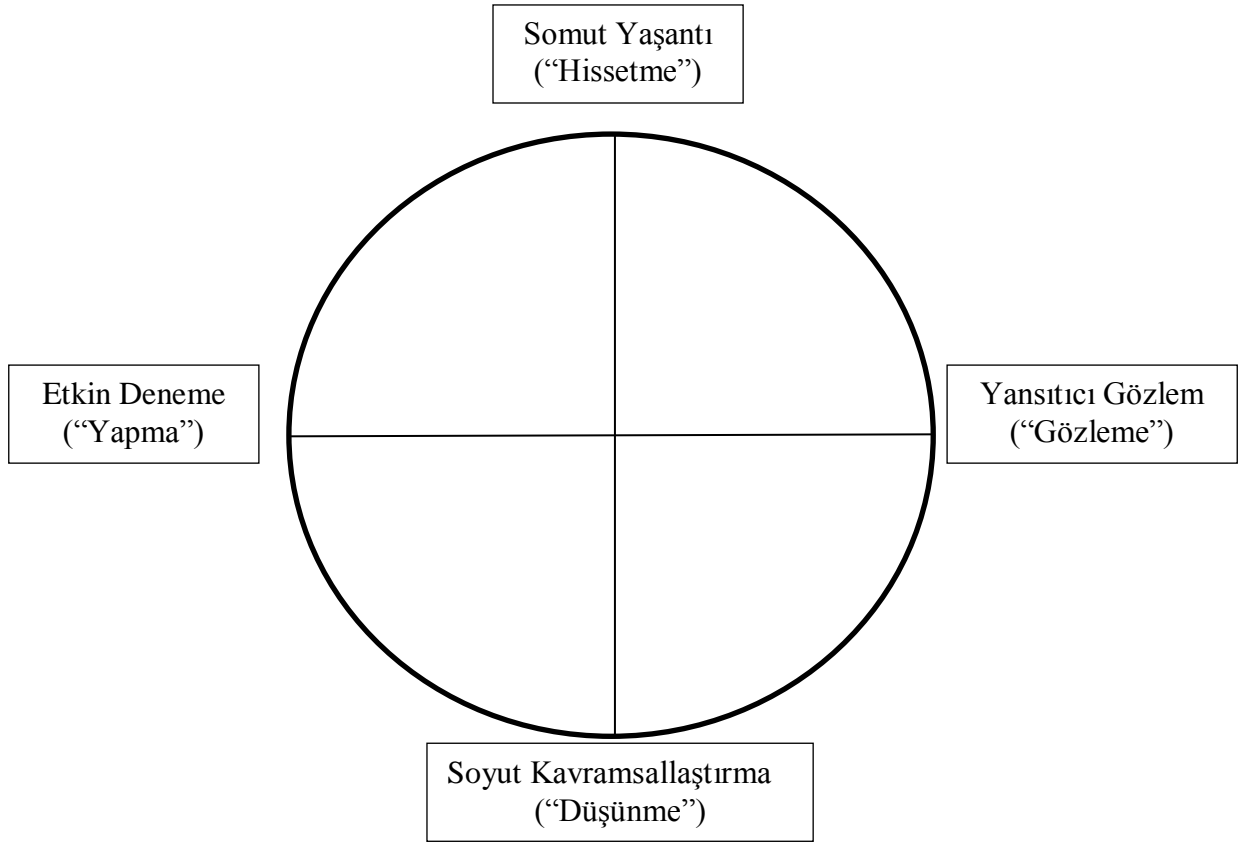
Öğrenme stilleri ile ilgili olarak en çok çalışması bulunanlardan birisi David A. Kolb'dur.

Kolb öğrenmeyi “bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci” şeklinde tanımlamıştır. Geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı, bilişsel ve davranışçı alan kuramlarının yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, iş ve öteki yaşamsal etkinlikler ile bilginin yaratılması arasındaki bağ önemli görülmektedir. Kolb deneyimsel öğrenme kuramını oluştururken, öğrenmede deneyimi temel alan Dewey, öğrenme

sürecinde bireylerin etkin olmasını vurgulayan Lewin ve zekayı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu biçiminde nitelendiren Piaget'in çalışmalarından ve öğrenme modellerinden etkilenmiştir. Deneyimsel öğrenme kuramına göre, düşünceler durağan olmayıp deneyimlere bağlı olarak sürekli değişmektedir. Her üç öğrenme modeli de, öğrenmeyi bir süreç olarak tanımlamakta ve kavramların deneyimler yoluyla sürekli değişim gösterdiğini açıklamaktadır. Bireyin karşılaştığı her durumdaki olasılıkları değerlendirme süreci, karar ve seçim yapma ile ilgili bir durum ortaya koymaktadır. Bireyin yaptığı seçim ve aldığı kararlar, bir dereceye kadar yaşadığı olayları belirlemekte, bu olaylar da gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Böylece, bireyler yaşadıkları olaylar sonucu yaptıkları seçimlerle kendilerini biçimlendirmektedirler. Deneyim seçimi, kişinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir. Bireyin ayrı öğrenme biçimlerini bir arada kullanabilmesi, kişinin çevresinde olup biten olayları gözlemlemesi, bunları kuramlarla bütünleştirmesi, denenceler kurup sınamasına ve yeni deneyimleri seçmesine yol açmaktadır (Kolb, 1984).

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, “öğrenme çemberi” olarak tasarlanmıştır. Öğrenme çemberinde dört temel öğrenme biçimi yer almıştır. Bunlar Somut Yaşantı, Yansıtıcı gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantıdır. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için bu dört farklı beceriyi işe koşmaları gerekmektedir. Bunlar birbirini izleyen dört aşamayı oluşturmaktadır. Öğrenme stilleri de bu dört farklı öğrenme biçimine dayalı olarak belirlenmiştir (Kolb, 1984). Şekil 3.'te Öğrenme çemberi verilmiştir.

Bilgiyi algılama ve işleme biçimlerini simgeleyen öğrenme yollarındaki tercihleri, somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak” ’tır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Özden, 1998).



### Şekil 3: Öğrenme Çemberi

**Kaynak:** Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

#### *Kolb öğrenme biçimleri özellikleri.*

Bu dört biçim aşağıda açıklanmıştır:

Somut Yaşantı Öğrenme Biçimi (Hissederek): Yaşantı ve sorunlarla ilgilenmek ile hissetmek önemlidir, düşünmek ise çok önemli değildir. Sorunların çözümünde düzenli ve bilimsel bir yaklaşım yerine, sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimine sahip olan bireyler, öteki bireylerle bir arada bulunmaktan mutluluk duyarlar. Her türlü görüş ve düşüncelere açıktırlar (Kolb,1984). Grup tartışmaları, bireysel çalışma, oyunlar ve rol yapma somut yaşantı

öğrenme biçimine sahip olan bireylerin başlıca öğrenme etkinliklerini oluşturur (Kolb, 1984).

McCarthy (1983)'e göre bu grupta yer alan öğrenciler için öğrenilecek olan konunun “niçin ”inin açıklanması önemlidir. Konunun öğrenciyi ilgilendiren yanı, anlamı; tartışma, canlandırma ve öykü gibi yollar kullanılarak kazandırılır (Akt., Özden, 1998).

**Yansıtıcı Gözlem Öğrenme Biçimi (Gözleyerek):** Deneyimsel Öğrenme döngüsünün ikinci aşamasıdır. Bu öğrenme biçiminde, karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatle inceleme, olaya farklı açılardan bakma, olayı dinleyerek ve izleyerek öğrenme söz konusudur (Karakış, 2006). Yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu benimseyen bireyler; genellikle düşünce ve olayları duyguları, sezgileri aracılığı ile anlama, kendi duygu ve düşüncelerine güvenme, sabırlı ve tarafsız olma, dikkatli düşünerek karar verme, tatbiki uygulamalar yerine olayın özünü kavrama, doğrunun ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorularına cevap aramaya çalışma gibi davranışlarda başarı gösterirler (Kolb 1984).

Yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu benimseyen bireyler için neden ve niçin soruları önem kazanmaktadır. Bu bireylerin, olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlama çabasında oldukları belirtilmektedir. Bu bireylerde, konuyla ilgili görüş ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin nasıl oluştuğunu sorgulama ve kararlara ulaşma söz konusudur (Gencel, 2006).

**Soyut Kavramsallaştırma Öğrenme Biçimi (Düşünerek):** Deneyimsel öğrenme döngüsünün üçüncü aşamasıdır. Mantık ve düşünceler duygulardan daha önemlidir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip bireyler olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra, harekete geçmeyi düşünürler, böylece düşünerek öğrenme gerçekleşir. Böylece kuramlar geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşımı kullanma daha fazla önem kazanmaktadır (Kolb, 1984). Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini benimseyen öğrenciler bilgi ve düşüncelerin mantıksal olarak yapılandırılarak sunulmasına ihtiyaç duyarlar. Bu bakımdan



öğretmen tarafından yapılan özetlemeler ve anlatımlar uygun görülmektedir. Ayrıca öğrencilere bireysel çalışma olanağı verilmesi, okuyarak öğrenmesi için ortam yaratılması, öğrencilerin gelişimlerini olumlu etkileyecektir (Gencel, 2006; Karakış, 2006).

**Aktif Yaşantı Öğrenme Biçimi (Yaparak):** Deneysel öğrenme döngüsünün son aşamasıdır. Aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olan bireyler başladıkları bir işi tamamlamak ve amaçlarına ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılıdırlar. Bu öğrenme biçiminde öğrenciler izlemek yerine uygulama yapmaya önem verirler ve yapılan işlerin sonucu da önemlidir (Kolb,1984). Kolb bu öğrenme biçimini tercih eden öğrenciler için öğrenme ortamı oluşturulurken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade eder (Karakış,2006; Öztürk, 2007).

Kolb Öğrenme Stili Modelindeki dört öğrenme biçiminin güçlü öğrenme yönleri ve tercih edilen ortamlar Şekil 4.'te verilmiştir (Kılıç,2002).

Öğrenme Biçimleri	Güçlü Olan Öğrenme Yönleri	Tercih Edilen Ortamlar
Somut Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sezgileri ile öğrenirler.</li> <li>• Özel deneyimlerden öğrenirler, insanlarla ilişki kurarlar, hislerine duyarlıdırlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni deneyimlerden öğrenirler; oyunlar, rol oynama gibi</li> <li>• Akranlarından gelen geri bildirimler ve tartışmalar</li> <li>• Kişisel tavsiyeler</li> </ul>
Yansıtıcı Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algıları ile öğrenirler</li> <li>• Karar vermeden önce dikkatle gözlem yapma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ders notları</li> <li>• Aktif bir gözlemci rolündedirler</li> <li>• Farklı bakış açılarından bilgi sağlamaya çalışırlar.</li> </ul>
Soyut Kavramsallaştırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Düşünerek öğrenme</li> <li>• Fikirlerin mantıksal analizleri</li> <li>• Sistematik Planlama</li> <li>• Tümden gelerek düşünme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorik Okumalar</li> <li>• Tek başına çalışma</li> <li>• Açık iyi yapılandırılmış fikir sunumları</li> <li>• Öğretmen bilginin sunucusu</li> </ul>
Aktif Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaparak öğrenme</li> <li>• Yaparak öğrenme becerisi</li> <li>• Risk alma</li> <li>• Dışadönüklülük</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geri bildirim alma ve uygulama imkânı</li> <li>• Küçük grup tartışmaları</li> <li>• Projeler ve kişisel öğrenme aktiviteleri</li> <li>• Öğretmen bir şeyin nasıl yapılacağını söyleyen</li> </ul>

#### Şekil 4: Öğrenme Biçimlerinin Güçlü Öğrenme Yönleri ve Tercih Edilen Ortamlar

**Kaynak:** Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1),s.1-15.

Kolb Öğrenme Stili Modelindeki dört öğrenme biçiminin öğretim etkinlikleri ise Şekil 5.'te verilmiştir (Kılıç,2002).

Öğrenme Biçimleri	Öğretim Etkinlikleri
Somut Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okumalar, örnekler, Alan çalışmaları</li> <li>• Laboratuvarlar</li> <li>• Problem Kümeleri</li> <li>• Hareketli filmler</li> <li>• Gözlemler, benzetimler</li> <li>• Metin okumaları</li> </ul>
Yansıtıcı Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geziler</li> <li>• Tartışmalar</li> <li>• Beyin Fırtınası</li> <li>• Düşündürücü Sorular</li> </ul>
Soyut Kavramsallaştırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ders Anlatma</li> <li>• Notlar</li> <li>• Projeler</li> <li>• Analogiler</li> <li>• Model Yapma</li> </ul>
Aktif Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeler</li> <li>• Alan çalışmaları</li> <li>• Ödevler</li> <li>• Laboratuvar</li> <li>• Durum çalışmaları</li> <li>• Benzetimler</li> </ul>

### Şekil 5: Öğrenme Döngüsüne İlişkin Öğretim Etkinlikleri

**Kaynak:** Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1),s.1-15.

Her bireyin öğrenme stili, bu dört temel öğrenme biçiminin bileşenidir. Bu öğrenme stilleri, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni olan “değiştiren”, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerinin bileşeni olan “özümseyen”, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin bileşeni olan “ayrıştıran”, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin bileşeni olan “yerleştiren” öğrenme stilleridir (Kolb, 1985).

Değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

### ***Kolb öğrenme stillerinin özellikleri.***

#### **1. Değiştiren Öğrenme Stili:**

Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin temel özelliği, somut durumları birçok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Bu bireyler olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih etmektedirler. İç gözlem eğilimindedirler. Öğrenme durumlarında dikkatli, sabırlı ve objektif yargılarda bulunmaktadırlar. Düşüncelerini biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmaya çalışırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler sosyal çalışmalar, gazetecilik, psikoloji, edebiyat, sanat/tiyatro gibi alanlardaki meslekleri tercih etmektedirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Güven, G.A., 2003; Çaycı, 2007). En zayıf yönleri; seçenekler arasında seçim yapmada zorlanma, karar vermede güçlük yaşama, problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalmalarıdır (Kılıç ve Karadeniz, 2004).

#### **2. Özümseyen Öğrenme Stili:**

Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, geniş kapsamlı olan bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede başarılıdırlar. Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar. En önemli bilgi kaynağı olarak öğretmeni görürler, bu nedenle bilgiyi öğretmenden ve diğer uzman kişilerden almayı tercih ederler. Dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğiliminde oldukları için geleneksel öğrenme ortamlarında başarılıdırlar (Kolb, 1984; Kılıç, 2002). Bu öğrenme stiline sahip bireyler biyoloji, eğitimcilik, öğretmenlik, hukuk, sosyoloji, kütüphanecilik, matematik gibi meslekleri tercih etmektedirler (Güven, G. A. , 2003). Hayal kurma, pratik uygulamalarda eksiklik ve sistematik yaklaşım izleyememeleri zayıf yönleridir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

### 3. Ayrıştırıcı Öğrenme Stili:

Ayrıştırıcı öğrenme stili soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin mantıksal çözümleme yapma, doğru karar verme ve problem çözme becerileri gelişmiştir. Problem çözerken sistemli olarak plan yaparlar. Planlı çalışmayı severler. Detaylara önem verirler ve parçadan bütünü anlamaya çalışırlar. Uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmayı tercih ederler. Öğretmenin rehberliğine ve sık sık geri bildirimine ihtiyaç duyarlar (Kolb,1999; Güven, G.A.,2003). Bu öğrenme stiline sahip bireyler tıp, mühendislik, ekonomi, bilgisayar bilimleri gibi teknoloji kullanmaya ağırlık veren meslekleri tercih etmektedirler (Güven, G.A., 2003).

### 4. Yerleştiren Öğrenme Stili:

Somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Yerleştiren öğrenme stiline sahip olan bireyler, somut deneyimlere etkin bir şekilde katılarak, uygulama yaparak ve keşfederek öğrenmeyi tercih ederler. Değişikliklere kolay uyum sağlarlar. Somut yaşantılamayı severler (Ekici, 2003). Meraklı ve araştırmacıdırlar. Girişkenlik, esneklik, açık görüşlülük özellikleri arasındadır (Kolb,1999). Liderlik özelliğine sahip olan bu öğrencilerin, planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde bulunma en belirgin özellikleridir. Yapararak ve hissederek öğrenmeyi tercih ederler. Genellikle girişken, esnek ve açık görüşlüdürler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Zayıf yönleri ise bir işi zamanında bitirememeleri, pratik olmayan planlar yapmaları ve hedefe yönelik olmamalarıdır (Ergür, 1998). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler pazarlamacılık, kamu yönetimi, eğitim yönetimi, yönetim, bankacılık gibi meslekleri tercih etmektedirler (Ekici, 2003).

Kolb öğrenme stillerinin sahip olduğu özellikler Şekil 6.'da verilmiştir (Riding, 1998).

Öğrenme Stilleri	Özellikler
Değiştiren (Diverger)	İyi özetler. İyi sentezleme yapar. Empati kurar. Yaratıcıdır. Önsüzleri kuvvetlidir. Esnekler. Girişkendir. Keşfetmekten hoşlanır. Fikirler üretir. Sistemli değildir. Kararsızdır. Mantıklı değildir, duygusaldır. Doğaldır, mekanik değildir. Teorik değildir.
Özümseyen(Assimilator)	Soyut düşünür. Tümevarımla sonuca ulaşır. İyi sentezleme yapar. Kuram oluşturmaktan hoşlanır. Çoklu bakış açıları üretir. Sistemli, mantıklıdır. İyi bir düzenleyicidir. Sayılardan hoşlanır. Tasarım yapmaktan hoşlanır. Somut işleri sever. Girişken değildir. Kararsızdır. Mekanik değildir. Edilgendir.
Ayrıştırıcı(Converger)	İyi bir problem çözücüdür. Kararlıdır, pratiktir. Sistemli, rasyonel ve analitiktir. İyi bir rehberdir. Tümevarımla sonuca ulaşır. İyi ayırım yapar. Teknik konulardan hoşlanır. Deney yapar. Bakış açısı sınırlıdır. Önsüzleri kuvvetlidir. Yaratıcı değildir. Kuramsal değildir.
Yerleştiren(Accommodator)	Meraklıdır. Araştırmacıdır. Esnekler. Risk alır. Doğaldır. Açık görüşlüdür. Girişkendir. Somut düşünür. İyi bir düzenleyicidir. Kişiyeye bağımlıdır. Analitik yeteneği çok azdır. Sistemli değildir.

### Şekil 6. Kolb Öğrenme Stilleri Özellikleri

**Kaynak:** Riding, R. (1998). *Cognitive style analysis*. Birmingham: Learning and Training Technology.

Kolb Öğrenme Stillerinin koordinat eksenindeki yerleri (bilgiyi algılama ve bilgiyi işleme eksenleri) ve hangi meslek gruplarında yer aldıkları Şekil 7.'de verilmiştir.



### Şekil 7: Kolb Öğrenme Stili Modeli

**Kaynak:** Peker, M. (2003). *Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kolb Öğrenme Stili Modelinin Güçlü Yanları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Uygulamaya dönük tespitler sağlar.
- Kişisel ve takım çalışmalarında kullanılabilir.
- Tek bir derse ve sınıf düzeyine uygulanabileceği gibi tüm seviyelerdeki programlarda da kullanılabilir.
- Tüm disiplin alanlarında uygulanabilir.
- Farklı sınıf ortamları geliştirmede yardımcı olur.
- Etkili öğrenme için farklı öğrenme stillerinin birleştirildiği yollardan haberdar olunmasını sağlar.
- Öğrencilerden geri bildirim almada, cesaretlendirmenin önemini açıkça ortaya koyar ve onlara geri bildirim sağlayarak öğrenmelerini güçlendirir.
- Bir derste kullanılan öğretim yöntemlerinin sıralanmasını sağlar, öğretmenlere hali hazırda neler yapıldığına dair teorik bir açıklama sağlar ve sonra bu tecrübelerin nasıl geliştirileceğini gösterir (Kılıç, 2002).

### **Myers ve Briggs'in psikolojik tipler kuramı.**

Myers ve Briggs'in kuramı, Carl Jung'un psikolojik tipler kavramına dayanmaktadır. Jung oluşturduğu tipleri öğrenme stillerine uyarlamıştır (Güven, 2004). Myers-Briggs Tip Belirleyicisi bireylerin öğrenme tercihlerini dört boyutta gösterir. Bunlar: Dışa dönük ya da içe dönük, duyuşsal ya da sezgisel, düşünün ya da hisseden, yargısal ya da algısaldır.

**Dışa Dönük ya da İçe Dönük Öğrenme Tercihleri:** Dışa dönüklük, bir bireyin ilgisinin dış dünyadaki eylem ve insanlara yoğunlaşmasıdır. Bu tip bireyler genellikle sesli düşünmeyi tercih ederler, en iyi yaparak yaşayarak öğrenirler, birlikte çalışmayı tercih ederler, etrafındaki insanlardan dönüt almayı beklerler. Diğer bireylerle iletişim kurmakta oldukça başarılıdır. İçe dönüklük ise bir bireyin ilgisinin iç dünyasındaki fikirlere, anlamlara, yapı ve deneyimlere yoğunlaşmasıdır. Bu tip bireyler, bir işe başlamadan önce her şeyi iyice düşünme ihtiyacı duyarlar. Ayrıntılara önem verirler. Sıklıkla iletişim sorunları olduğundan tek başlarına

çalışmayı tercih ederler. Bağımsız ve kendilerine has özellikler taşıdıklarından kolayca incinebilecek bir yapı sergilerler (Ekici, 2003; Mccauley, 1990).

**Duyusal ya da Sezgisel Öğrenme Tercihleri:** Duyusallık, bir bireyin algılama esnasında neyin gerçek, acil, pratik ve gözlenebilir olduğunu duyu organlarıyla belirlemesidir. Bu bireyler, aşama aşama öğrenmeyi ve belirli bir prosedürü izlemeyi tercih ederler. Soyut bilgiler öğrenmekten ve soyutlamalardan hoşlanmazlar, her şeyi duyu organları vasıtasıyla öğrenmek isterler. Somut ve hassas durumlarda çok başarılıdır. Yeni beceriler kazanmayı değil, var olanları geliştirmeyi ve kullanmayı tercih ederler. Sezgisel bireyler, yaşantılarında kendi başlarına denenceler ortaya koymayı, açıklamalar ileri sürmeyi, yeni yöntemler geliştirip kullanmayı tercih ederler. Aynı şeylerle uğraşmak yerine yeniliği tercih ederler. Somut işlerde, kesin ve hassas sonuç alma konusunda sabırsız ve başarısızdırlar (Ekici, 2003; Mccauley, 1990).

**Düşünen ya da Hisseden Öğrenme Tercihleri:** Bireylerin nasıl karar verdiklerini gösterir. Düşünen bireyler bir karar verirken nesnel olma eğiliminde iken hisseden bireyler öznel olma eğilimindedirler (Putintseva, 2006).

**Yargısal ya da Algısal Öğrenme Tercihleri:** Yargısallar görevlerin, hedeflerin, kilometre taşlarının açıkça tanımlandığı iyi yapılandırılmış öğretimi severler. Algısallar ise görevlerinde seçeneklerinin ve esnekliklerinin olmasından hoşlanırlarken, zaman sınırlamalarından hoşlanmazlar (Putintseva, 2006).

Jung ve aynı zamanda Myers, tüm bireylerin bu sekiz sürecin (dışa dönük-içer dönük, duyuşal-sezgisel, düşünme-hissetme, karar verme-algılama) hepsini kullandığını kabul ederler. Ancak değişik durumlarda, birey tarafından her iki zıt kutuptan biri tercih edilebilir (Mccauley, 1990).



### **Canfield'in öğrenme stili modeli.**

Canfield'a göre, öğrenciler, en iyi öğretmenlerinin yöntem ve tercihleri ile kendilerinininki benzer olduğunda öğrenirler (Santo, 2007). Canfield öğrenme stillerini dokuz gruba ayırmıştır:

**Sosyal Öğrenme Stili:** Adından da anlaşıldığı gibi bu öğrenme stiline sahip olan bireyler başkalarıyla kapsamlı bir etkileşimi tercih ederler. Küçük grup ve takım çalışması gerektirecek öğretim etkinlikleri bu öğrencilerin öğrenme stillerine uygundur (Crews, T. B., Stitt-Godhes, W. L. ve McCannon, M., 2000).

**Bağımsız Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stiline sahip bireyler yalnız çalışmayı tercih ederler. Örnek olay, kendi seçtikleri öğretim teknikleri bu öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygundur (Huba, G. J. ve Gruber, C. P. , 1987).

**Uygulamalı Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler gerçek hayatla ilişkili etkinlikler içerisinde öğrenmeyi tercih ederler. Rol yapma, simülasyon, geziler bu öğrencilerin öğrenme stillerine uygundur (Santo, 2007).

**Kavramsal Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stiline sahip bireyler gerçek hayatla ilişkili etkinlikler yerine sözel kavramlarla çalışmayı tercih ederler. Düz anlatım gibi öğretim teknikleri bu öğrencilerin öğrenme stillerine uygundur (Crews vd., 2000).

**Nötr Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stiline sahip bireylerin belirli bir öğrenme tercihleri bulunmamaktadır. Bu bireyler herhangi bir öğretim etkinliğine cevap verebilir ya da öğrenme yaşantılarına dâhil olmakta zorlanırlar (Santo, 2007).

Sosyal/Uygulamalı öğrenme stiline sahip bireyler gerçek hayatla ilgili etkinliklerde diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşim içinde olmayı tercih etmektedirler. Sosyal/ Kavramsal öğrenme stiline sahip bireyler de diğer öğrenci ve öğretmenle etkileşim içinde bulunarak öğrenmeyi ve düzenlenmiş kavramsal materyalleri tercih ederler (Crews vd., 2000).

Bağımsız/Uygulamalı Öğrenme stiline sahip bireyler tek başına çalışmayı ve gerçek hayatla doğrudan ilişkili materyaller ile çalışmayı tercih ederler. Bağımsız/Kavramsal öğrenme stiline sahip bireyler ise sözel alanlarda düzenlenmiş materyalleri ve yalnız çalışmayı tercih ederler (Crews vd., 2000).

### **Gregorc öğrenme stili modeli.**

En çok bilinen öğrenme stili modellerinden biri de Gregorc'a aittir. Gregorc bireylerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla geliştirdiği ölçekte, insanın zihninde bilgiyi alıp açıkladığı kanalların olduğu görüşünü yansıtmaktadır. Bireylerin algılama ve düzenleme yetenekleri ölçülmeye çalışılmaktadır. Algılama bilgi edinmede kullandığımız amaçlar, düzenleme ise bu bilgileri düzenleme ve sistematize etme yollarıdır. Bu modelde, bireyler somut ve soyut algılayanlar, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ise ardışık ve random olmak üzere iki gruba ayrılırlar. Bu modelde somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random olmak üzere dört farklı öğrenme stili vardır (Açıkgöz, 1996; Peker, 2003).

**Somut Ardışık Öğrenme Stili:** Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler bilgilerin adım adım ve basitten karmaşığa doğru kendilerine verilmesini isterler. Somut materyaller ile çalışmaya ihtiyaç duyarlar. Yaparak-yaşayarak öğrenme bu bireyler için uygundur (Ekici, 2001).

**Soyut Ardışık Öğrenme Stili:** Soyut doğrusal öğrenme stiline sahip bireyler fikirlere ve kavramlara önem verirler, yeni kavramlar ve fikirler üretmekten hoşlanırlar. Bu kişiler zihinlerinde, başlangıçta öğrenme konusu ile ilgili boş bir çerçeve yapı oluşturmakta ve bilgileri belirli bir düzen içerisinde, oluşturdukları çerçeveye yerleştirerek konunun tamamı hakkında sonuca ulaşmayı tercih etmektedirler. Ek okuma materyalleri kullanıldığında ve tartışma ortamlarında daha kolay öğrenirler (Ekici, 2003).

Somut Random Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, problem çözme konusunda üstün yeteneklere sahiptirler. Sebepleri araştırmaktan ve bağımsız olarak çalışmaktan hoşlanırlar. Problem çözmede kendilerine sistematik olarak plan verilmesine ihtiyaç duymazlar. Laboratuvar yöntemi, gözlem gezisi vb. öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler (Peker, 2003).

Soyut Random Öğrenme Stili Modeli: Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler duygu ve düşüncelerini açıkça ifade ederler. Öğrenilecek bilgilerde bir düzen olmasına gerek yoktur, bilgileri kendileri organize etmeyi tercih ederler. Tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği vb. öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler (Ekici, 2001).

### **Honey ve mumford öğrenme stili modeli.**

Honey ve Mumford'un öğrenme stili modeli Kolb'un deneyimsel öğrenme modeline dayanmaktadır. Honey ve Mumford eylemci, yansıtıcı, kuramcı, yararçı olmak üzere dört öğrenme stili tasarlamışlardır (Cassidy, 2004).

Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler, sezgisel düşünme gücü ile karar verirler. Yeni tecrübelerden hoşlanırlar. Yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireyler, önce düşünüp sonra harekete geçerler. Kuramcı öğrenme stiline sahip bireyler, düşüncelere, mantığa, genellemeye ve düzenli planlamaya önem verir; sorun hakkında adım adım düşünür; analiz ve sentezden hoşlanırlar. Yararçı öğrenme stiline sahip bireyler ise, grup çalışmalarından, tartışmadan ve risk almaktan hoşlanır; nasıl sorusunun cevabını arar; değişik görüşleri görerek, yeni düşünce ve kuramları araştırır (Cesur, 2008).

### **McCarthy öğrenme stili modeli.**

McCarthy (1987) tarafından geliştirilen öğrenme stili modeli alan yazında '4 Mat System' (4 MAT Modeli) olarak yer almaktadır. McCarthy yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrenme stillerini birinci tip öğrenenler (imgesel öğrenenler), ikinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler), üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu

öğrenenler) ve dördüncü tip öğrenenler (dinamik öğrenenler) olmak üzere dört kategoride toplamıştır. McCarthy'e göre dört öğrenme stilinin her biri bir çeyrektedir. İmgesel öğrenen bireyler birinci çeyrekte olup, hissederek ve izleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Analitik öğrenenler ikinci çeyrekte olup, izleyerek ve düşünerek öğrenmeyi tercih ederler. Sağduyulu öğrenenler üçüncü çeyrekte olup, kavramlar yoluyla düşünerek ve kendileri için bir şeyleri deneyerek, yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Dinamik öğrenenler dördüncü çeyrekte olup, hissederek ve yaparak öğrenmeyi tercih ederler.

Mccarthy Öğrenme Stilleri Modelinin koordinat eksenindeki yerleri ve özellikleri Şekil 8.'te verilmiştir.



### Şekil 8: Mccarthy Öğrenme Stili Modeli

**Kaynak:** Mccarthy, B. (1987). The 4mat system: teaching to learning styles with right/left mode techniques. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.

### Reid'in algısal öğrenme stili modeli.

Reid (1987) algısal öğrenme stili tercihlerini, öğrencilerin öğrenirken tercih ettiği algısal kanallar olarak tanımlamaktadır. Reid'e göre işitsel, görsel, kinestetik,

dokunsal, grupla öğrenme ve bireysel öğrenme olmak üzere altı kanal vardır (Chen, 2006: 9).

### **Felder ve silverman'ın öğrenme stili modeli.**

Felder ve Silverman öğrenme stillerini; duyuşal ve sezgisel, görsel ve işitsel, tümevarımla ve tümdengelikle, aktif ve yansıtıcı, ardışık ve bütünsel olarak beş boyutta gruplandırmıştır (Felder ve Silverman, 1988).

**Duyusal ve Sezgisel Öğrenenler:** Duyusal öğrenenler problemleri standart yöntemlerle çözerler. Ayrıntıya karşı sabırlıdırlar fakat karışıklıktan hoşlanmazlar. Ezberleme konusunda iyidirler. Dikkatlidirler fakat yavaş olabilirler. Sezgisel öğrenenler ise yeniliği severler ve ezberden hoşlanmazlar. Ayrıntıdan sıkılırlar ve karmaşıklığı hoş karşılarlar. Yeni kavramları anlamada başarılıdırlar, sezgiseller hızlıdırlar fakat dikkatsiz olabilirler (Felder ve Silverman, 1988).

**Görsel ve İşitsel Öğrenenler:** Görsel öğrenenler en iyi, gördüklerini (resimler, akış tabloları, zaman çizelgeleri, filmler, gösteriler vb. ) hatırlarlar. İşitsel öğrenenler ise duyduklarının çoğunu ve duyup söylediklerinin daha fazlasını hatırlarlar. İşitseller öğrendiklerini başkalarına anlatarak etkili bir şekilde öğrenirler (Felder ve Silverman, 1988).

**Tümevarımla ve Tümdengelikle Öğrenenler:** Tümevarımla öğrenenler ayrıntılardan genele ulaşırlar. Tümdengelikle öğrenenler ise önce geneli öğrenip, daha sonra ayrıntıya inerler (Felder ve Silverman, 1988).

**Aktif ve Yansıtıcı Öğrenenler:** Aktif öğrenenler deneyerek ve başkalarıyla çalışarak öğrenirler, grup çalışmasında başarılıdırlar. Yansıtıcı öğrenenler ise sunulan bilgi üzerinde düşünmelerine fırsat verilmediği durumlarda fazla bir şey öğrenemezler (Felder ve Silverman, 1988).

Ardışık ve Bütünsel Öğrenenler: Ardışık öğrenenler problemin çözümüne ilerlerken doğrusal muhakemeyi tercih ederler, öğrendiklerinin doğrusal (aşamalı, sıralı) olmasını severler. Bütünsel öğrenenler bilgiyi yığın biçiminde bütünsel olarak alırlar ve ansızın ilişkileri keşfederler (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

### **Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı**

Öğrenme bireyin çevre ile etkileşimi sonucu meydana gelen içsel bir süreçtir. Bu süreçte bireyi etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır ve bu faktörler öğrencilerin okul başarısını da etkilemektedir. Bu faktörlerin bir kısmı çevreseldir ve dış faktörler adını alır. Diğer faktörler ise bireyin kendisinden kaynaklanır ve iç faktörler adını alır. İç faktörler olarak bireyin zekâsı, yaşı, güdülenmişlik düzeyi, dikkat düzeyi, öğrenmeye hazırbulunmuşluğu, psikolojik ve fizyolojik durumu sayılabilir. Başlıca dış faktörler ise ortamın ısısı, aydınlanma durumu, içinde bulunulan zaman dilimi, kullanılan ders materyalleri, öğretim yöntemleri gibi çevreden kaynaklanan her türlü faktördür. Bütün bu faktörlerin fazlalığı nedeniyle de, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin de birbirinden farklı olması beklenmektedir. Ancak geleneksel sınıf ortamlarında tek tip öğretim verilmekte ve tüm öğrencilerden de üst düzeyde öğrenmeleri beklenmektedir. Oysaki tek tip öğretim ile bazı öğrenciler istenilen düzeyde öğrenirken, diğer öğrenciler zayıf kalacaktır, diğer bir ifadeyle başarısız olacaklardır. Öğrencilerin başarıları arasındaki bu farklılıkların olabildiğince aza indirilebilmesi ve öğrenmedeki başarının artırılabilmesi için eğitimin bireyselleştirilmesi gereklidir. Böylelikle öğrenmeyi olumsuz yönde etki eden etmenler belirlenerek bunları azaltmayı sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulabilir (Usta,2006).

Öğrencinin başarısının artması için ilk olarak öğrenci kendini tanımalıdır. Kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilen öğrenci, hayatı boyunca karşılaşacağı problemlerin çözümünde, zayıf yönlerini geliştirecek yönde çalışmalar yapacaktır. Böylece akademik başarısı artacaktır. Bununla birlikte öğretmen de öğrencisini tanımalı, öğrencisinin nasıl öğrendiğini bilmelidir (Ergür,1998).

Araştırmada, Kolb Öğrenme Stilleri ölçeğine göre Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Ödev Motivasyonları ve Ödev Yapma Stilleri arasındaki ilişki ve farklılıkların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bundan sonraki kuramsal kısımda, öncelikle çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin ödev yapma motivasyonları ve daha sonrasında da ve ödev yapma stilleri ile ilgili bilgiler verilmektedir.

### **Çalışma Alışkanlıkları**

Daha önce de değindiğimiz gibi bir öğrencinin akademik başarısını etkileyen birçok etmen vardır. Bu faktörlerin de kişiden kişiye değişebileceği, öğrencilerin sahip oldukları farklı sorunların, başarısızlık durumlarına sebep olabileceği bilinmektedir. Bütün bunlardan somut olan bir gerçek daha vardır. Başarılı olmak isteyen ve bu yönde hedef belirlemiş bir öğrencinin çalışarak istediği zafere ulaşabileceğidir. Belki de yapılması gereken, “Çalışan kazanır” olarak duymaya alıştığımız söylemin, gerçekten doğru olduğuna, etkili bir yöntem kullanılarak öğrencinin inandırılmasıdır. Bu sağlandıktan sonra çalışma kararı alan öğrenciye seçenek sunmak daha mantıklıdır. Zor olan kısım, öğrencinin motive olmasını sağlamaktır. Çünkü motivasyon davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağıdır (Fidan, 1996).

Bununla birlikte, motive olmuş ve bu yönde zamanının büyük kısmını harcayan öğrencilerin de hüsrana uğradıkları gözlenmektedir. Burada anahtar kelime “çalışmaktır” fakat daha önemli olan; etkin ve verimli çalışabilmektir. Başarı çok çalışmadan ziyade ancak etkin ve verimli çalışma ile elde edilebilir (Küçükahmet, 1987). En güç basamağı atlatmış yani çalışmaya motive olmuş öğrencinin, haklı başarısını sağlayabilmek amacıyla, çalışma yöntemini sorgulamak gerekir. Böylece öğrenciye en uygun çalışma yöntemi belirlemeye çalışılmalı, çalışma sürecindeki hataların önüne geçilmelidir. Öğrencinin zamanı etkili kullanmasını, nasıl öğrenecekse o yöntemle çalışmasını sağlamayı, kendi ilgi ve isteklerinin farkında olarak çalışma ortamını oluşturmasını istemek de diğer önemli faktörlerdir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları genellikle kendi özel yaşamından, kendine özel yöntemlerle, kendi değerler sisteminde, kendisinin geliştirdiği alışkanlıklardır.

Öğrenmesinin kalıcı olmasını sağlayamayan ama başarılı olmak isteyen ve çaba gösteren öğrenciye yapılabilecek yardım, çabasının doğru çalışma alışkanlığı ile pekiştirilmesine yardımcı olmaktır. Başarısız olan öğrencinin vazgeçmesinin önüne geçilmeli, doğru önlemlerin zamanında, öğretmen ve öğrenci tarafından alınması gerekmektedir. Bunun için de öğrencinin çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi gereklidir (Yılmaz, 1987; Teker, 2002).

Çalışma alışkanlıkları çok geniş kapsamlıdır. Okul saati içinde ve okul saati dışında, öğrencilerin okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki gösterme ve davranış kalıplarına sahip olmaları çalışma alışkanlıklarının konusudur. Çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin okul yaşantısıyla ilgili olan her şeye kapalı ve açık tepkilerinin tümünü içermektedir. Bu tepkilere örnek olarak; öğrencinin ders dinlerken hissettikleri, öğrenmeye karşı olan tutumu, ödevler konusunda görüşleri, ders çalışma yöntemleri, kütüphaneden yararlanma biçimleri, çalışma ortamını düzenlemeleri, arkadaş ilişkileri gibi pek çok husus sayılabilir (Ersoy, 2003).

Çalışma alışkanlıkları ile ilgili yapılan farklı tanımlar aşağıdaki gibidir.

Çalışma alışkanlıkları kavramı, daha çok “yaşam biçimi, hayat felsefesi, yapmaktan zevk almak, alışkanlık haline getirmek” anlamında kullanılır. Çünkü başarı kişinin kabiliyetine ve çok çalışmasına bağlı bir sonuç olmayıp, kişinin kendisi için olumlu ve verimli sonuçlar elde ettiği alışkanlıklarına da bağlıdır (Telman, 1999).

Nneji’ye (2002) göre, ders çalışma alışkanlığı “öğrencilerin sınıftaki öğrenmelerden sonra konuya tam olarak hâkim olmalarını sağlayan, planlı bir şekilde ders çalışma davranışlarında benimsedikleri yoldur”.

Alıcıgüzel (1990) ders çalışmayı, “titiz bir planlamaya dayalı öğrenme etkinliği” olarak tanımlamakta ve “anlatılanları not etme, bir metinden özet çıkarma, kaynak ve materyallerin listesini çıkarma, problem çözme, dikkatlice ve süzerek okuma, etkili dinleme” olarak da çalışma becerilerini sıralamaktadır.



Öğrenci başarısında etkili olan verimli çalışma alışkanlıklarından başlıcaları; düzenli ve sistemli çalışma, ödev yapma, not tutma, hatırlama, tekrarlama, okuma, sınavlara hazırlanma, yazılı kaynaklardan yararlanma, dikkati bir noktaya toplayabilme ve problem çözme ile ilgili hususlardır. Bu alışkanlıkların her biri tek tek incelendiğinde her birinin başarının oluşmasında ayrı bir yeri olduğu görülür (Arslantaş, 2001).

Çalışma alışkanlıklarını oluşturan okuma, plan hazırlama, dinleme, not alma, hatırlama, motivasyon, test yapma, zaman yönetimi gibi değişkenlerden önce çalışma şekillerine bakmak daha uygun olacaktır.

#### **Aralıklı çalışma/toplu çalışma.**

Öğrencilerin zamanlarını ve çabalarını boş yere harcamamaları için etkili ders çalışma yöntemlerini bilmeleri gereklidir. Böylece derslerinde daha başarılı olabilirler ve başarısızlığın üstesinden gelebilirler.

Öğrencilerin ders çalışma ile ilgili tercihleri farklı farklıdır. Bazı öğrenciler günde bir saat, bazı öğrenciler haftanın üç günü ikişer saat gibi planlamalar yaparak düzenli aralıklarla ders çalışmaktadırlar. Bu yönetime *aralıklı çalışma* denir. Diğer bir çalışma şekli ise *toplu çalışmadır*. Toplu çalışmada öğrenci bütün dönem boyunca konulara nadiren göz gezdirir ve sınavdan hemen önce yoğun bir ders çalışma süreci yaşar (Özbey, 2007).

Öğrencinin çalışma sırasında belirli aralıklarla dinlenerek zihin yorgunluğunu gidermesi aralıklı çalışmanın diğer bir tanımıdır. Tam tersi olan durum ise ara vermeden ve zihni dinlendirmeden çalışmaktır ki bu yöntem, ara vererek çalışma yöntemine göre verimsizdir (Abdussemed, 2007).

Çalışma becerileri konusunda yapılan araştırmalar, aralıklı çalışmanın, yoğun bir biçimde ve kısa zamanda yapılan çalışmalara göre çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir (Usova, 1989).

Aralıklı çalışma, bilgilerin daha kalıcı hale getirilmesini, bilgilerin daha etkili biçimde hatırlanabilmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun nedeni, kısa süreli hafızanın bilgiyi alma ve kaydetme yönlerinin sınırlı olmasıdır. Aynı zamanda kısa bir sürede çok miktarda yeni bilginin öğrenilmesi güçtür. Kısa süreli hafızanın sık sık dinlenmeye ihtiyacı vardır. Bu nedenle kısa sürede yapılacak bir öğrenme, öğrenme sınırlarını fazlasıyla zorlar ve etkili bir öğrenme oluşmaz. Kısa bir zaman diliminde yoğun bir şekilde öğrenilen bu bilgiler kısa bir süre sonra unutulur. Bilgilerin çabuk unutulması ve kalıcı olmaması öğrenmenin gerçekleşmediğine işarettir. Aralıklı çalışma hem daha etkili öğrenme sağlar, hem de öğrencinin psikolojik sağlığını korumaya yardımcı olur. Aralıklı çalışma sonucu elde edilen bilgiler kalıcı olacağı için sınav öncesi yoğun bir çalışmaya gerek kalmaz. Bu durum sınav öncesi stresi de azaltır (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2009).

Sonuç olarak aralıklı çalışma, kesintisiz ve yoğun çalışmanın neden olduğu yorgunluk ve bıkkınlığı ortadan kaldırır. Aralıklı çalışma aynı zamanda öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanmasına da katkıda bulunacaktır.

### **Aynen öğrenme.**

Aynen öğrenme, birey için yeni olan bilgi ya da bilgilerin hafızada kalıcı hale getirilmesine yönelik bir çabadır. Aynen öğrenmede en sık kullanılan teknik tekrardır. Tekrarın daha etkili olabilmesi için dikkate alınması gereken bazı stratejiler aşağıda verilmiştir:

1. Aralıklı Tekrar: Aralıklı yapılan tekrarlar sürekli tekrardan daha etkilidir. Bu nedenle öğrenilecek olan bilgiler birkaç defa tekrarlandıktan sonra, bir süre hiç bakılmamalı sonra yeniden tekrar edilmelidir. Böylece hafızadaki ezberlenen bilgiler

tazelenir ve uzun süreli bellekte tutulma olasılığı yüksektir (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009; Yıldız, 2009).

2. Bütün halinde öğrenme: Çalışılacak konu uzun veya zor değilse, konular bütünlük halinde ve ilişkili ise bu konuların birbiri ile ilişkili olarak ezberlenmesi daha etkilidir. Böylece bu bilgiler geri çağrılırken birbirlerinden kopuk kopuk değil birbirini tamamlayan bilgiler olarak hatırlanır (“Öğrenme nasıl gerçekleşir,” 2010).

3. İpucuyla Öğrenme: Öğrenilen bilgilerin kolayca hatırlanabilmesi için ipuçlarının bilinçli olarak önceden oluşturulması gerekir. Liste türü bilgileri öğrenmede kullanılır. Örneğin listeyi oluşturan kelime ya da cümlelerin baş harfleri, bir kelime ya da cümle haline getirilir. Oluşturulan bu kelime ya da cümle liste hatırlanmak istendiğinde ipucu olarak kullanılır (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2009; (“Öğrenme nasıl gerçekleşir,” 2010).

## 1. Öğrenilecek Liste:

Kilometre, hektometre, dekametre, metre, desimetre, santimetre, milimetre

## 2. Listeyi öğrenmede kullanılacak ipucu cümle:

Kendi Haline Devamlı Mekik Dokuyan Sarı Mehmet

## 3. İpucu cümle ile öğrenilecek listenin ilişkilendirilmesi

Kendi → K → kilometre

Haline → H → hektometre

Devamlı → D → dekametre

Mekik → M → metre

Dokuyan → D → desimetre

Sarı → S → santimetre

Mehmet → M → milimetre

Böyle bir cümlenin hatırlanması kolaydır ve öğrenciye kendi yaratıcılığını kullanabilme imkânı tanır. Öğrenci ipucu olabilecek ve kolay hatırlanabilecek cümle, şiir, tekerlemeleri de kullanabilir. Bu da öğrenmeyi ve çalışmayı öğrenci için zevkli hale getirebilir (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2009).

4- Anlayarak Öğrenme: Hafızamız anlamlı olmayan bilgileri kaydetmede ve saklamada çok zorlanır. Çünkü bu bilgilerin hafızada dağınık ve gelişigüzel bir biçimde saklanması oldukça güçtür. Her kaydedilen bilgi organize edilir. Organize edilmesi ya eski bilgilerle ilişkilendirme ya da yeni bir organizasyon yaratma şeklinde olur. Buradan hareketle diyebiliriz ki, anlama gerçekleşmeden öğrenilecek bilgilerin organize edilmesinin mümkün olmadığıdır. Bu nedenle önce öğrenilecek bilgilerin anlaşılması gereklidir (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2009).

### **Planlı çalışma yöntemi.**

Çalışmada plan yapma, “nasıl”, “nerede” ve “ne zaman” çalışacağına karar vermektir (Çelebi, 2010).

Planlanmış bir çalışma, yapılan işin amaçlı ve etkili bir biçimde yürütülmesini sağlar. Planlı çalışma, boşuna zaman harcamayı önler. Çalışmada plansızlık dikkatsizliğe, yorgunluğa, bitkinliğe, isteksizliğe ve dalgınlığa neden olur. Çalışmaya başlamada en çok zaman ve enerji kaybı; ne çalışacağına karar vermede, gerekli malzemeye karar vermede, gerekli malzemeyi bir araya getirmede, ön hazırlık yapmada ve son olarak çalışmaya başlama sürecinde meydana gelir. Zamanı planlama alışkanlık haline getirilirse tüm bu hazırlıklar kendiliğinden gerçekleşir ve zaman kaybı olmaz. Diğer yandan planlı öğrenciler hem ders çalışmak için hem de ders dışı etkinlikler için zamanlarını etkili kullanabilirler (Başaran vd., 2008).

Daha başarılı olabilmek, amaçlara ulaşabilmek ve istenilen etkinlikleri gerçekleştirebilmek, zamanı etkili ve verimli kullanmak için dönemlik, aylık, haftalık ve günlük plan hazırlamak önemlidir. Dönemlik ve aylık planlar, uzun dönemli çalışmalarını organize etmek için öğrenciye yardımcı olur. Dönem planı için bir takvim kullanılabilir ve bu takvim öğrencinin görebileceği bir yere asılır. Dönem planı, sınavlar, ödevler gibi ileri tarihlerde öğrencinin yapması gereken etkinlikleri içerir. Haftalık plan ise haftanın her gününü belirli zaman dilimleri çerçevesinde organize etmektir. Haftalık planda sınav için hazırlanma, ders kitabını okuma, arkadaşlarla toplanma gibi etkinlikler için zaman ayrılır. Haftalık plan hazırlanırken esnek olunmalıdır, çok fazla aktivite içerirse öğrenciyi yorabilir. Bu da yapılması gereken etkinliklerin aksamasına neden olur. Gün içinde gerçekleştirilecek etkinlikleri organize etmede ise günlük plan etkili bir araçtır. Günlük planda uykudan kalkılan saat, kahvaltının bitiş saati, okula geliş gidiş saati, yemek için verilen aralar, öğrenme için ayrılan süre, dinlenme, gezme, spor, televizyon izleme, arkadaşlarla beraber olmak için ayrılan süre, ev ödevlerine ve tekrarlara ayrılan süre, uykuda geçen süre gibi zaman dilimleri belirlenerek, program yapılabilir (Çelebi, 2010).

Dönemlik, aylık, haftalık ve günlük planlar birlikte kullanıldığı zaman öğrenci, uzun ve kısa vadede yapacağı çalışmalarını daha etkili ve verimli bir biçimde düzenleyebilir. Zamanı planlı ve verimli kullanma alışkanlığı kazanmak; dönemlik, aylık, haftalık ve günlük plan hazırlamak için önceliklerin ve yapmak zorunda olunanların belirlenmesi gerekir. Önceliklerin belirlenmesi aşaması; yapılması

istenen ya da yapılmak zorunda olunan etkinliklerin önem derecesini belirleme ve bunların ulaşılmak istenilen amaçlarla ilişkisinin kurulması ile oluşur. Bundan sonra da zamanın analiz edilmesi ve planlanması aşamaları gelir. Zamanı analiz etme ve planlama aşaması, zamanın kullanılma biçiminin belirlenerek önceliklere göre tekrar planlanması aşamasıdır (Başaran vd., 2008). Uygulamada öğrencilerce en çok kullanılan plan türü, çalışmaların bir haftalık süreler halinde programlandığı, haftalık çalışma planıdır (Uluğ, 1997).

Çalışma planı (günlük, haftalık ya da aylık) hazırlarken dikkat edilmesi gereken diğer bazı ilkeler aşağıdaki gibidir. Bunlar:

- Amaçların listesi yapılmalıdır ve öncelikler belirlenmelidir. Bu, bireyi çalışmaya karşı güdüler (Baltaş, 1997).
- Çalışmak için ayrılan süre belirlenmelidir. Planlı çalışmak için öncelikle çalışma sürelerinin belirlenmesi gerekir. Amaçlara ulaşabilmek için çalışılması gereken zamanda her derse belirli bir süre ayrılmalıdır. Derslere ayrılacak süre, konuya ilişkin ön bilgilere ve dersin gerektirdiği çalışma yöntemine göre (yazma, okuma, anlatma, yineleme, deneme vb.) değişir (Başaran vd., 2008).
- Günün hangi saatlerinde çalışılacağı belirlenmelidir. Bu saatler öğrenci için günün en verimli saatleridir. Bu saatlerde çalışmaya zaman ayrıldığında verimli bir çalışma süresi geçirilmiş olunur. Hangi dersin hangi saatlerde çalışılacağına da karar verilmelidir. Buna karar verilirken derslerin öğrenci için kolaylık ve zorluk derecesi dikkate alınmalıdır. Zor gelen konuların, birey için günün en verimli saatlerinde çalışılması dikkati toplama ve motivasyon için önemlidir (Başaran vd., 2008; Yıldırım, 2005).
- Çalışma süreleri mümkün olduğunca günün aynı saatleri olmalıdır. Bu durum öğrenciyi çalışmaya güdüler ve öğrencinin dikkatini toplamasına yardımcı olur (Yıldırım, 2005).

- Yemeklerden hemen sonra çalışmaya başlanmamalıdır. Yemekten yarım saat sonra çalışmaya başlamak daha etkili çalışmayı sağlar ( “Ders çalışmayı,” 2011).
- En iyi çalışma biçimi ara vererek yapılan çalışmadır. Çalışmaya ara verme ve dinlenme uzunluklarını düzenleme, çalışılan dersin özelliğine ve çalışma yöntemine göre belirlenmelidir. Ancak ortalama 45-50 dakikalık çalışmadan sonra 10 dakika dinlenme süresi ayırmak yeterlidir. Dinlenme süresinin uzun olması, dikkatin dağılmasına ve çalışmaya karşı isteksizliğe neden olur (Başaran vd., 2008; Yıldırım, 2005).
- Bir dersi çalıştıktan sonra bu derse benzer özellikte bir başka derse çalışmaya zorunlu olmadıkça geçilmemelidir. Böylece yapılan çalışmaların birbirine karışması ve çalışmadan sıkılma önlenmiş olur (Yıldırım, 2005).

### **Okuma yöntemi.**

Öğrencilerin okulda edindiği öğrenmelerin çoğu, okuduklarını anlama gücüne dayanır (Bloom, 1979). Ders çalışma ve başarının temelini okuma oluşturmaktadır. Heilmen, Blair ve Rupley (1986) okuma için iki temel şart olduğunu belirtmektedirler. Bunlar; yazılı simgeleri çözümlmek ve çözümlenen simgelerden anlam çıkarmaktır. Okuma işlemi ancak yazılı sembollere okuyucunun zihninde bir anlam verildiği zaman gerçekleşir. Okuma, eğitim öğretim etkinlikleri için de vazgeçilmez bir unsurdur. Okulda öğrenme, dinleme kadar; büyük ölçüde okumaya da dayanır. Bu yüzden okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşırken, düşük olanın ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987).

Etkin okuma, okuma amaçları doğrultusunda okuma hızını belirleyerek, bir metni sorgulayarak okuma sürecine etkin olarak katılmayı gerektirir. Etkin okuma, okunan konuyu ezberlemektense konu hakkında düşünmeyi, okuma amaçlarına uygun bilgiyi elde etmek için okumayı, okuma bittikten sonra da okunan metin üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeyi içerir (Yıldırım vd. ,2000 ) .

### **Not alma tekniği.**

Dinleme yoluyla öğrenilen bilgiler çok uzun süre hafızada muhafaza edilemez. Bir öğrenci bir dersin sonunda o dersin sadece %55'ini hatırlayabilirken eğer tekrar yapılmazsa bir hafta sonrasında öğrenilenlerin sadece %17'si hatırlanabilir (McLevish, 1976; Akt. Doğanay, Türkoğlu, ve Yıldırım 2009). Bu nedenle öğrenme sürecinde önemli aşamalarından biri not almadır. Not alma bir konuyla ilgili bilgilerin özetlenerek daha sonra kullanılmak amacıyla belli bir yere yazılması işlemidir.

Not alma, öğrenmenin temel koşulu olan “etkin katılımı” sağlar. Böylece dikkati öğrenilen konuya yoğunlaştırmak mümkün olur (Yeşilyaprak, 2005). Not tutma, tekrarlamayı ve özel bir dikkati zorunlu kıldığından, öğrenilenlerin çağrışımlar yaparak hatırlanmasına yardımcı olan, öğrenci başarısının yükselmesine katkıda bulunan, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, uyanıklığı ve dikkati artıran ve unutmayı önleyen önemli bir faktördür (Baltaş, 1997).

Not tutarken;

- Anlatılanlar öğretmenin ağzından çıktığı gibi değil, anlaşıldığı gibi yazılmalıdır.
- Konunun ana fikri ve anlamları kavranıncaya kadar beklenilmelidir ve zamanın çoğu yazarak değil fikirleri kavramaya çalışarak geçirilmelidir.
- Konu grafik, şekil, istatistik vb. bilgilere dayalı olarak anlatılıyorsa notlar arasına bunlar da alınmalıdır.
- Önemli fikir ve paragraflar aynen yazılmalıdır.
- Tutulan notların düzgün ve okunaklı olması için önce müsveddeye yazılabilir, sonra temize çekilebilir. Alınan notlar daha sonra kullanılmak için saklanmalıdır (Gazioğlu, 2009; Çelebi, 2010).

Araştırmalar sunulan mesajı not alan, metnin altını çizerek çalışan öğrencilerin tuttıkları notu gözden geçirdikleri ve önemli bilgileri seçtikleri zaman başarılı olduklarını göstermektedir (Howe, 1970).



### **Dinleme etkinliği.**

Dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir bildirim algılanıp kavranmasıdır. Dinlemenin kendine özgü bilgi, beceri ve alışkanlıkları vardır. Etkin dinlemeyi öğrenmek için dinleme becerisini geliştirmek gerekir. Etkin dinleme, enerji ve aktif katılımı gerektiren bir beceridir.

Etkin dinleme becerisi kazanmak için öğrencilerin dersten önce, ders sırasında ve ders sonrasında uygulayabilecekleri bazı ipuçları bulunmaktadır. Bunlar:

- Dersten önce öğrenci dersi dinlemeye hazır olmalıdır.
- Bir önceki derste öğrenilenler hatırlanmaya çalışılarak, öğrenci kendini yoklamalıdır.
  - Dersten önce bir okuma ödevi verilmişse, öğrenci konu ile ilgili okumalarını yapmalı ve kendini konuya hazırlamalıdır.
    - Zihinsel ve fiziksel olarak uyanık olunmalıdır.
    - Not tutulabilecek defter, kağıt hazır olmalıdır.
    - Dikkati konuşan kişiyi yöneltmek ve anlatılan konu üzerine toplamak gereklidir. Konuşmanın içeriğine odaklanılmalıdır.
  - Eğer dinlemeyi zorlaştırmıyorsa, anlatılan konudaki önemli düşünceler seçilip not alınabilir, önemli noktalar işaretlenmelidir.
    - Anlaşılmayan yerler ders sırasında sorulmalıdır.
    - Ders bitiminde de öğretmenler genellikle önemli noktaları tekrar etmektedirler, bu nedenle öğretmenin söylediklerine dikkat edilmelidir.
    - Konuşmanın bitiminde konuşmayla ilgili anlaşılmayan ya da yeterince açıklığa kavuşmayan yerler ile ilgili soru ya da sorular sorulmalıdır.
      - Anlaşılmayan yerler not alınarak diğer kaynaklardan da araştırılmalıdır.
      - Derste tutulan notlardan farklı bir yere, öğrenci kendi fikirlerini ve konunun kendisinde uyandırdıklarını ayrıca not alabilir (Koç ve Müftüoğlu, 1998; “Etkin Dinleme,” 2013).

Öğrenciler etkin dinleme alışkanlıklarına sahip olduklarında, önemli noktaları seçip alabilecek, dersi nasıl dinlemesi gerektiğini bilecek, sorularla dinleme sürecine

aktif katılabilecek, yanlış bildiğini anında düzeltme imkânı bularak böylelikle öğrenme sürecinde daha aktif olacaktır.

### **Hatırlama.**

Öğrenme genel anlamda bilgiyi alma, kaydetme, hatırlama ve kullanma süreçlerini içerir. Öğrenme bireyin etkin çabası sonucu gerçekleşir. Öğrenmede bellek; bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme vb. süreçleri kapsayan bir yapıdadır.

Belleğin nasıl çalıştığına dair pek çok araştırma yapılmış ve bellek modelleri geliştirilmiştir. Geliştirilen bu bellek modelleri ya bilginin alınmasına ve dönüştürülmesine ya da bilgi işleme sürecine dayandırılmıştır. Bu iki temele dayalı pek çok kuramsal açıklama söz konusudur (Açıkgöz, 2005).

Üç tür bellek vardır. Bunlar 1- Duyusal Kayıt, 2-Kısa Süreli Bellek, 3-Uzun Süreli Bellek'tir. Çevreden gelen uyarıcılar öğrenenin alıcılarını, yani duyu organlarını etkiler ve duyuşsal kayıt yoluyla sinir sistemini etkiler. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmalarından duyuşsal kayıt sorumludur. Bu sırada uyarıcının izi 1-3 saniye duyuşsal belleğe kayıt olur. Dikkat edilen ve algılanan bilgi duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe geçirilir. Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlı ve bilginin çok kısa bir süre için tutulduğu yerdir. Buradaki bilgilerin düzenlenerek uzun süreli belleğe aktarılması gerekir. Bir yetişkinde beş ila dokuz birimlik bilgi, zihinsel tekrar yapılmadıkça ancak en fazla 20 saniye depolanabilmektedir (Gagne ve Glaser, 1987). Uzun süreli bellek ise bilginin sürekli depolandığı yerdir. Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır. Doğru bir şekilde kodlanmış ve organize edilmiş bilgiyi uzun süreli bellekten geriye getirip kullanmak çok kolaydır (Akman ve Erden, 2005).

Zihin aslında hatırlamaya göre kurulmuştur. Bellek kaydettiği bilgileri hiçbir zaman unutmaz ya da kaybetmez; ancak bellek bloklarında bilgileri hatırlanmadığı ya da yanlış yerleştiği zaman "unutulduğu" söylenir.

Hatırlamayı kolaylaştırıcı pek çok teknik, strateji ve oyun vardır. Bunları öğrenmek ve uygun şekilde kullanmak belleği güçlendirebilir. Bu teknikler:

- Öğrenilen bilgiler düzenli olarak tekrar edilmeli, yenilenmelidir. Yeni konuya geçmeden bir önceki konu tekrarlanmalıdır.
- Öğrenci için gerekli ve gereksiz ne varsa öğrenmesi yerine sadece gerekli olanlar öğrenilmeli, gelecekte kullanılacak bilgilerin öğrenilmesine önem verilmelidir.
- Öğrenilen bilgiler günlük hayatta kullanılmalıdır.
- Bilgiler somutlaştırılarak öğrenilmelidir. Öğrencilerin görerek, duyarak, deneyerek öğrendikleri bilgiler kalıcılığı artırır. Şekil, grafik ve çizelgelerden yararlanılabilir.
- Birbirleriyle ilişkili konular daha kolay belleğe aktarılabilir ve anımsanabilir.
- Öğrenilecek kavram, terim, isim ve formüllerin baş harfleri yan yana getirilerek anlamlı sözcükler ve tekerlemeler yapılabilir.
- Konu önce bütün halinde çalışılmalı, daha sonra anlamlı parçalara ayrılarak bölüm bölüm çalışılmalı, son olarak tekrar bütün olarak çalışılmalı, eksikler giderilmelidir.
- Öğrenilecek kavramlar, kavramın ismi ön yüze, tanımını arka yüze yazılarak, küçük kartlar hazırlanabilir. Öğrenilmek istenilen kavram bu kartlar aracılığı ile düzenli olarak tekrar edilebilir (“Verimli ders çalışma,” 2010).

Çalışma Seansı 20-40 dakika olabilir ve bu sürenin sonunda ne hatırlanacağıının sınanması gereklidir. 20-40 dakikalık bir çalışma ve on dakikalık tekrarı, 10 dakikalık bir dinlenme izlenmelidir. Dinlenme sırasında öğrenci kendini ödüllendirebilir (Çelebi, 2010).

### **Test yapma.**

Sınavlar öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede en önemli belirleyicilerdir. Bir üst düzeyde okul seçimini de belirleyen en önemli etkenlerden

biridir. Özellikle son yıllarda öğrencilerin ilköğretim ve liseden sonra girdikleri Seviye Belirleme Sınavı- SBS ve Lisans Yerleştirme Sınavı- LYS-Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı-YGS gibi sınavların varlığı, test yapma alışkanlığının, çalışma alışkanlıkları arasında önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Geniş kapsamlı olan bu sınavlarda çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır. Bu tür sınavlarda başarıyı artırmak için, dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır.

Millman ve Pauk'un (1969) belirttiğine göre, sınava girme becerisi iyi olan öğrenciler ile kötü olan öğrencileri ayıran en önemli özellik, sınava girme becerisi kötü olanların yönerge ve soruları tam okumamalarıdır. Soruların ne olduğunu ve nasıl cevaplanacağını anlama, cevaplama iyi bir başlangıçtır. Önemli sınavlarda yönergeleri dikkatli okumak ve gerekli yerleri doldurmak daha çok önem kazanır.

Soru kitapçığı gözden geçirilmelidir. Her soru için ayrılması gereken zaman bu gözden geçirme sonucunda ortaya çıkacaktır. Casey'e (1986) göre, doğru cevabı bulmanın yollarından biri doğru cevabı hemen tanıma iken, diğeri doğru cevap olmayacakları eleyerek doğru cevabı bulmadır. İlk olarak doğru olduğundan emin olunan cevaplar işaretlenmeli, daha sonra cevabı tam olarak bilinmeyen sorulara geri dönülmelidir. Mantıklı düşünme süreci işe koşularak, seçenekler bir veya iki seçeneğe eleme yapılarak indirilir. Tek seçenek kalmışsa doğru cevap olma olasılığı yüksektir, iki veya daha fazla seçenek arasında kaldığında, doğru cevaba tahmin edilerek ulaşılabilir. Bu yöntemin yanlış cevabın doğru cevabı götürmediği sınavlarda kullanılmasının daha çok yararı vardır. Yanlışların doğruyu götürmediğinden tam olarak emin olunmalıdır.

Öğrenciler öğrenilmesi gereken konuları tam anlamıyla öğrendikten sonra, sınavlara hazırlık amacıyla test çözmeyi alışkanlık haline getirmelidirler.

### **Zaman yönetimi.**

Etkili zaman yönetimi becerilerinin eksikliği çalışma alışkanlıklarında en önemli problemlerden biri olarak görülmektedir. Cusimano (1999), iyi ve etkili

zaman yönetiminin başarı için çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğrencinin çalışmaları için zamanı düzenlemede sorumluluk kendisine aittir. Öğrencinin ilk olarak hedef belirlemesi gereklidir. Başarılı olmak isteyen öğrenci zamanının belli bir kısmını çalışarak geçirmesi gerektiğini, bu konuda çaba göstermesi gerektiğinin farkında olmalıdır.

Çalışılacak konular üzerine odaklanmak için gerekli kararlar verilmelidir. Öğrencinin çalışmaya başlamadan önce, “Hangi ders önce çalışılacaktır?”, “Ders çalışırken hangi yöntemler kullanılacaktır?”, “Çalışmada kullanılacak araç- gereçler nelerdir?” gibi soruların cevaplarını düşünmesi ve vermesi önemlidir (Uluğ, 2000). Zamanı değerlendirme bir alışkanlık halini aldığı anda, ne çalışılacağına karar verme, materyalleri temin etme ve sonuç olarak çalışmaya başlama süreci kendiliğinden işleyen bir süreç halini alacaktır. Çalışmak için motive olmamış kişiyi, çalışma dışı etkinliklere itecek dürtüler daha baskındır (Telman, 1999).

Uzun süre çalışmak ve yorulmakla her zaman netice başarı olmamaktadır. Önemli olan planlanan zaman dilimi içinde yapılan etkinliklerin verimliliğidir. Bununla birlikte öğrenci planladığı zaman dahilinde yapması gereken faaliyetleri gerçekleştiremezse, bu durum yapacaklarını ertelemesine ve zaman kaybetmesine neden olur (Smith, 1998).

### **Motivasyon.**

Motivasyon sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak bazen “güdü” bazen de “güdülenme” sözcükleri kullanılmaktadır (Aşıkoğlu, 1996). Güdü belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselmeye neden olan ve davranışları yönlendiren “itici güç” tür (Fidan, 1993-1996). Öğrenme motivasyonu ise öğrenen bireyin öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması ile bunlardan kazanımlar elde etmesi olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon, başarı ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle motivasyon günümüz eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biridir.

Motivasyon sürecinde 4 temel aşama vardır. Bunlar (Aşıkoğlu, 1996);

1. İhtiyaç: Belirli bir ihtiyacın var olması motivasyonun oluşmasını sağlar. Bu ihtiyacın giderilmesi için de harekete geçilmesi gerekir.
2. Uyarılma: Uyarılma hem fiziksel hem ruhsal bir isteklenmedir. Bireyde ihtiyacın giderilebilmesi için herhangi bir gücün oluşması ile uyarılma süreci başlar. Bireyin davranışta bulunması için uyarılması şarttır. İhtiyacını gidermesi için de davranışta bulunması gerekir.
3. Davranış: Bireyin ihtiyacı doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında, davranışta bulunma aşamasına gelinir. Davranışın amacı, oluşan ihtiyacın doyurulmasıdır.
4. Doyum: Bireyin gösterdiği davranış ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde birey doyuma ulaşmış ve rahatlamıştır. Birey doyuma ulaştığında mutludur, isteklidir, performansı yüksektir ve verimlidir.

Motivasyonu sağlayan etkenlerin başında çalışmayı ihtiyaç olarak görmek gelir. Eğer çalışma sonucunda kazanılacak bilgiler önemli bir ihtiyaç olarak görülürse, birey bu ihtiyacı gidermek için çalışmayı kendisi isteyecektir. Çalışma sonunda alınan ödülün motivasyona etkisi vardır. Merak motivasyonu sağlar, ilgi motivasyonu artırır (Gürsoy, 2000) Motivasyon öğrenmeyi kolaylaştıran önemli bir etmendir (Kaya, 2001).

Motivasyon konusunda bilinmesi gereken bazı ilkeler ve öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Motivasyon durağan bir kişilik özelliği değildir, ortama, etkinliklere, tutumlara ve yaşantılara bağlı olarak değişebilir.
2. Öğrencilerin öğrenme ihtiyacı hissedecekleri bir çevre yaratılması motivasyon üzerinde etkilidir.
3. Öğrencilerin ilgisini çekecek, merak uyandıracak işlerin ve görevlerin seçilmesine öncelik verilmelidir.

4. Motivasyon üzerinde “model olma”nın önemli bir etkisi vardır. Motivasyonu yüksek olan kişilerin bilme ve öğrenme tutkusu, etrafındaki kişilere de yansır.
5. Dönüt ve pekiştireçlerin dikkatli kullanılması motivasyonu olumlu yönde etkiler.
6. Motivasyon düzeyini artırmak için öğrencilerin yeterlilik duygularının gelişmesine yardımcı olunmalıdır.
7. Öğrencinin öğrenme sürecinin etkin bir üyesi olduğunu hissetmesi, sorumluluk alması motivasyon düzeyini artırmaktadır.
8. Öğrenme sürecinde yapılan yenilikler motivasyonu olumlu yönde etkiler.
9. Öğrencideki gelişmenin ve çabanın ödüllendirilmesi motivasyonu artırır.
10. Öğrenciler arasında rekabet değil işbirliği tercih edilmelidir.
11. Motivasyonun en önemli kaynağı bireyin kendisidir (Açıkgöz, 2005).

### ***Ödev motivasyonu.***

Ödev çalışmalarına başlama, devam ettirme ve bitirme süreci kişinin motivasyonuna ve ödev yapma sürecinde gösterdiği çabaya göre değişebilir. Ödev motivasyonu kişinin ödevde başlamasını ve isteyerek yapmasını etkileyen faktörlerin bütünü olup kişilerin bireysel özellikleriyle ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. (Hong ve Milgram,1999).

Ödev motivasyonunun kaynak ve güç olarak iki alt boyutu vardır. Ödev yapmadaki motivasyon kaynağının, öğrencinin kendisi, ailesi ve öğretmeni olarak üç alt faktörü bulunmaktadır. Öğrenci kendini motive edebilir. Ailesi ve öğretmen öğrenciyi motive edebilir. Ödev motivasyonu gücü ise sorumluluk ve ısrar olmak üzere iki alt faktöre sahiptir.

### ***Ödev motivasyonunun kaynağı.***

Motivasyon kaynağı alt boyutu öğrencilerin akademik öğrenme için sahip olduğu motivasyonun düzeyi veya türü ile ilgilidir. Motive olmuş öğrenciler

öğrenmeye karşı isteklidirler. Bu öğrencilere öğrenilecek konu ile ilgili ne yapmaları gerektiği, hangi kaynaklardan yararlanacakları, nasıl yardım isteyecekleri net bir şekilde söylenmelidir. Motive olmamış, öğrenme konusunda istekli olmayan öğrencilere ise daha kısa ödevler verilmelidir. Bu öğrenciler öğrenmeyi zor bulmaktadırlar. Düz anlatımı destekleyici çok duyulu öğretim paketleri, programlanmış öğretim veya tartışma yöntemleri öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilir ve benlik tasarımlarını geliştirmeleri için etkili olabilir. Ayrıca öğrencilerin akademik çıktıları denetim altına alma duygusunun sağlandığı etkinlikler, içten güdülenmeyi artırmaktadır. Öğrencilerin dersin amaçlarıyla ilişkili durumlara katıldığı, benzeşim ya da oyunların bulunduğu etkinliklerle de içten güdülenmenin artırılacağı üzerinde durulmaktadır (Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979; Kuzgun ve Deryakulu, 2006).

#### *Ödev motivasyonunun gücü.*

#### *Israr.*

Öğrencinin öğrenme işindeki kararlılığı ısrar olarak tanımlanmaktadır. Bazı öğrenciler, yapılması gereken ödev bitene kadar üzerinde çalışmayı tercih ederken, diğerleri çalıştıkları işe uzun süre devam edemezler. Öğrenme işinde kararlılığı yüksek olan öğrenciler bir zorlukla karşılaştıklarında, bu zorluğun üstesinden gelmek için sınıf arkadaşlarına ya da yardımcı kaynaklara başvururlar. Öğrenme konusunda kararlı olma durumu düşük olan öğrenciler ise kısa süreli dikkate sahiptirler. Bu öğrenciler zorluk karşısında ilgilerini daha çabuk kaybeder, sinirlenmeye ve hayal kurmaya başlarlar, öğrenme işinden çok sosyal etkinliklerle daha çok ilgilenirler (Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979).

#### *Sorumluluk.*

Sorumluluk sahibi öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yaparak ödevlerini tamamlarlar. Bu öğrenciler ödevlerini düzenli takip ederler. Bu öğrencilere ne yapacakları konusunda çok fazla rehberlik yapılmaz. Sorumluluk sahibi öğrencilere



anlaşılabilir, açıkça belirtilmiş ödevler, bilgi sağlayan kaynaklar ve yardım isteyebilecekleri yerlerin, kişilerin isimleri verilmelidir. Sorumluluk sahibi olmayan öğrencilerde ise durum daha farklıdır. Bu öğrenciler ödevi zor bulduklarında arkadaşlarını rahatsız etmeye başlayabilirler. Kolayca öğrenemedikleri için cesaretleri kırılabilir ve sıkılabilirler. Bu öğrencilere öğrenme stillerine ve ödev stillerine uygun olarak davranmak gerekir (Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979).

## **Ödev**

Ödevler, öğrencilere öğretmenleri tarafından verilir. Ödevler, öğrencinin kendi kendine veya ailesinin yardımını alarak, okul dışında gerçekleştirdiği çeşitli öğrenme aktivitelerini içerir. Bu aktiviteler bir televizyon programının izlenmesi, bir problemin çözülmesi olabileceği gibi bir okuma yazma aktivitesi de olabilir. Ödevlerin amacı, öğrencinin okulda öğrenmeye başladığı bir konuyu, okuldaki sınırlı zamanının dışında daha geniş bir zaman aralığına yayarak düşünmesini, konuyu öğrenmeye devam etmesini ve çok boyutlu öğrenmesine imkan sağlamasıdır. Ödevler böylece öğrencilerin daha kaliteli öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar ve yeni deneyimlerin edinilmesinde en etkili araçlardan biridir (Küçükahmet, 2003; Oğuzkan,1985; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş, 2007).

Ödevlerle ilgili diğer bir tanımda da, ödevlerin öğretmenler açısından bir öğretim tekniği, öğrenci açısından ise bir öğrenim tekniği olarak algılandığı ve her iki kaynak açısından da bir arada değerlendirildiğinde, öğrenme öğretme sürecinde yer alan bir etkinlik olduğu düşünülebilir (Babadoğan, 1990).

### **Ödev türleri.**

Ödev türleri farklı kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Ödevler genel olarak Pratik Alıştırmalar, Hazırlık Ödevleri ve Geliştirme Ödevleri olarak üç gruba ayrılır. Pratik alıştırmalar, yeni kazanılan bilgi ve becerileri tekrar etme, pekiştirme amacıyla öğrencilere verilen ödevleri içerir. Hazırlık ödevleri, öğrencilere yeni öğrenilecek konu ile ilgili temel bilgiler kazandırmak ve fikir sahibi olmalarını

sağlamak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini yükseltebilmek amacıyla verilir. Hazırlık ödevleri ile pratik alıştırmaya ödevleri içerik olarak birbirine benzememektedir fakat ikisinin de ortak noktası sınıfta işlenen konuyla ilgili olmalarıdır. Bazı ödevler alıştırmaya ve hazırlık niteliklerini bir arada taşıyabilir. Yeni bir konunun öğrenilmesinde eski bir konunun tekrar edilerek hatırlanmasını gerektirebilmesi gibi. Geliştirme ödevleri ise öğrencilerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla hayal güçlerini zorlayan ödevleri içerir. Araştırmalar verilen ödevlerin amacının öğrenilen konuların tekrarlanmasını sağlamak ya da bir sonraki derse hazırlık amaçlı verildiğini ortaya koymuştur (Türkoğlu vd.,2007).

### **Ödevlerin amaçları ve işlevleri.**

Ödevler etkili ve düzenli kullanıldıklarında hem öğretim programının amaçlarını yerine getirilmesi, hem de öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğinin geliştirilmesinde, öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığını sağlamada ve istenilen davranışların kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Ödevlerle ilgili (Pascal, Weinstein, Walberg,1984; Johnson ve Pontius, 1989; Clark,1988; Demirel,1989; Çetinkaya, 1992; Yapıcı, 1995; Akın, 1998) yapılan araştırmaların sonucunda, ödevlerin işlevleri şu şekilde maddelenmiştir:

1. Öğrencileri aktif öğrenme için yönlendirme ve motive etme: Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ödev verilmesi öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarını artırır, derse karşı olan tutum ve becerilerini güçlendirir. Merak duygularını canlı tutar.
2. Sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olma ve zamanı etkili kullanma becerisi kazandırma: Ödevlerini zamanında bitirip teslim etmeyi görev edinmiş bir öğrencinin sorumluluk duygusu gelişmiştir.
3. Bağımsız ve grupla çalışma alışkanlığı kazandırma: Öğrencinin ödevini kendisiyle baş başa kalarak yapması yeteneklerini fark etmesine ve geliştirmesine, bağımsızlık duygusuna alışmasına ve sorumluluk duygusunun

gelişmesini sağlarken, grupla ödev yapan öğrenci grup kurallarına uymayı öğrenir. Etkili ve verimli ders çalışma alışkanlıkları da ödevler aracılığı ile geliştirilir.

4. Öğrencilerin bireysel hızları doğrultusunda çalışmalarına izin verme: Öğrenme sürecinde bazı öğrenciler öğrenmek için daha az zamana ihtiyaç duyarken; bazı öğrenciler daha fazla zamana ihtiyaç duyabilirler. Bunun nedeni öğrencilerin ilgili uyarılarına algılama, ilişki kurma, tepki verme ve hazırbulunuşluklarının farklı olmasından kaynaklanır. Ödevler sayesinde öğrenciler okul dışında kendi öğrenme hızlarına göre bir konuyu öğrenerek, daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilirler.
5. Öğrencilerin bir sonraki derse hazırlanmalarını sağlama: Ödevler öğrencilere giriş davranışlarının kazandırılmasında yardımcı olur ve öğrenilecek konu hakkında temel bilgilerin öğrenilmesine yardım eder.
6. Öğrenilenleri tekrar etmeye olanak verme: Ödevler, öğrencilerin ilgi duyduğu zevkli bir iş haline dönüştürülüp, aralıklı olarak yapıldığında, okulda öğrenilmiş bir bilginin tekrarını sağlayarak kalıcı öğrenmeyi meydana getirir.
7. Ödevlerle öğrencilere pekiştireç verebilme: Okullarda öğrencilere verilen pekiştireçlerden not verme pekiştireci ve öğretmen, anne baba, arkadaşlar tarafından kabul görme gibi pekiştireçler, öğrenmede büyük önem taşımaktadır. Ödevler aracılığıyla öğrenciye verilen olumlu pekiştireçler öğrenmenin etkililiğini ve başarısını da artıracaktır.
8. Ödevler öğrencilere neleri niçin ve nasıl yapacağını iletme olanağı verir: Ödevler ile öğrenilecek içerik hakkında öğrenciye ipuçları verilir, öğrencilerin bu tür uygulamalarla dikkati çekilir, derse katılmaları sağlanır ve öğrencilere dersin amaçları haberdar edilir. Öğrencilerin planlı çalışma bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

9. Ödevler öğrenciye kısa sürede dönüt ve düzeltme olanağı verir: Öğretmenin ödevler aracılığı ile ödevler üzerinde düzeltme yaparak, öğrenciyi kendi öğrenme eksikliklerini gidermesi için hangi kaynaklara ulaşabileceği ve hangi alıştırmaları yapabileceği konusunda önerilerde bulunup, bilgilendirmesidir.
10. Öğrenci, okul, ev ilişkisini oluşturma: Ödevler sayesinde sınıfta öğrenilen bilgiler anne babaya iletilir. Anne babalar çocukların okul çalışmalarının içine girerek öğrenme sürecinin bir parçası olurlar. Böylelikle çocuğun öğrenmesini etkileyen bütün değişkenler öğrenme ortamında eşgüdüm halinde çalışarak; eğitim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracaktır.
11. Üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesini sağlamak: Ödev, proje hazırlayan ya da problem çözmeye çalışan bir öğrenci araştırma yaparak, çevresindeki kaynakları etkili kullanarak, kaynak kişilerle iletişim kurarak, soru sorup, tartışarak ve bu süreçte analiz, sentez, değerlendirme yaparak çeşitli üst düzey bilişsel becerileri kazanabilir.

Öğretmenler aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek amacıyla öğrencilere ödev vermektedirler :

- Ödevi özenle yapma ve zamanında teslim etme alışkanlığı kazandırmak.
- Plân yapma bilgi ve becerisi geliştirmek.
- Gerekli bilgi, araç, gereç veya malzemeyi toplayabilmek ve bunları amacına uygun olarak kullanabilmek.
- Ödevin, çeşitli kişi ve eserlerden faydalanmakla birlikte öğrencinin kendisini geliştirmek maksadıyla bizzat yapması gereken bir görev olduğu şuurunu kazandırmak.
- Ödev yapılırken yararlanılan kaynakları, kendisinden bilgi alınan kişileri belirleme alışkanlığı kazandırmak.
- İletişim kurabilme, kaynaklardan faydalanabilme, alet yapabilme ve kullanabilme alanlarındaki yeteneği geliştirmek.

- Ödevde varılan sonuçların, kullanılan kaynak ve yöntemlere bağlı olduğunu fark ettirmek.
- Konulara, değişik açılardan bakabilme, danışabilme, tartışabilme ve soru sorabilme davranışları kazandırmak.
  - Birlikte çalışma davranışı kazandırmak.
  - Düşünce gücünü geliştirmek.
  - Bilmediğini araştırıp bulmaktan ve öğrenmekten zevk almayı sağlamak.
  - Gözlem, deney ve yeni buluşlara yönelik çalışmalar yapmaktan zevk almayı sağlamak.
- Başarmanın hazzını tatma duygusu kazandırmak (MEB, 1989).

### **Ödev ortamı.**

Öğrenme ortamı ve bu ortamın özellikleri öğrenmeyi etkileyen unsurlardan bir tanesidir. Okul ortamında öğretmen tarafından her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenme ortamının yapılandırılması oldukça zordur. Okul dışı ortamlarda ise öğrenciler kendi tercihleri doğrultusunda öğrenme ortamlarını yapılandırabilirler. Bu tercihleri belirleyen en önemli öğelerden biri de bireysel farklılıklardır.

Öğrencilerin belirli bir öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, bu öğretim uygulamasına tepkisi ve öğrenirken tercih ettiği öğretim-öğrenme yaklaşımları sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır.(Smith ve Ragan, 1999; Akt: Deryakulu ve Kuzgun, 2006).

Öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesi ve öğretim uygulamalarından yararlanması için öğrenme ortamlarının ve çalışma ortamlarının kendi stillerine uygun olarak oluşturulması gerekir.

Yapılan araştırmalarda ödevlerin, öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda belirlenen ve bu tercihleri doğrultusunda, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek özelliklere sahip en uygun yerlerde yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin ödev yaparken tercih ettiği ortam farklılıklar gösterebilir, birçok öğrenci öğrenilmesi gereken zor bir konu olduğunda sessiz bir ortamı tercih ederken, bazı öğrenciler televizyon sesi, sokaktan gelen ses gibi gürültülü ortamlarda da çalışabilirler. Tercih edilen ortam öğrencinin ödev performansını geliştirmeye ve ödev yapma sürecinin devamlılığını sağlamalıdır. Çalışma ortamlarında öğrenciler kendilerini iyi hissettiklerinde ödevlere ilişkin tutumlarının ve başarılarının olumlu yönde etkilenmesi söz konusu olmaktadır. (Zentall ve Goldstein, 1999; Clark ve Clark, 1989; Hong ve Milgram, 2000; Hong, Tomoff, Wozniak, Carter, ve Topham, 2000).

### **Ödev stilleri.**

Ödev stilleri öğrencinin ödev yapma sürecinde, öğrenmesini etkileyen ve tüm ödev sürecini etkileyen değişkenleri içine alan tercihleri içermektedir. (Hong ve Milgram, 1999).

Ödev stilleri, organizasyon, çevresel uyaranlar, algısal ve bedensel değişkenler ve sosyolojik uyaranlar başlıkları altında ele alınmıştır. Organizasyon; yapılandırma, düzen, yer ve zaman alt faktörlerinden oluşmaktadır. Çevresel uyaranlar alt boyutunda ses, ışık, ısı ve çevre düzeni faktörleri yer almaktadır. Algısal bedensel değişkenler alt boyutu ise işitsel, görsel, dokunsal, kinestetik, atıştırma ve hareketlilik faktörlerini içerir. Sosyolojik uyaranlar alt boyutunun, kendi kendine çalışma, akran grubuyla çalışma ve otorite figürü ile çalışma şeklinde alt faktörleri bulunmaktadır.

Hong ve Milgram (1999), tarafından geliştirilen “Ödev Motivasyonları ve Ödev Stilleri” modeli, alt boyutlar ve bu boyutların faktörlerine ilişkin açıklamalar sırasıyla verilmiştir.

### *Organizasyon.*

#### *Yapılandırma.*

Bu boyut öğrencilerin yapılandırılmış öğrenme etkinlikleriyle ilgili tercihleri ile ilgilidir. Yapı, bir ödevi tamamlama ve üzerinde çalışma için kurallar oluşturmayla ilgilidir. Yaratıcı olan öğrenciler ödevi tamamlama sürecinde bu kurallar altında kendilerini ezilmiş hissederken, bazı öğrenciler de bu kurallar olmadan öğrenmeyi ürkütücü ve etkisiz bulmaktadırlar. Ödevlerin farklı birçok yol içinden seçmeye izin verildiğinde bu durumu iyi kullanan öğrencileri saptamak gerekir. Aynı şekilde, sınırları iyi çizilmiş ve tanımlanmış yönergeler verilmeden rahat ve kolay bir şekilde öğrenemeyen öğrencileri de belirlemek önemlidir (Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979).

#### *Düzen.*

Düzen boyutu öğrencilerin ödevlerini bir sıraya, düzene koyma ya da düzene koymama ile ilgili tercihleridir. Bazı öğrenciler ödevlerini çalışmaya başlamadan önce belli bir sıraya koymayı tercih ederken, örneğin: kolay ödevden zor ödev ya da ders programındaki ders sırası gibi. Diğer öğrenciler ise belli bir düzen olmadan ödevlerini yapmaya başlamayı tercih ederler (Hong ve Milgram, 2000).

#### *Yer.*

Yer boyutu, öğrencilerin evde ödevlerini yapabilecekleri belirli bir yerin olup olmaması ve hep aynı yerde çalışmayı tercih edip etmeme durumlarını içerir (Hizmetçi, 2007).

#### *Zaman.*

Her bireyin biyolojik bir ritmi vardır. Bu ritimler genlerden, etkilendiğimiz güneş ışığından ve diğer çevresel etmenlerden etkilenecek, beynimizdeki hipotalamus

tarafından düzenlenir. Zaman boyutu da öğrencilerin farklı zamanlardaki enerji düzeyleri ile ilgili durumları içerir. Bazı öğrenciler için sabahın erken saatleri ders çalışmak için en uygun ve verimli zamandır. Bazıları sabah saatlerinde kendilerini uykulu hissettikleri için öğle vakitlerini çalışmak için ayırır. Bazıları ise geç saatlerde çalışmayı tercih ederler. Geleneksel olarak sabahın ilk saatlerinde uykudan yeni uyanıldığı için daha enerjik ve öğrenmeye açık olduğu düşünülse de yapılan araştırmalar öğrencilerin 1/3'ünün sabahın erken saatlerini tercih ettiklerini, çoğunluğun ise sabah 10'dan sonra ve öğleden sonra çalışma için daha verimli olduklarını göstermiştir (Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979; Erden ve Altun,2008).

### ***Çevresel uyaranlar.***

#### ***Ses.***

Ses boyutu öğrencilerin öğrenme ortamındaki ses tercihlerini içerir. İçinde bulunduğumuz ortamda, bulunduğumuz mekanın içinden ve dışından gelen sesler işitiriz. İnsanların farklı seslere karşı tepkileri de farklıdır. Bazı öğrenciler çalışırken tamamıyla sessiz bir ortama ihtiyaç duyarken, bazı öğrenciler ise sessiz ortamlarda iş yapamazlar. Çalışırken sesi tercih eden öğrenciler için, çalışma ortamında ses olması, çalıştıkları konuyu daha iyi anlamalarını sağlar. Fazla sessizlik ise dikkatlerinin dağılmasına neden olur. Bu tip öğrenciler için çalışma ortamında müzik sesi olması daha verimli olmalarını sağlayabilir. Bu öğrenciler evde mutfak, salon gibi günlük işlerin yürütüldüğü yerlerde çalışabilirler. Sessiz ortamda daha verimli çalışan öğrenciler için ise mümkünse evde sesten uzak bir çalışma odasının hazırlanması yararlı olabilir (Hong ve Milgram, 2000; Erden ve Altun, 2008).

#### ***Işık.***

Öğrenmeler çoğunlukla görme duyusu kullanarak gerçekleşir, bu nedenle ışığın dolaylı olarak öğrenme üzerinde etkisi vardır. Öğrenme ortamında ışık doğal (güneş ışığı) yada yapay ışık olabilir. Çalışma için en iyi ışık dolaylı gelen güneş



ışıdır. Doğrudan gelen güneş ışığı yazıları parlatır ve gözü yorar. Işık boyutu öğrencilerin çalışmalarını az ışıklı, aydınlık veya çok aydınlık bir ortamda yapma tercihlerini içermektedir. Bazı öğrenciler çalışmak için loş bir ışığı tercih etmekte, fazla ışık olan bir ortamda bu tip öğrenciler rahatsız olmaktadır. Birçok öğrenci normal ışıkta daha iyi çalışmaktadır. Bazıları ise çok ışıklı ve aydınlık bir ortamda çalışmayı tercih ederler (Hong ve Milgram, 2000; Erden ve Altun, 2008).

#### *Isı.*

Isı algısı görelidir. Bu boyutta, öğrencinin öğrenme ortamında, ödev yaparken tercih ettiği ısı düzeyleri tercihlerini içerir. Bazı insanlar ısı düzeyi yüksek bir ortamda kendilerini uyuşuk hissettiklerinden ders çalışamazlar. Bazıları ise serin ortamda çalışmamaktadırlar. Aynı ısı bazı kişilerin üşümesine, bazılarının ise bulunduğu ortamda rahat etmesini sağlayabilir. Bazı öğrenciler serin ortamlarda kendilerini dinç hissettikleri için bu ortamlarda ödev yapmayı tercih ederler (Murray, 1983; Akt. Hizmetçi, 2007). Aşırı sıcak ortamlar ise zihni yorar ve öğrenmeyi güçleştirir. Ortam çok soğuk olduğunda da öğrencinin öğrenmeye ilgisi azalır (Wood, 1987; Akt. Hizmetçi, 2007). Öğrencilerin çalışma ortamının ideale yakın ısıtılmalı ve çocuğun giysileri ile ideal vücut ısısını bulmasına izin verilmelidir (Hong ve Milgram, 2000; Erden ve Altun, 2008 ).

#### *Mobilyaların düzeni.*

Öğrencilerin ödev yapma sırasında tercih ettikleri oda ya da mobilyaların düzenlenmesini içeren boyuttur. Öğrencilerin bazıları masa başında oturarak, bazıları yatağa uzanarak, bazıları koltuk ya da yerdeki halı veya minderini kullanarak, evde ödev yapma ortamını kendi tercihlerine göre seçmektedir. Mobilyaların düzeni çalışılacak konuya ve öğrencinin tercihlerine göre değişiklik gösterebilir. Kitap okumak için rahat bir koltuğu seçen öğrenci, matematiksel bir işlem yaptığı sırada masada ders çalışabilir. Ödev yaparken rahat olması gereken, en iyi bu şekilde öğrenen öğrenci için sırada oturmak zor olabilir. Özellikle kinestetik öğrenen çocuklar için bir masa başında oturarak çalışması oldukça güçtür. Öğrencinin hangi

ortamda öğrendiği o öğrendiği sürece problem olmamalıdır (Hong ve Milgram, 2000, Dunn, Dunn ve Price, 1979; Erden ve Altun, 2008).

### *Algısal ve bedensel değişkenler.*

#### *İşitsel, görsel ve dokunsal.*

Bu boyutlar, öğrencilerin dinleme, görme ve dokunma yoluyla öğrenme tercihlerini içerir. Bazı öğrenciler öğrenme materyallerini sesli olarak duymayı tercih ederken, bazıları görmeyi, bazıları da dokunsal bir şekilde öğrenmeyi tercih ederler. Bu öğrenme şekillerinin birleşimi ile de öğrenmeyi tercih eden öğrenciler vardır. Her insanın bu stillerden yalnız birine sahip olması gerekmez. Çoğunlukla biri ağırlıklı olmakla beraber, ikisine veya üçüne de sahip olunabilir (Boydak, 2008; Hong ve Milgram, 2000).

#### *Atıştırma.*

Açlığı gidermek insanın en temel ihtiyaçlarından biridir. Atıştırma boyutu, öğrenme sırasında öğrencilerin yeme, içme veya sakız çiğneme gibi gereksinimlerini içerir. Bazı öğrenciler çalışırken bir şeyler yemeyi veya içmeyi tercih ederler, bu tür çocuklara okul ortamında çalışırken de derste bir şeyler yemesine ve yanında su bulundurmasına izin verilebilir. Harcanan enerjinin yerine konulması veya gerginliğin azaltılması için de yiyeceğe gereksinim duyulduğu da ifade edilmektedir. (Erden ve Altun, 2008; Hong ve Milgram, 2000).

#### *Hareketlilik (yer değiştirme).*

Hareketlilik faktörü, öğrenme sırasında ihtiyaç duyulan hareketlilik ile ilgili durumdur. Öğrenme sırasında harekete ihtiyaç duyan öğrenciler vücut duruşunu değiştirmeksizin iyi bir şekilde öğrenemezler. Bazı öğrenciler ise uzun süre vücut duruşlarını değiştirmeden öğrenebilirler (Hong ve Milgram, 2000).

### ***Sosyolojik uyaranlar.***

#### *Yalnız ve akranla birlikte ödev yapma.*

Öğrencilerin yalnız başına veya akran grubuyla birlikte ödev yapma tercihlerini içermektedir. Bazı öğrenciler tek başına çalışmayı tercih ederler, bu öğrenciler en iyi yalnızken öğrenirler. Bu tip öğrenciler evde odalarına çekilerek kimseden yardım almadan çalışmayı tercih ederler. Eğer evde uygun bir çalışma odası yoksa bu öğrencilerin masaları duvara yaslanarak, çalışma ortamını dolap, paravan vb. bir eşya ile ayrılması bir çözüm yolu olabilir. Akranlarıyla birlikte olarak ödev yapmayı tercih eden öğrenciler öğrendiklerini yada düşüncelerini başkaları ile paylaşmak isterler. Verilen ödev grup üyeleri arasında eşit olarak paylaştırılmamış ise az sorumluluk alan kişiyi az çalışmaya yönlendirebilir. Ödevlerini tamamlamak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olan öğrenciler genellikle tek başına çalışmayı tercih etmektedirler (Erden ve Altun, 2008; Dunn ve Dunn, 1979; Hong ve Milgram, 2000). Öğretmenler ödev verirken öğrencilerin tercihlerini göz önünde bulundurmalıdır. Grupla birlikte çalışmayı tercih eden öğrencilere grup ödevi, tek başına çalışmayı tercih eden öğrencilere ise bireysel ödevler verilmelidir. Grup ödevlerinde ayrıca grup üyelerinin her birinin eşit sorumluluk alması sağlanmalıdır. Aileler de çocuklarının diğer arkadaşlarının evlerine gitmesi veya çocuğunun arkadaşlarını kendi evlerine getirmesine izin vermelidir. Öğretmen bu konularda aileleri bilgilendirebilir.

#### *Otorite figürü.*

Otorite figürü alt faktörü, öğrencilerin ödev yapma sırasında bir otoritenin veya öğretmenin yanında olup olmama tercihini ifade eder. Bazı öğrenciler ders çalışırken yanlarında öğretmenlerinin olmasından gergin olurlar, başarısızlık korkusu ve utangaçlık bu gerginliğin nedenidir. Bu tip öğrenciler için tek başına çalışmak daha iyidir (Hong ve Milgram, 2000; Dunn, Dunn ve Price, 1979).

### **Türk milli eğitim sistemi içerisinde ödevlerin yeri.**

Türk Milli Eğitim sistemindeki yönetmelikler incelendiğinde, 1976 yılında yayınlanan Resmi Gazete’de “Ev Ödevi” başlığı altında yayınlanan genelgede aşağıdaki maddeye yer verilmiştir.

“Madde 76: Yeni bilgiler edinmek ve kazanılan bilgileri geliştirmek amacıyla öğrencilere verilecek ödevlerin sınıfta veya okulda yapılması esastır. Esas olarak birinci devre öğrencilerine evde yapılmak üzere yazılı ödev verilmez. Ancak üçüncü sınıf öğrencilerine gerektiğinde ara sıra bir saatten fazla zaman almayacak şekilde ev ödevleri verilebilir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine verilecek yazılı ödevler bütünüyle iki saatten fazla zaman almayacak şekilde düzenlenir. Böylece ödevlerin seçilmesinde öğrencilerin yaşları, bilgi seviyeleri, aile ve çevrenin olanakları göz önünde bulundurulur. Metin, resim, şekil ve harita kopyaları, yazı tekrarlama gibi öğrencinin usanmasına, imlasının ve yazısının bozulmasına yol açacak, yaratıcılığa engel olacak ödevler verilmesinden kaçınılmalıdır. Yazılı ödevlerde kâğıt israfına, gereksiz süslemelere yer verilmemelidir. Öğrencilere verilen ödevler öğretmence kontrol edilmeli, öğretmen tarafından yanlışlar üzerinde durulmalıdır.” ( Resmi Gazete, 1976).

Resmi gazetede 1987 yılında yayınlanan ev ödevleri konusundaki bir sonraki yönetmelik incelendiğinde (27 Ağustos 1987 tarihli ve 19557 sayılı Resmi Gazete, s.9); Bir önceki yönetmelikte ev ödevleri ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencisine hiç verilmezken bu yönetmelikle 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yetişmeleri amacıyla gerektiğinde ev ödevi verilebileceği ifade edilmektedir. Bu sınıf düzeylerinde öğrencilerden basit hesaplar yapmaları, harfleri veya kelimeleri kopya etmeleri ya da bir etkinlik formunu doldurmaları istenebilir. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda ise yönetmeliklerin her ikisinde de belirtildiği gibi 2 saatten fazla zaman almayacak ev ödevi verilmesi ön görülerek ev ödevleri zamanla sınırlandırılmaya çalışılmıştır.

Ardından Talim Terbiye Kurulu tarafından 9 Kasım 1989 tarih ve 310.1 / 5743 numaralı genelge ile okullara duyurulan, yönetmelik çıkarılmış ve buna göre:

- 1.İlkokulun ilk üç sınıfında ödev verilmemeli.
- 2.İlkokulun son iki sınıfında kaynak bulma ve inceleme yöntemlerini öğreten ödevler verilmeli.
- 3.İlkokullarda hazırlık çalışmaları süre yetmediği zaman eve verilmeli.
- 4.İlkokuldaki eğitici çalışmalar, mevcut ilkokul yönetmeliği ve programına göre hazırlanmış bulunan ilkokul öğrenci karnesinin davranış gelişimi bölümünde değerlendirilmeli.

2004-2005 yılında uygulanmaya başlayan yeni öğretim programında ödev konusu tekrar ele alınarak, yeniden yapılandırılmıştır. Bu öğretim programında proje ödevleri ve öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiren performans ödevleri üzerinde durulmuştur.

Resmî Gazete’de yayımlanan 27.8.2003 tarihli ve 25212 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4. maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

Madde 4 – Bu Yönetmelikte geçen;

a) Proje: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları,

b) Performans ödevi: Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsamaktadır.

Madde 35 – 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin gelişimi, ilerleme ve çabaları, sınavlar yapılmaksızın proje, performans ödevi ve ders içi performanslarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilir. 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda bir yarıyıldaki haftalık ders saati üçten az olan derslerde en az iki, üç ve üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır. Öğrencilerin başarıları sınavlarla

birlikte proje, performans ödevi, ders içi performanslarına dayalı olarak değerlendirilir. Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje; her yarıyılıda derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi hazırlar.

Bu programla beraber öğrencileri grup çalışmaları yapmalarını gerektiren, yapılandırılmış ödevlere yer verilmesi uygun görülmüştür. Öğrencilerin bireysel veya grup çalışması ile ilgili tercihleri, çalışma ortamlarının öğrencinin tercihlerine göre düzenlenmesine git gide daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Hizmetçi, 2007).

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili yayın ve araştırmalar yer almaktadır. Çalışmalar; Kolb'un öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları, ödev motivasyonları ve ödev stilleri ile ilgili araştırmalar olarak sınıflanmıştır. Son olarak karma sonuçların yer aldığı araştırmalar incelenmiştir. Araştırmaları incelemeye geçmeden önce öğrenme stili, çalışma alışkanlıkları, ödev stilleri ve ödev motivasyonu kavramlarının kısaca aşağıda değinilmiştir.

Öğrenme stili bireyin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki tercihleridir (Bahar ve Bilgin, 2002). Çalışma Alışkanlıkları kavramı öğrencilerin okul yaşantısıyla ilgili olan her şeye kapalı ve açık tepkilerinin tümünü içermektedir (Ersoy, 2003). Ödev stilleri ise ödev yapmaya yönelik motivasyon kaynağını, gücünü, öğrencilerin ödevi nasıl, nerede, ne zaman ve kiminle yapmayı tercih ettiklerini ortaya koyan profildir. Son olarak ödev motivasyonu kavramı kişinin ödevde başlamasını ve isteyerek yapmasını etkileyen faktörlerin bütünüdür. Öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkmıştır (Hong ve Milgram, 2000).

PIRLS (*Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*) çalışmalarında ülkemiz okullarında bazı sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin sıklığı incelendiğinde

Türk öğrencilerin okudukları hakkında proje ya da drama çalışması yapma, diğer öğrencilerle birlikte grup projesi yapma gibi etkinlikleri ortalama olarak haftada bir-iki kez, AB üyesi ülke öğrencilerinin aynı etkinlikleri ortalama olarak ayda bir-iki kez yaptıkları bulunmuştur. Ülkemizdeki bir diğer yaygın kanı da öğrencilere çok ödev vermenin belli konuları öğrenmeye yardımcı olacağı yönündedir. Ancak araştırmalar bunun tersini göstermektedir. Günlük ödev miktarı ve süresi ile ilgili olarak; Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı (ÖBBS) çalışmalarında temel eğitim ikinci kademe düzeyinde günlük ödev sıklığındaki artışı ile akademik başarı arasında ilişki çıkmamıştır (Berberoğlu, 2005). Benzer bulgular daha önce bahsedilen TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PIRLS (*Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*) çalışmalarında da bulunmuştur. Bu bölümde bu bulgular detaylandırılarak incelenecektir (Berberoğlu, 2005; Berberoğlu, Çelebi, Özdemir, Uysal, Yayan, 2004; Farrow, Tymus ve Henderson, 1999).

### **Kolb öğrenme stili ile ilgili araştırmalar.**

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Kolb (1985)'un hazırlamış olduğu Öğrenme Stilleri Envanteri Türkçe'ye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki öğrenciler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Mühendislik alanlarından mezun ve yaşları 22–49 arası değişen 103 yetişkindir. Araştırma bulgularına göre, örneklemin %7'sinin yerleştiren, %17'sinin ayırıştırıcı, %11'inin değiştiren, %65'inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Sosyal Bilimcilerin %73'ünün, Fen Bilimcilerin %74'ünün özümseyen, Mühendislerin %73'ünün ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir.

Yoon (2000) tarafından yapılan araştırmada, Kore'deki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin %40,7'sinin değiştiren, %34,1'inin özümseyen, %10,6'sının ayırıştırıcı, %14,5'ini yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Kılıç (2002), web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın kuramsal temelini Kolb Öğrenme Stilleri Modeli oluşturmaktadır. Öğrenme stilleri belirlenen 118 deneğin, 51'i özümseyen, 26'sı ayırıştırıcı, 24'ü değiştiren ve 17'si de yerleştiren öğrenme tipine sahiptir. Baskın öğrenme stili ile öğrenme etkinlikleri arasındaki tutarlılık, "tutarlılığı belirsiz" bulunmuş, bu düzeyin baskın öğrenme stiline göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Denek grubunun hem genel hem de alt gruplarda erişim puanları anlamlı düzeyde artmıştır. Deneklerin erişim puanlarının, öğrenme etkinlikleri tercihine ilişkin tutarlılık puanlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Güven (2003), çalışmasında "Fizik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri"ni araştırmıştır. Araştırmada 2002-2003 eğitim-öğretim yılı Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fizik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerine Kolb tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Envanteri" uygulanmıştır. Fizik Öğretmen Adaylarının % 43 gibi büyük bir çoğunluğu "Ayırıştırıcı" öğrenme stilini, % 34'ü ise "Yerleştiren" öğrenme stilini tercih etmiştir. "Özümseyen" öğrenme stiline sahip olan öğrenciler % 12, "Değiştiren" öğrenme stiline sahip olan öğrenciler ise % 11'dir. Fizik Öğretmen Adaylarının daha ziyade "Ayırıştırıcı" ve "Yerleştiren" öğrenme stili baskın olduğu bulunmuş ve öğrenme stillerine göre işlenen derslerle daha verimli çalışmaların elde edilebileceği sonucuna varılmıştır.

Harris, Dwyer ve Leeming (2003) tarafından yapılan araştırmada Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanılarak elde edilen sonuçlarda öğrencilerin büyük bir kısmının özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin oluşturduğunu belirtilmiştir (Akt. Koç, 2009).

Peker (2003), öğrenme stilleri ve 4 MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, tarama (matematik tutum ölçeği, matematik başarı testi, öğrenme stili envanteri, öğrenme stillerine dayalı



öğretim düzeyini belirleme ölçeği) ve deneysel olarak iki boyutta yapılmıştır. Araştırmaya Ankara merkez ilçe sınırları içindeki sekiz resmi genel lisede 500 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının matematik dersine yönelik olumlu tutum içinde oldukları, buna rağmen aynı öğrencilere uygulanan matematik başarı testi sonucunda öğrencilerin %68,4'unun matematik dersinden başarısız oldukları görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği uygulanarak belirlenmiştir. Öğrencilerin %54,2'sinin analitik öğrenen, %26'sının sağduyulu öğrenen, %13,9'unun imgesel öğrenen ve %5,8'inin dinamik öğrenen olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematiğe yönelik tutum puanları arasında ve matematik başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın deneysel boyutu 75 onuncu sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başlangıçta tutum puanları arasında ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların son test puanları arasında ve son tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aktaş (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb'un geliştirdiği Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyle sıralanabilir: Araştırmaya katılan ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin %37, 4'ünün değiştiren, %24'ünün özümseyen, %19, 8'inin ayırıştırıcı, %18, 8'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Ok (2009)'un "İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Biçimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı ile ilişkisi" adlı çalışmasında ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stil, biçim ve öğrenme biçimi puanlarını belirlemek ve bunların sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili, Gölcük ilçesine bağlı dört ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 216 (7. ve 8.sınıf) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin %18,5'i özümseyen,

%19,9'u ayrıştırıran, %23,1'i yerleştiren ve %38,4'ü değiştiren öğrenme stiline sahiptir.

Tümkiye (2011), "Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında fen bilimleri öğrencilerinin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı alt ölçeklerde anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin, eleştirel düşünmenin "doğruyu arama" alt ölçeğinde en yüksek puanı almalarının sebebi olarak bu öğrenme stiline sahip kişilerin yansıtıcı gözlemi kullanmalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

### **Çalışma alışkanlıkları ile ilgili araştırmalar.**

Martin(1953), başarısız öğrencileri incelediği araştırmasında, başarısızlığa neden olan faktörler içinde, motivasyon eksikliğinden sonra, en yüksek yüzde ile zayıf çalışma tekniklerine dikkat çekmektedir. Araştırmada, okul hayatındaki başarıda, etkin ders çalışma ve öğrenme yollarını kullanmasını bilmenin, öğrenenin kullandığı çalışma yönteminin, öğrenme tekniklerinin, alışkanlıkların çok önemli rolü olduğu belirtilmektedir (Akt. Tan, 1996).

Sheeps (1971), 6. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve okul tutumları ile matematik ve okuma başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sonuç olarak, erkek öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına yönelik toplam puanları okuma başarısını belirlerken, kızlarda matematik başarısını belirlediği ortaya çıkmıştır.

Straman(1979), ailenin çocuk büyütme tutumu ile çocukların ergenlik dönemindeki (7. ve 8. Sınıf) çalışma becerileri, çalışma alışkanlık ve tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Sonuç olarak çocuğun yetişmesinde baba tutumu çalışma alışkanlıklarında ve çalışma tutumlarında daha etkili iken, öğrencilerin çalışma becerilerini kazanmasında anne tutumunun daha etkili olduğu görülmüştür (Akt. Atılgan, 1998).

Armbuster ve Anderson (1981) tarafından, orta dereceli okullarda çalışma teknikleri konusunda yapılan araştırmada, herhangi bir çalışma tekniğinin doğru biçimde, doğru bilgiyi işlemede kullanıldığında, öğrencilere oldukça yardımcı olabileceği sonucunu ortaya konmuştur (Akt. Yüksel,1997).

Kuzgun (1981) yaptığı araştırmada, öğrencilerin pek çoğunun zamanlarını çalışmakla geçirdikleri halde, yeteri kadar başarılı olamadıklarını belirlemişlerdir. Öğrencilerin çalışma zamanı ve süresi ile dinlenme zamanı ve süresini iyi ayarlayamadıkları ve öğrenilenleri hatırlamaya yarayacak bazı tekniklerden haberdar olmadıkları için çabalarının sonucunu alamayan öğrencilerde derslere karşı zamanla bıkkınlık ve ilgisizlik olabileceğini belirtmiştir.

Uluğ (1981), rehberlik saatlerinden yararlanarak öğrencilere yapılacak yardım sonunda, verimli çalışmayla ilgili yeni ve olumlu alışkanlıklar geliştirilip geliştirilemeyeceğine ve çalışma davranış ve alışkanlıkların okul başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan ön test- son test modeli bu araştırma sonucunda, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının rehberlik saati içinde yapılan yardımlarla iyileştirilebileceği ve yeni alışkanlıklar kazandırılabilceği, çalışma alışkanlıkları ile okul başarısı arasında yakın bir ilişki olduğu, verimli çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin notlarının, genellikle bu alışkanlığa sahip olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Uluğ'a göre Öğrenci çok zeki de olsa, ailesinden destek de görse, hiçbir fiziksel veya ruhsal sorunu bulunmasa ve diğer etkenler ne kadar istendik de olsa verimli çalışma alışkanlıklarını edinemediği sürece, istediği sonuca ulaşamaz, zamanını ve enerjisini en verimli olacak şekilde kullanmadığı için başarı düzeyini artıramaz.

Kalfazade (1986), "Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları İle Ebeveynlerinin Eğitim Seviyesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasında, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının ebeveynlerinin eğitim düzeyinden fazla etkilenmediği sonucuna varmıştır.

Özgüven(1987), öğrencilerin ders çalışma ve faaliyetlerini planlama ve uygulama alışkanlıkları ile üniversitedeki başarıları arasında bir ilişki olduğunu saptamıştır. Planlı hareket eden öğrencilerin daha başarılı, planlayan fakat kısmen uygulayan grupla, planlama alışkanlığı olmayan öğrencilerin ise daha başarısız olduğunu belirtmiştir.

Can (1990), üniversitede akademik yönden düşük başarılı olduğu belirlenen 42 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği deneysel araştırmada, grupla psikolojik danışma ve çalışma alışkanlıkları eğitiminin, öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile sınav kaygıları ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma alışkanlıklarıyla ilgili eğitim gören gruptaki öğrencilerin, çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik başarı düzeylerinin, psikolojik danışma grubundakilerden anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (Akt., Yüksel,1997).

Kasatura (1991), öğrencilerin okul ve hayat başarılarıyla ilgili araştırmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun; başarılarında ki birinci derece önemli faktörün kendi çalışmalarına bağlı olduğunu, ikinci önemli faktörün ise aile ortamı olduğunu belirtmektedir. Aileler, öğrencilerin başarısızlığında en önemli etken olarak öğrencilerin ders çalışmamalarını gösterirken, öğretmenler de öğrencilerin başarısızlıklarına neden olarak çalışma alışkanlığının henüz kazanılmamış ya da disiplinli bir şekilde çalışılmamasını göstermişlerdir.

Dilek (1993), “lise öğrencilerinin ortaokul ve lisedeki ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılarının karşılaştırılması” adlı araştırmasında, öğrencilerin ortaokuldaki ders çalışma alışkanlık ve başarı düzeylerini lisede de sürdürdükleri gözlemiştir (Akt. Aslantas, 2001).

Yüksel (1997), ilköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarısı ile kullandıkları çalışma teknikleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonunda kullanılan ders çalışma teknikleriyle, soru- cevap tekniği dışında, öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; dinleme, yazma, not alma, anlatma, soru cevap, basılı kaynaklardan yararlanma tekniklerini kullanan öğrencilerin başarılarına cinsiyetin bir etkisinin olmadığı, ancak okuma

tekniklerini kullanan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmış, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı ile başarıları arasındaki ilişki düşük bulunmuştur.

Verimli çalışma ve öğrenme becerisi geliştiremeyen öğrenciler yıllar geçtikçe kendilerini öğrenmeye motive etme, öğrenme süreçlerini planlama ve değerlendirme konularında yetersiz kalırlar. Bu durum akademik başarılarını ve gündelik hayattaki başarılarını olumsuz etkiler (Rowntree, 2000).

Arslantaş (2001), ortaöğretime devam eden öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek amacıyla yaptığı bu çalışmada, öğrencilerin, cinsiyet, alan, lise türü, ayrı bir çalışma odasına sahip olma ve akademik başarıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında bir ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin; cinsiyet ve ayrı bir çalışma odasına sahip olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, çalışma odası olmayanlara oranla daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırma sonucunda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu görülmüştür.

Özmert ve diğerleri (2001), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde okul başarısızlığına yol açan faktörleri incelemiş, okul başarısı düşük olan öğrencilerin ders çalışma süresinin daha kısa olduğunu bulmuşlardır (Atılğan, 1998).

Memiş (2005), “Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının İncelenmesi” isimli çalışmasında, ilköğretim besinci sınıf öğrencilerinin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çalışma oryantasyonunu sosyo-ekonomik durumun etkilediğini belirtmiştir. Buna göre en yüksek çalışma oryantasyonu puanını orta sosyo- ekonomik durumdaki öğrenciler almıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin çalışma oryantasyonları puanları, tüm alt boyutlarda erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Özcan (2006) tarafından gerçekleştirilen, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi konulu araştırmada öğrencilerin evlerindeki ders çalışma ortam ve olanakları, öğrencilerin ders çalışma ortam ve olanaklarını kullanma durumları, ders çalışma alışkanlıkları ve ders çalışmalarında öğretmenin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin çoğunluğunun ders çalışma ortam ve olanaklarının yeterli olduğu ve öğrencilerin bu olanakları ders çalışma sürecinde kullandıkları belirlenmiştir. Ailelerinin ders çalışma sürecine katkılarının olduğu, öğrencilerde ders çalışma alışkanlığının oluştuğu, buna karşın evlerinde ders çalışmaya başlamada zorlandıkları görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ders çalışmada daha istekli oldukları belirlenmiştir ve öğretmenlerin öğrencilere nasıl ders çalışacağını öğrettiği de saptanmıştır.

Özbey (2007) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ve bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, matematik başarısı gibi değişkenler açısından farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Düzce ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 5. ,6. , 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen 1000 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve matematik başarılarına göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin en yüksek ortalama ile “ders notu alma” çalışma alışkanlığının kullanıldığı, en düşük ortalamaya ise ödev hazırlamada stres ve kaygı alışkanlıklarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2009), yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri konulu araştırmasında yeni ilköğretim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarına etkisini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencinin çalışma alışkanlıklarına etkisi, anne

eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, anne eğitim durumu okur-yazar olanlardan kaynaklanmaktadır. Baba eğitim ve baba mesleki durumuna, annenin çalışıyor/alışmıyor olmasına, cinsiyete, okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gazioğlu (2009), “ğrencilerin alışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları ile İlişkisinin Belirlenmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları ile fizik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, ğrencilerin Lisede veya Anadolu Meslek Lisesinde okumalarının fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılığa yol açtığını tespit etmiştir. Öğrencilerin farklı okul türlerinde öğrenim görmelerinin çalışma alışkanlıklarını etkilediği sonucuna varmıştır.

Eren (2011), ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada iki ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 708 ğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları envanter puanlarının erkek ğrencilerinkine 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 ğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeylerine göre yapılan karşılaştırma sonucunda ders çalışma alışkanlıkları envanter puanları arasında manidar farklılık olmadığı grlmştir.

Cinsiyet açısından öğrencilerin farklılıklarına bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden akademik olarak daha başarılı olduğu, daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu görülmektedir (Hong ve Lee, 2000; Tinklin, 2003; Grabill ve diğerleri, 2005; Gadzella ve Fournet, 1976; Akt. Aydın, 1989; Brown ve Holtzman, 1984; Küçükahmet, 1987; Mullen, 1995; Arslantaş, 2001; Houtte, 2004).

### **Ödev motivasyonu ve ödev stilleri ile ilgili araştırmalar.**

TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PIRLS (*Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*) çalışmalarında ödevlerle ilgili genel olarak;

1. Ödev yapma ile öğrenme arasında önemli sayılacak olumlu bir ilişki yoktur. Bazı durumlarda bu ilişki olumsuz yönde çıkmaktadır. Yani çok ödev daha düşük düzeyde bir başarı getirmektedir.

2. İlköğretimin birinci kademesinde ödevin öğrenmeye hiçbir olumlu katkısının olmadığı, büyük sınıflarda ise miktarı iyi ayarlanmış ödev yükünün çok az düzeyde başarıyla olumlu ilişkiler verdiği, ancak genel olarak ödev yükündeki artışın ve okulda ödev kontrolüne zaman ayırmanın başarı ile olumsuz ilişkiler verdiği görülmektedir.

3. Büyük yaş gruplarında da ödev sıklığının artması durumunda başarının düştüğü görülmektedir.

4. Proje tabanlı çalışmaların öğrenmeye hiçbir olumlu katkısı olmamakta, bazı durumlarda başarı ile ters yönde ilişkiler verdiği görülmektedir.

5. Ödev içeriklerinin programlarda tanımsız ya da yanlış tanımlanmış kazanımlar nedeni ile son derece zayıf hazırlandığı ve amaca hizmet etmediği, aynı şekilde proje ve performans dayanaklı değerlendirme çalışmalarının içeriğinde de kazanımlardaki belirsizlik ve yanlış tanımlamalar nedeni ile ciddi sorunlar olduğu görülmektedir.

6. Türkiye’de Avrupa Birliği ülkelerine oranla daha fazla proje ve grup çalışması tabanlı etkinlikler yapılıyor gözükmemektedir.

7. Ödevlere aile desteğinin olumlu etki yarattığını gösteren bir kanıt yoktur. (Cooper, Robinson & Patall, 2006; Trautwein, Köller, Schmitz & Baurner, 2002; Jaan, 2006; Altun, 2007; Chen & Stevenson, 1989).

Natriello ve Mc Dili (1986) öğrencilerin çaba ve başarıları üzerinde akranların, öğretmen ve ebeveynlerin etkisini araştırmıştır. Bu kişilerin her birinin standardının öğrencinin ev ödevine harcadığı zaman üzerinde olumlu etkisinin



olduğunu ifade ederler. Parish ve Parish, (1989) çalışmasında, öğretmenlerin öğrenciye ilgi göstermesinin öğrencinin verilen görevleri tamamlamada daha istekli olmasını sağlamada önemli bir faktör olduğu kaydedilmiştir (Akt. Özbey, 2007).

Babadoğan (1990), çalışmasında ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yerini belirlemek amacıyla ev ödevlerinin kuramsal yapısını değerlendirerek, öğretmen ve velilere altı soruluk bir anket uygulamıştır. Ankette, öğretmen ve velilere ödev algılarını, ödev verme ile ilgili düşüncelerini ve ev ödevleri ile ilgili önerilerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmen ve aileler tarafından ödevin evde yapılmak üzere verilen çalışmalar olarak algılandığı, ödev verilmesinin gerekli olduğunun savunulduğu ve ödev konusundaki beklentilerinin de ödevin çalışmaya ayrılan süreyi arttırması olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve veliler ödevlerin araştırmacılığı ve yaratıcılığı geliştirici yönde olması gerektiği yönünde bir öneride bulunmuşlardır.

Tertemiz (1991), ilkokul 5. sınıf matematik dersi “silindir konusunun” öğretiminde, ödevlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları ödevin deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Matematik başarısının arttırılmasında ödevlerin önemli bir rolü olduğu da vurgulanmıştır. Ayrıca ödev verilerek ödevler üzerinde tartışmanın yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinde de daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Araştırma çerçevesinde dönüt, düzeltme ve pekiştirme çalışmalarının kalıcılığı sağladığı belirtilirken ödev verilip yalnızca dönüt verilen grupta da kalıcılığın hiç ödev verilmeyen gruptan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çetinkaya (1992) çalışmasında Adana ilindeki merkez ortaokullara devam eden üçüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenleri ve öğrenci velilerinin ev ödevleriyle ilgili sorunlarına ilişkin görüşlerini almayı ve uygulamaya yönelik işlevsel önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci, öğretmen ve velilerin çoğu ev ödevi verildiğini, öğrencilerin ev ödevi türünü seçemediklerini, genelde alıştırmaya türü ödevler verildiğini belirtmişleridir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin çoğu

ev ödevlerinin kısmen kontrol edilip dönüt verildiğini, ödevlere ortalama 1-2 saat zaman ayrıldığını belirlemişlerdir.

Hong, Milgram ve Perkins (1995) yaptıkları araştırma ile ailelerin çocuklarının ödev stilleriyle ilgili farkındalıklarını ve bu farkındalıkların öğrencilerin başarı ve tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Koreli 182 Amerikalı 93 beşinci ve altıncı sınıf öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre Amerikalı ve Koreli öğrencilerin ödev stilleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Koreli öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre ödevlere karşı daha olumlu tutum geliştirdiği ve Koreli ailelerin Amerikalı ailelere göre çocuklarının ödev tercihleri konusunda daha çok fikir sahibi oldukları bulunmuştur. Her iki kültürde de ödevlere karşı tutum ile aile farkındalığı arasında ilişki, ailenin farkındalığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiden daha fazla bulunmuştur.

Yapıcı (1995) ilkokul 4. ve 5. sınıf öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla Bolu ili Düzce ilçesinde bulunan on ilkokulun 4. ve 5. sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri ile yaptığı çalışmada 40 öğretmen, 400 öğrenci ve 364 veliye ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan gruplar ödev verilirken açıklamalar için yeterince zaman ayrıldığını, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmadığını ve öğretmenlerin ödevleri sadece yapılıp yapılmadığı açısından kontrol ettiklerini, içerik olarak değerlendirmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ödev notlarının karne notlarına eklendiği ve velilerin ödevlerini yaparken öğrencilere yardım ettikleri belirlenmiştir.

Hong, (1998) yaptığı çalışmada ödev stilleri, ödev ortamı ve akademik başarıyı incelemiştir. Bu çalışmayı 272 7. sınıf öğrencisi ( 134 erkek ve 138 kız) ile Amerika'da yürütmüştür. Öğrencilerin ilk olarak yıl sonu akademik başarıları üç grup altında (alt, orta ve üst) ikinci olarak ödev başarıları doğrultusunda belirlenen ödev başarıları ele alınmıştır. Bu üç grubun başarı notları arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin gerçek ödev stilleri ile tercih ettikleri ödev stillerinin değerlendirilmesi bu üç başarı grubu çerçevesinde yapılmıştır. Genel olarak yüksek başarısı düzeyine sahip öğrencilerin daha çok kendisi, ailesi ve

öğretmenleri tarafından daha çok motive edildiği, ödevlerini yaparken fazla ışığı ve tek başına çalışmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla beraber hem tercih edilen hem de gerçek ödev stilleri açısından yüksek ödev başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük ödev başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha çok aileleri tarafından motive edilmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Hong ve Milgram (1999) çalışmalarında, öğrencilerin gerçek ödev stilleri ile tercih ettikleri ödev stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu ilişkinin kültür ve cinsiyet açısından değerlendirmişlerdir. Amerika'da 272 7. sınıf (134 erkek 138 kız) öğrenci ile Kore'den 219 7. sınıf (115 erkek ve 104 kız) öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin çoğunun gerçek ödev stilleri ile tercih ettikleri ödev stillerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iki kültür arasında ses, ışık, motivasyon, düzen ve otorite figürü kategorilerinde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Örneğin Koreli öğrencilerin belirttiklerine göre Amerikalı öğrencilere oranla daha aydınlık bir ortamda ödev yaptıkları ve ödev yapmak için genellikle aynı yerleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hareket gerektiren ödevleri yapmaktan daha çok hoşlandıkları kızların ise erkeklere göre daha aydınlık yerlerde ödev yapmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Hong ve Lee (2000) çalışmalarında, öğrencilerin algıları doğrultusundaki ödev başarıları ve tutumları ödev stillerine göre değerlendirilmiş ve cinsiyet ve ödev stilleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. 5. ve 7. Sınıf toplam 573 Çinli öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada ödev stilleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Yüksek ödev başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük ödev başarı düzeyine sahip öğrencilere göre aileleri ve öğretmenleri tarafından daha çok motive edilmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Ödevlere ilişkin olumlu tutum geliştiren öğrencilerin diğer öğrencilere göre tek başına çalışmayı daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Yüksek başarı puanı alan öğrencilerin düşük başarı puanları alanlara göre fazla ışıklı ortamı daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Düşük başarılı öğrencilerin ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.

Hong, Topham, Carter, Wozniak, Tomoff ve Lee (2000) çalışmalarında farklı kültürlerde ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin, ödev konusyla ilgili görüşlerini ortaya koymayı ve ödev konusunun yaş ve kültür değişkenleri açısından nasıl farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmayı amaçlanmışlardır. Çalışmanın örneklemini 249 yedinci sınıf Çinli öğrenci ve 95 yedinci, 63 dokuzuncu sınıf Amerikalı öğrenciler oluşturmuştur. Yaşla ilgili açıklamalara bakıldığında büyük öğrencilerin ödev yaparken daha çok sıkıldıklarını ve ödevlerin kendilerine anlamsız gelmeye başladığını belirttikleri görülmüştür.

Barnes (2001) araştırmasında 4. sınıf öğrencilerine verilen ödevleri farklı değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmada ödevlere harcanan zaman, ödev tipleri, ödevi tamamlama süreci, bireysel farklılıklar, ödev politikaları ve rehberliği, öğrenci veli ve öğretmenlerin ödevlere ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda; Öğretmenlerin ödev konularını verirken bireysel farklılıkları dikkate almadıkları saptanmıştır. Ailelerin %90'ı öğrencilere ödev yaparken yardımcı olduklarını açıklamaktadır (Akt. Hizmetçi, 2007).

Gür'ün (2003) çalışmasında, ev ödevi yapma stillerinin başarı ile ilişkisini ve ev ödevi yapma stillerinin yapısını belirlemiştir. Çalışmaya, Balıkesir ve ilçelerinde bulunan 4 ilköğretim okulundan, yüz 6. 7. ve 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışma sonunda kız ve erkek öğrencilerin ödev tercihleri ile akademik başarı ilişkisine bakılmış ve ödev yapma tercihlerinin; akademik başarıyla kuvvetli bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Başarıları yüksek olan öğrencilerin tersine, başarıları düşük öğrencilerin, mutlaka motive edilmeleri gerektiği ve bu öğrencilerin düzensiz oldukları belirlenmiştir. Aile katılımının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hong, Milgram ve Rowell (2004) araştırmalarında, öğrenen merkezli ödev yaklaşımı programını teorik olarak incelemiş ve birkaç araştırmanın sonuçlarını karşılaştırarak uygulamaya yönelik öneriler sunmuşlardır. Çalışmada ödev motivasyonu ve tercihleri ile ilgili teorik bilgilere de verilmiştir. Ayrıca ödev motivasyonu ve tercihleri ile ilgili bir model geliştirilmiş ve velilerin ödev

motivasyonu ve tercihleri ile ilgili eğitilmesini temel alan model ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Ödevin bir eğitim aracı olarak gelişmesini sağlamak amacıyla katılım programlarının düzenlenmesinin ve öğrenci, veli, öğretmen ve diğer eğitimciler arasında yakın bir ilişkinin gerekliliği vurgulanmıştır.

İflazoğlu ve Hizmetçi (2005), çalışmalarında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine ne tür ödevlerin hangi sıklıkla verildiğini, ödevlerin öğrenciler tarafından nasıl yapıldığını ve nasıl değerlendirildiğini belirlemişlerdir. Araştırma nitel bir araştırma olup, veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2004–2005 Eğitim Öğretim Yılı ikinci yarısında, Adana ilinde bulunan 6 devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu sınıf öğretmenleri ile görüşülerek belirlenen ve her sınıftan ödev yapma konusunda iyi-orta-düşük düzeyde olan birer öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenciden oluşmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin ödevleri daha çok yazılı bir şekilde ilettikleri, ödevlerin en az 1-2 saatlik zaman kullanımını gerektirdiği, öğrencilerin ödevlerini yaparken bilgi eksikliği ve ödevleri anlayamama gibi nedenlerden dolayı birçok zorlukla karşılaştıkları ve bu zorluklarla kendi kendilerine baş etmek yerine aile üyelerinden ya da öğretmenlerinden yardım alarak baş etmeye çalıştıkları, ödevlerini bitirdikten sonra kontrol etmedikleri, öğretmenlerin de ödevleri içerik, doğruluk vb. ölçütler açısından değerlendirmede sadece yapıp yapmadıklarını belirlemek üzere bir değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir.

Hizmetçi ve İflazoğlu (2006), çalışmalarında, ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin ödevler hakkındaki görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmada ödevlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, öğrencilere ödev verilip verilmediği veriliyorsa ne tür ödevler verildiği, ödev verme sıklığı ile ödevlerin nasıl iletildiği ve ödevlerin nasıl değerlendirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup, veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı birinci yarısında, Adana ili Ceyhan ilçesinde bulunan 5 devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma örneğini 25 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ödevleri daha çok tahtaya yazarak ve sözlü olarak iletme biçimini

tercih ettikleri, ödevleri içerik, doğruluk vb. ölçütler açısından değerlendirmedikleri sadece yapıp yapılmadığını belirlemek üzere bir değerlendirme yaptıkları ve yapanları ödüllendirdikleri belirlenmiştir.

Yücel (2008), “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi’nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen- Veli- Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmasında yeni sistemin uygulanabilirlik durumunu ve hedeflenen amaçlara yaklaşılma düzeyini tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, ödevlerin kesin olarak öğrenciyi aktifleştiren bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Wilson ve Rhodes (2010), “Öğrencilerin Ödevlere Bakış Açısı” adlı çalışmasında lise öğrencilerinin ödevleri tamamlama ve tamamlamama davranışlarının nedenleri araştırılmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, araştırma örneklemini 577, 9.sınıf lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sadece %39’unun ödevlerini düzenli olarak yaptıkları bulunmuştur. Öğrencilerin %73’ünün ödevleri sevmedikleri, %84’ünün ödevleri sıkıcı buldukları ve %87’si ise ödevlerin çok fazla verildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %86’sı ödevlere sınıf ortamında başladıklarında tamamlamalarının daha kolay olduğunu düşünmektedir.

### **Diğer araştırmalar.**

Broks (1926) tarafından yapılan bir araştırmada, ders çalışırken anne ve babalarından yardım alan öğrencilerin ev ödevlerini daha iyi yaptıkları bulunmuştur. Yine aynı çalışmada 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).

Loftman (1975), öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların etkililiğini incelemiştir. Araştırmada okula devam ve yeniden tekrar en kullanışlı çalışma teknikleri olarak belirtilirken, ödev hazırlama, toplam çalışma saati gibi şeylerin küçük ve birbirine yakın etkileri olduğu ifade edilmektedir.

Öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirip içselleştirmelerinde ödevin önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının en önemli göstergelerinden biri ödevlerdir, zamanında ve titiz bir şekilde ödev hazırlayan öğrenci ile baştan savma ya da hiç ödev hazırlamayan öğrenci arasında fark vardır (Küçükahmet, 1987).

Pungah (1994), çocukların büyüme ortamı, çalışma alışkanlığı ve bilişsel stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Demokratik ortamda yetiştirilen çocukla çalışma alışkanlıkları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.
- Çocuğun yetiştiği ortam (demokratik, disiplinli, ilgisiz aile ortamı) ile çalışma alışkanlıkları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.
- Çocuğun bilişsel stratejisi ile çalışma alışkanlıkları arasında olumlu bir ilişki bulunmamıştır.
- Çocuğun yetiştirilme ortamı ile bilişsel stratejisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Jedige ve diğerleri (1997), Nijeryalı öğrencilerin İngilizce dil performanslarına, çalışma alışkanlıklarının ve başarı motivasyonunun etkisini incelemiştir. Bakare'nin (1970) geliştirdiği çalışma alışkanlıkları envanteri 160 öğrenciye uygulanmış, başarı motivasyonu için yine Bakare'nin (1976) akademik ihtiyaç başarı motivasyon ölçümü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bireyin başarı motivasyonu yeterli derecede uyarılırsa çalışma alışkanlıklarının da gelişeceği, tek başına çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesinin başarı motivasyonu olmadan İngilizce dil performansını etkileyemeyeceği ifade edilmiştir.

Cooper (2001), yaptığı meta-analiz çalışmasında ödev verilen sınıflardaki öğrenciler ile ödev verilmeyen sınıflardaki öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır. Bu karşılaştırmada 3300 öğrenci, 85 sınıf ve 30 okulu kapsayan 17 araştırma raporunun sonuçları kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçları; Ödev yapan öğrencilerin ödev yapmayan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını, sınıf düzeyleri yükseldikçe ödev yapan öğrencilerin daha

olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür. Bu durum okulöncesi-üçüncü sınıf arasında ödevlerin hiç ya da daha az verilmesi, 4., 5. ve 6. sınıflarda ise ödevlerin genellikle çocuklara çalışma alışkanlıklarını kazandırmak için verildiği ve bu sınıf düzeylerinde çalışma becerilerini kazanan çocuklar doğal olarak üst sınıflarda daha başarılı olmaktadır şeklinde açıklanmaktadır. Ödev yapan öğrencilerin akademik başarısı ile cinsiyet ve zeka alanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hafta içinde fazla ödev yapmak ile öğrencilerin başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Wolff (2001), çalışmasında ödül ve teşviğin ortaokul öğrencilerine etkisini araştırmıştır. Ödülün kurallara uymada motivasyona ve ödevleri tamamlamaya etkisine bakılmış sonuçta teşvik almanın çok az öğrencinin çalışma alışkanlıklarını değiştirmeye motive ettiği görülmüştür.

Babadoğan (2003), “Öğrenme Stilleri Kapsamında Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları” isimli çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kendi görüşlerine dayalı öğrenme stillerine dayalı ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı bir çalışma anlayışı izledikleri net bir biçimde görülmektedir. Babadoğan (2003) ayrıca eğer bireyin öğrenme stilleri konusunda nitelikli bilgilere sahip olunabilirse, onun gelecekteki profilini saptayabilmenin eskisine oranla günümüzde daha olanaklı olacağını belirtmiştir. Ders çalışma alışkanlıklarına bakıldığında, genelde tüzel okul öğrencilerinin, özel okul öğrencilerine oranla daha anlamlı biçimde tutarlılık gösterdiğini de belirlenmiştir. Ayrıca, kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla sınıf içi etkinliklere katıldıkları oranda daha iyi öğrendiklerini ve dersi daha etkin dinlediklerinde öğrenme hız ve niteliğinin arttığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber kız öğrenciler etkinliklere katılmayı erkek öğrencilere oranla daha çok istedikleri belirlenmiştir.

Sutton (2003) tarafından yapılan nitel bir araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin öğretme stili tercihleri ile öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin eşleştirilmesi ile ilgili algıları incelenmiştir. Araştırmaya Kuzey New Jersey’deki beşi özel, beşi devlet ilköğretim okulunda görevli 10 sekizinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma



sonucunda öğrencilerin seçtiği öğrenme stillerinin öğretmenin kullandığı öğretim stillerine bağlı olarak şekillendiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenin kullandığı öğretim stillerinin öğrenci öğrenmeleri, yeteneği, ilgi alanlarına etki eden önemli bir faktör olduğu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin öğretmenin öğretim stiline göre şekillendiği ortaya çıkmıştır.

Bedir (2007), araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerin en yüksek puanı dokunma belleğinden aldıkları belirlenmiştir. 2. sırada görme belleği, 3. sırada okuma belleği ve 4. sırada işitme belleği yer almıştır. Araştırmaya katılan deneklerin daha çok dokunsal ve görsel öğrenme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Bolat (2007), “İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri” isimli çalışmasında ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, motivasyon düzeylerinin öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve genellikle 12 yaşındaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, 13 ve 14 yaşlarındaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bal (2009), “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli çalışması ile 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programının alternatif ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek; ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ölçme araçları hazırlanırken, en fazla öğrenci seviyesi ve kazanımlara önem verildiği, araçların puanlanmasında ise

öğrencilerin bireysel yetenekleri ve günlük performanslarının ön planda olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin çok fazla sayıda performans görevi ve proje ödevi hazırladıkları da belirtilmiştir. Öğrenciye verilen proje ödevleri ve performans görevleri öğrencinin ödev yapma sürecinde aktif kılmaktadır.

Beydoğan (2009), “Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Okuma-Anlama Sürecinde Ayırt Etme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” isimli araştırmasında lise onuncu sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenme stillerine göre okuma-anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Kırşehir merkez ilçede eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren liselerden random usulle seçilen 371 öğrenciye D. Kolb’un öğrenme stili envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen okuma-anlama stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine göre öğrencilerin okuma anlama stratejilerini kullanma düzeylerinde genelde farklılaşma söz konusu olduğunu belirtmiştir. Beydoğan (2009)’a göre bunun nedeni sadece öğrenme stil farklılığından kaynaklanmamaktadır. Çünkü aynı öğrenme stiline sahip öğrencilerin bir kısmı bir stratejiyi sık sık kullanırken, bir kısmının aynı stratejiyi hiç kullanmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin okuma-anlama stratejilerini kullanma konusunda bilişsel farkındalık düzeyleri yetersiz olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Günaydın (2011) araştırmasında, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının tercih ettikleri öğrenme stiline göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük kısmı ders çalışmak için sessiz ortamı, az ışıklı ortamı, serin ortamı ve geleneksel çalışma şekli olan masada oturmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders çalışma sırasında bir şeyler atıştırmayı tercih etmediği ve öğrencilerin yarısının hareketli olmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin daha çok dokunsal ve görsel öğrenme eğiliminde oldukları, 4. Sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf öğrencilerine göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu, hem de 4. Sınıf öğrencilerinin ders çalışmaktan kaçınma davranışlarını daha az gösterdikleri belirlenmiştir. Sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına sahip

olma durumlarının azaldığını belirlenmiştir. Kız öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri ve içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerin çalışma ortamına daha çok önem verdikleri belirlenmiştir.

## Yöntem

Bu bölümde araştırma için gerekli verilerin toplanması ve çözümlenip yorumlanmasında izlenen yöntemin ayrıntılarına ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmektedir. Bu kısımda, uygulanan yöntem “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Prosedür/ Uygulama” ve “Verilerin Analizi” alt başlıkları altında açıklanmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2002). Araştırma öğrencilerin Kolb öğrenme stillerine göre, ödev motivasyonları ve ödev stilleri ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki ve farkları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

### Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 öğretim yılı Ankara ili merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim ikinci kademe 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma evrenini oluşturan Ankara ili merkez ve çevrelerinde bulunan tüm devlet okullarına ulaşma gücü örnekleme almayı zorunlu kılmıştır. Araştırmanın örnekleme yansızlık ilkesine uyularak “çok kademeli örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonunda, Ankara ilinde Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Gölbaşı ilçelerinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 11 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 704, 6. , 7. ve 8. öğrenci araştırma örneklemini oluşturmuştur.

Ankara İlindeki Toplam 6. , 7. ve 8. sınıf öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Ankara İlindeki Toplam 6., 7. Ve 8. Sınıf Öğrenci Sayısı*

	<i>F</i>
Ankara İlindeki Toplam Öğrenci Sayısı	553.607

Ankara İlindeki Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Gölbaşı ilçelerinde bulunan 6. , 7. ve 8. sınıf öğrenci sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Ankara İlindeki Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Gölbaşı İlçelerinde Bulunan Öğrenci Sayıları*

<i>İlçeler</i>	<i>Öğrenci Sayıları</i>
Çankaya	67420
Keçiören	97580
Mamak	65055
Altındağ	50781
Yenimahalle	61904
Gölbaşı	12539
Toplam	355.279

Çalışmaya katılan okullardaki toplam 6. , 7. Ve 8. Sınıf öğrenci sayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

*Okullardaki Toplam 6., 7. Ve 8. Sınıf Öğrenci Sayıları*

<i>Okul</i>	<i>f</i>
Dr. Reşit Galip İlköğretim Okulu	75
Mimar Kemal İlköğretim Okulu	457
İltekin İlköğretim Okulu	306
Hüseyin Güllüoğlu İlköğretim Okulu	350
Mamak İlköğretim Okulu	227
29 Ekim İlköğretim Okulu	521
Atıf Bey İlköğretim Okulu	250
Cebeci İlköğretim Okulu	349
Öğretmen Kubilay İlköğretim Okulu	430
TEK İlköğretim Okulu	400
Mithatpaşa İlköğretim Okulu	74
Toplam	3439

Örnekleme oluşturan öğrencilerin okullara göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Çalışmaya Katılanların Okullara Göre Dağılımları*

<i>Okul</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Dr. Reşit Galip İlköğretim Okulu	92	13,1
Mimar Kemal İlköğretim Okulu	67	9,5
İltekin İlköğretim Okulu	90	12,8
Hüseyin Güllüoğlu İlköğretim Okulu	69	9,8
Mamak İlköğretim Okulu	84	11,9
29 Ekim İlköğretim Okulu	78	11,1
Atıf Bey İlköğretim Okulu	40	5,7
Cebeci İlköğretim Okulu	71	10,1
Öğretmen Kubilay İlköğretim Okulu	33	4,7
TEK İlköğretim Okulu	44	6,3
Mithatpaşa İlköğretim Okulu	36	5,1
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,0</b>

Yukarıda tabloda ankete katılan 704 öğrencinin %13,1'nin Dr. Reşit Galip İlköğretim Okulunda, %9,5'inin Mimar Kemal İlköğretim Okulunda, %12,8'inin İltekin İlköğretim Okulunda, %9,8'inin Hüseyin Güllüoğlu İlköğretim Okulunda, %11,9'unun Mamak İlköğretim Okulunda, %11,1'inin 29 Ekim İlköğretim Okulunda, %5,7'sinin Atıf Bey İlköğretim Okulunda, %10,1'inin Cebeci İlköğretim Okulunda, %4,7'sinin Öğretmen Kubilay İlköğretim Okulunda, %6,3'ünün TEK İlköğretim Okulunda ve %5,1'inin Mithatpaşa İlköğretim Okulunda okudukları görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Çalışmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımları*

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	384	54,5
Erkek	320	45,5
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5'te görüldüğü gibi ankete katılan 704 öğrencinin %54,5'i kız, %45,5'i erkektir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Çalışmaya Katılanların Sınıflara Göre Dağılımları*

<i>Sınıf</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
6. Sınıf	217	30,8
7. Sınıf	255	36,2
8. Sınıf	232	33,0
Toplam	704	100,0

Ankete katılan 704 öğrencinin %30,8’i 6. sınıfta, %36,2’si 7. sınıfta, %33’ü 8. sınıfta okumaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”, “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği” ve “Çalışma Alışkanlıkları Anketi” kullanılmıştır.

#### **Kişisel bilgi formu.**

Kişisel bilgi formunda örneklem dâhilinde olan ilköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerini tanımayı sağlayacak sorular içermektedir. Bu konuda yapılmış benzer ölçme araçlarından yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formda öğrencinin okulu, sınıf düzeyi, cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık geliri, günlük ortalama ders çalışma saati, ders çalışma zamanlarını planlamaları ve gelecekle ilgili hedeflerini kapsayan toplamda 9 sorudan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek A’da verilmiştir.

#### **Kolb öğrenme stilli ölçeği.**

Örneklem grubu öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 1984 yılında Kolb tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stili ölçeği uygulanmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu tarafından (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Kolb Öğrenme stili

ölçeğinde, Kolb öğrenme stilinde belirtilen 4 öğrenme stili tanımlanmıştır. Ölçek bireylerden kendi öğrenme stilini en iyi tanımlayan 4 öğrenme stilini sıralamalarını isteyen 4'er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır.

Kolb öğrenme stilleri modeline göre, her bir maddedeki cümleler belli sırada dört öğrenme biçimini temsil etmektedir. Bunlar:

Birinci Cümleler: Somut Yaşantı (SY),

İkinci Cümleler: Yansıtıcı Gözlem (YG),

Üçüncü Cümleler: Soyut Kavramsallaştırma (SK)

Dördüncü Cümleler: Aktif Yaşantı (AY)'dir.

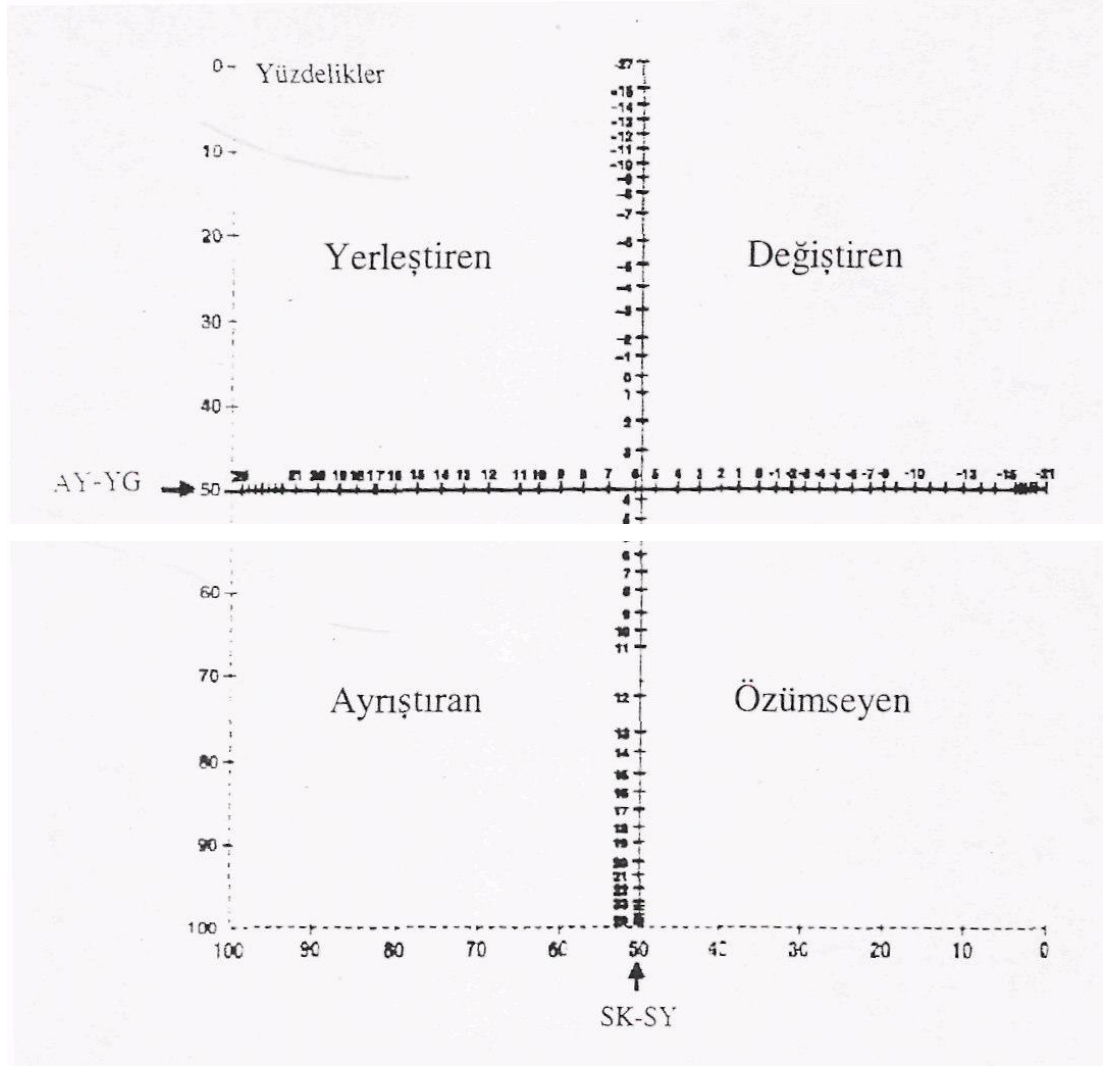
Maddedeki her bir öğrenme biçimini gösteren cümlelere verilen değerlerin toplamı 12 ile 48 arasında bir puanda değişir. Daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir.

SK-SY: Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı

AY-YG: Aktif Yaşantı- Yansıtıcı Gözlem şeklinde ifade edilir.

Birleştirilmiş puanlar -36 ile +36 puanları arasında değişir. Birleştirilmiş puanların elde edilmesiyle Şekil 9'da gösterilen diyagramda iki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun öğrenme stilini vermektedir (Ekici, 2003). Kolb Öğrenme Stilleri ölçeği Ek B'de verilmiştir.





**Şekil 9: Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrenme Stili**

**Kaynak:** Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87 (17), 37- 47.

Ölçeğin Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından hesaplanmış olan öğrenme biçimlerinin güvenilirlik katsayıları tablo 7'eki gibidir:

Tablo 7

*Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları*

<i>Öğrenme Biçimleri</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
Somut Yaşantı	.58
Yansıtıcı Gözlem	.70
Soyut Kavramsallaştırma	.71
Aktif Yaşantı	.65
Soyut-Somut (SK-SY)	.77
Aktif-Yansıtıcı (AY-YG)	.76

Bu tez kapsamında, farklı bir örneklem ile çalışılması nedeniyle Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından geliştirilen “Kolb Öğrenme Stilleri” ölçeğinin güvenilirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği güvenilirlik analizi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

<i>Öğrenme Biçimleri</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
Somut Yaşantı	,55
Yansıtıcı Gözlem	,55
Soyut Kavramsallaştırma	,55
Aktif Yaşantı	,64
Soyut-Somut (SK-SY)	,60
Aktif-Yansıtıcı (AY-YG)	,67

Tablo 8’de görüldüğü gibi Somut Yaşantı (SY) boyutunun güvenirliliği 0,55, Yansıtıcı Gözlem (YG) boyutunun güvenirliliği 0,55, Soyut Kavramsallaştırma (SK) boyutunun güvenirliliği 0,55, Aktif Yaşantı (AY) boyutunun güvenirliliği 0,64, Soyut-Somut (SK-SY) boyutunun güvenirliliği 0,60, Aktif-Yansıtıcı (AY-YG) boyutunun güvenirliliği 0,67 bulunmuştur.

**Ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeği.**

Araştırmada öğrencilerin ödev motivasyonlarını ve ödev stillerini belirlemek amacıyla Hong ve Milgram (1996) tarafından geliştirilen “Ödev Motivasyonu ve

Ödev Stilleri Ölçeği ” kullanılmıştır. Ölçek 6 ana kategori ve 21 alt boyuttan oluşmaktadır. Kategori, alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan madde sayısı aşağıdaki gibidir.

1) Motivasyonun kaynağı; kendisi(3 madde), aile (3 madde), öğretmen (3 madde) alt boyutlarında olmak üzere toplam 9 madde bulunmaktadır.

2) Motivasyonun gücü; hız (3 madde), ısrar (3 madde) alt boyutlarında olmak üzere toplam 6 madde bulunmaktadır.

3) Organizasyon; yapı (3 madde), düzen (3 madde), yer (3 madde) ve zaman (3 madde) alt boyutlarında olmak üzere toplam 12 madde bulunmaktadır.

4) Çevresel uyaranlar; ses (3 madde), ışık (3 madde), ısı (3 madde) ve çevre düzeni (3 madde) alt boyutlarında olmak üzere toplam 12 madde bulunmaktadır.

5) Algısal ve Bedensel değişenler; İşitsel (3 madde), görsel (3 madde), dokunsal (3 madde), kinestetik (3 madde), bedensel enerji (3 madde) ve atıştırma (yeme-içme) (3 madde) alt boyutlarında olmak üzere toplam 18 madde bulunmaktadır.

6) Sosyolojik Uyaranlar; ödevi yalnız-bir akranıyla yapma (3 madde) ve otorite figürüyle yapma (3 madde) alt boyutlarında 6 madde olmak üzere toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin kategori ve alt boyutlara göre dağılımı Ek D’de verilmiştir.

Ölçekte yer alan 63 ifadeden 15’i olumsuz 48’i olumlu maddedir. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılıyorum”, “ Katılıyorum”, “Karar Vermem Zor”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki olumlu maddeler 5’ten 1’e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler 1’den 5’e doğru puanlanmaktadır. Özgün ölçeğin faktöryel (yapı) geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş, analiz sonuçları ölçeğin faktör yapısına göre önerilen modelin geçerli olduğunu göstermiştir. Özgün ölçekteki faktörlerin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Faktörler için bulunan alfa değerleri, 0.54 ile 0.87 arasında değişmektedir (Hong ve Milgram, 2000). Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme ölçeği Ek C’de verilmiştir.

İflazoğlu (2005,2007) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu ölçeğin Türkçe formu için alfa değerleri 0.52 ile 0.83 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin ortak varyans değerleri .35 ile .76, madde toplam korelasyonları .62 ile .90 arasında değişmektedir. Maddelerin aritmetik ortalama değerleri 1.32 ile 4.61; standart sapma değerleri ise .67 ile 1.55 arasında bulunmuştur.

Bu tez kapsamında, farklı bir örneklem ile çalışılması ve ödev stillerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçeklerin sınırlılıklarının olduğunun bilinmesi nedeniyle Hong ve Milgram (1996) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri " ölçeği'nin güvenilirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği güvenilirlik analizi sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Araştırma Örneklemine Göre Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

<i>Boyutlar</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Motivasyon Kaynağı	,767	9
Motivasyonun Gücü	,460	6
Organizasyon	,661	12
Çevrenin Düzenlenmesi	,548	11
Algısal-bedensel Değişkenler	,640	18
Kişilerarası İlişkiler	,259	6

Tablo 9'da görüldüğü gibi Motivasyon Kaynağı boyutunun güvenilirliği 0,76, Motivasyon Gücü boyutunun güvenilirliği 0,46, Organizasyon boyutunun güvenilirliği 0,66, Çevrenin Düzenlenmesi boyutunun güvenilirliği 0,54, Algısal- Bedensel Değişkenler boyutunun güvenilirliği 0,64, Kişilerarası İlişkiler boyutunun güvenilirliği 0,25 bulunmuştur. Kişilerarası ilişkiler alt boyutunun güvenilirliği düşük olduğu için bu alt boyut çıkarılmıştır.

### **Çalışma alışkanlıkları anketi.**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilk olarak Yıldırım vd. (2000) tarafından geliştirilmiş ve daha sonrasında Özbey (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Çalışma Alışkanlıkları Anketi” kullanılmıştır. Bu anket aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, ders notları almak, ders kitabını okumak, metni işaretlemek ve not almak, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapmak, motivasyon, insan, kaynaklar ve dinlenme, ödev hazırlamada stres ve kaygı olmak üzere on iki alt bölümden oluşmaktadır.

Çalışma Alışkanlıkları anketinin Özbey (2007) tarafından 50 öğrenci üzerinde yapılan ön çalışmaya göre anketin geçerlik ve güvenilirliği saptanmıştır. Sonuçlar uzman görüşüne sunulmuştur. Anket maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ön denemesi yapılan ve geçerlik güvenilirliği yüksek olan çalışma alışkanlıkları anketinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; aktif öğrenme (0,77) , zaman yönetimi (0,60), çalışma için hazırlık (0,80), ders notları almak (0,69), ders kitabını okumak (0,70), metni işaretlemek ve not almak (0,74), kelime ve kavram gelişimi (0,68), hafıza(0,66), test yapmak (0,72), motivasyon (0,67), insan, kaynaklar ve dinlenme (0,60), ödev hazırlama da stres ve kaygı (0,74) olarak hesaplanmıştır. Anketin tamamının iç tutarlılık katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Çalışma Alışkanlıkları Anketi Ek F’de verilmiştir.

Bu tez kapsamında, farklı bir örneklem ile çalışılması nedeniyle Yıldırım vd. (2000) tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları” ölçeğinin güvenilirlik çalışması bu araştırma kapsamında yeniden yapılmıştır. Çalışma Alışkanlıkları ölçeği güvenilirlik analizi sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Araştırma Örneklemine Göre Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

<i>Boyutlar</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Aktif Öğrenme	,762	13
Zaman Yönetimi	,523	6
Çalışma İçin Hazırlık	,795	12
Ders Notları Almak	,776	5
Ders Kitabı Okumak	,469	12
Metni İşaretlemek ve Not Alma	,818	5
Kelime ve Kavram Gelişimi	,752	4
Hafıza	,687	4
Test Yapmak	,706	7
Motivasyon	,656	9
İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme	,651	5
Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı	,781	4

Tablo 10'da görüldüğü gibi Aktif Öğrenme boyutunun güvenilirliği 0,76, Zaman Yönetimi boyutunun güvenilirliği 0,52, Çalışma İçin Hazırlık boyutunun güvenilirliği 0,79, Ders Notları Almak boyutunun güvenilirliği 0,77, Ders Kitabı Okumak boyutunun güvenilirliği 0,46, Metni İşaretlemek ve Not Alma boyutunun güvenilirliği 0,81, Kelime ve Kavram Gelişimi boyutunun güvenilirliği 0,75, Hafıza boyutunun güvenilirliği 0,68, Test Yapmak boyutunun güvenilirliği 0,70, Motivasyon boyutunun güvenilirliği 0,65, İnsan Kaynaklar ve Dinlenme boyutunun güvenilirliği 0,65 ve Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı alt boyutunun güvenilirliği 0,78 bulunmuştur.

### **Prosedür/ Uygulama**

Uygulama yapmak için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Her okul için, okul müdürleri, gönüllü öğretmenler ve öğrencilerden de gerekli izinler alınarak, öğretmenlerin bir ders saatini ayırabilecekleri bir gün önceden kararlaştırılarak, uygulama günü için tarih belirlenmiştir. Öğretmenlerle birlikte kararlaştırılan uygulama gününde, uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek sırasıyla Kişisel bilgiler formu, Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği, Ödev Motivasyonları ve Ödev Stilleri belirleme ölçeği ve Çalışma Alışkanlıkları ölçeğinin

tümünü bir arada bulundurur düzenlenmiştir ve öğrencilere dağıtılmıştır. Yanıtlama sürecinden önce öğrencilere ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, yönergeler sözlü olarak tekrarlanmıştır. Ölçeğin yanıtlanması 50 dakika sürmüştür. 1200 öğrenciye uygulanan ölçme aracı içerisinde amaca uygun olarak doldurulmayan ölçekler tespit edilip, çıkarıldıktan sonra geriye kalan 704 öğrencinin ölçme aracı çalışma için incelemeye alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Anketlerin uygulanmasının ardından elde edilen veriler bilgisayara yüklenerek uygun istatistiksel teknikler seçilip SPSS paket programı aracılığıyla uygulanmıştır.

Araştırmanın 1. , 2. , 3. ve 4. problemlerinde betimleyici istatistikler olan frekans, yüzde, dağılımları belirlenmiştir. Öğrenme Stillerine ait frekans ve yüzde değerleri bulunurken, Çalışma Alışkanlıkları ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Ödev Motivasyonları ve Ödev Stilleri ölçeğine ilişkin öğrenci dağılımları belirlenirken, ölçeğin değerlendirme kriterlerine bağlı kalmıştır. Bunun için her bir alt ölçek için ödev stilleri toplam puanları standartlaştırılarak t testi puanları bulunmuştur.

5. , 6. , ve 7. alt problemlerde tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında farklılık belirlendiğinde farklılığın kaynağını saptamak için, çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparisons) testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de ilişkisiz gruplar t testi uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Araştırmanın 8. problemde öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları, ödev motivasyonları ve ödev yapma stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanılan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucu elde edilen bulgular ve sonuçlara yer verilmiştir.

### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri Kolb öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri Kolb öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanların frekans ve yüzde dağılımları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

*Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Öğrenme Stili	N	%
Ayrıştıran	49	7
Yerleştiren	171	24,3
Değiştiren	386	54,8
Özümseyen	98	13,9
Toplam	704	100

Tablo-11 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 704 öğrencinin 49’u ayrıştıran, 171’i yerleştiren, 386’sı değiştiren ve 98’i özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Başka bir deyişle, öğrencilerin %7’si ayrıştıran, %24,3’ü yerleştiren, %54,8’i değiştiren, %13,9’unun özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.



## Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev motivasyonları, ödev stilleri ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Öğrencilerin Ödev Motivasyonlarına Göre Dağılımları (n=704)*

Alt boyutlar		Tercih etme etmeme	N	%
		Durumları		
<b>Motivasyon</b>	<b>Kendisi</b>	Tercih etme	107	15,2
	<b>Kaynağı</b>	Tercih etmeme	597	84,8
<b>Aile</b>		Tercih etme	86	12,2
		Tercih etmeme	618	87,8
	<b>Öğretmen</b>	Tercih etme	111	15,8
		Tercih etmeme	593	84,2
<b>Motivasyonun</b>	<b>Hız</b>	Hızlı Olma	63	8,9
	<b>Gücü</b>	Hızlı Olmama	641	91,1
		<b>Israr</b>	Yüksek ısrar	109
	Düşük ısrar		595	84,5

Tablo-12’de görüldüğü gibi, ödev yapma sürecinde motivasyon kaynağı alt boyutunda, kendi kendilerine motive olan öğrenciler 107 (%15,2) iken, ailelerini tarafından motive edilmeyi tercih edenler 86 (%12,2) ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi tercih edenler 111 (%15,8)’dir. Motivasyon gücü alt boyutunda, ödev yapma sürecinde hızlı olan öğrenciler 63 (%8,9) iken, hızlı olmayan öğrenciler 641 (%91,1)’dir. Ödev yapma sürecinde öğrencilerin ödevi bitirmedeki ısrarları yüksek olan öğrenciler 109 (%15,5) iken, ödev bitirmedeki ısrarları düşük olan öğrenciler 595 (%84,5) olarak belirlenmiştir.

## Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev stilleri ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım

göstermektedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

*Öğrencilerin Ödev Yapma Stillerine Göre Dağılımları (n=704)*

Alt boyutlar	Faktörler	Tercih etme etmeme Durumları	N	%	
Organizasyon	Yapılandırma	Tercih etme	69	9,8	
		Tercih etmeme	635	90,2	
	Düzen	Tercih etme	102	14,5	
		Tercih etmeme	602	85,5	
	Yer	Tercih etme	87	12,4	
		Tercih etmeme	617	87,6	
	Zaman	Tercih etme	104	14,8	
		Tercih etmeme	600	85,2	
	Çevrenin Düzenlenmesi	Ses	Tercih etme	107	15,2
			Tercih etmeme	597	84,8
Işık		Az ışık tercih eden	92	13,1	
		Yüksek ışık tercih eden	612	86,9	
Sıcaklık		Tercih etme	109	15,5	
		Tercih etmeme	595	84,5	
Mobilyaların Düzeni		Tercih etme	621	88,2	
		Tercih etmeme	83	11,8	
Algısal		İşitsel	Tercih etme	98	13,9
Bedensel			Tercih etmeme	606	86,1
Değişkenler	Görsel	Tercih etme	106	15,1	
		Tercih etmeme	598	84,9	
	Dokunsal	Tercih etme	143	20,3	
		Tercih etmeme	561	79,7	
	Kinestetik	Tercih etme	142	20,2	
		Tercih etmeme	562	79,8	
	Atıştırma	Tercih etme	110	15,6	
		Tercih etmeme	594	84,4	
	Hareketlilik	Tercih etme	119	16,9	
		Tercih etmeme	585	83,1	
		<b>Toplam</b>	704	100	

Tablo-13 incelendiğinde, organizasyon alt boyutunda, yapılandırılmış ödevleri tercih eden öğrenciler 69 (%9,8) iken, yapılandırılmamış ödevleri tercih eden öğrenciler 635 (%90,2)’dir. Ödev yapma sırasında sürekli aynı düzeni tercih

eden öğrenciler 102 (%14,5) iken, sürekli aynı düzeni tercih etmeyen öğrenciler 602 (%85,5)'dir. Aynı yerde ödev yapmayı tercih eden öğrenciler 87 (%12,4) iken, aynı yerde ödev yapmayı tercih etmeyen öğrenciler 617 (%87,6)'tır. Aynı zamanlarda ödev yapmayı tercih eden öğrenciler 104 (%14,8) iken farklı zamanlarda ödev yapmayı tercih eden öğrenciler 600 (%85,2) olarak belirlenmiştir.

Tablo-13'de görüldüğü gibi, Çevresel uyaranlar alt boyutunda, ödev yapma sırasından sessizliğe karşı sesi tercih eden öğrenciler 107 (%15,2) iken ödev yapma sırasında sesi tercih etmeyen öğrenciler 597 (%84,8)'dir. Işık ile ilgili tercihler incelendiğinde öğrencilerin 92'sinin (%13,1) ödev yapma ortamında az ışığı tercih ettikleri, 612'sinin (%86,9) fazla ışığı tercih ettikleri belirlenmiştir. Sıcaklık ile ilgili tercihler incelendiğinde öğrencilerin 109'unun (%15,5) ödev yapma ortamında serinliğe karşı sıcaklığı tercih ettikleri, 595'inin (%84,5) ödev yapma ortamında sıcaklığı tercih etmedikleri görülmüştür. Mobilyaların düzeni ile ilgili tercihler incelendiğinde öğrencilerin ödev ortamında 621'inin (%88,2) formal düzeni tercih ettikleri, 83'ünün (%11,8) ödev ortamında informal düzeni tercih ettikleri bulunmuştur.

Tablo-13'e bakıldığında, Algısal Bedensel değişkenler alt boyutunda öğrencilerin işitsel tercihleri incelendiğinde, 98'inin (%13,9) ödevlerle ilgili açıklamaları, bilgileri işitsel almayı tercih ederken, öğrencilerin 606'sının (%86,1) ödevlerle ilgili açıklamaların işitsel almayı tercih etmemektedirler. Görsel tercihler incelendiğinde, öğrencilerin 106'sının (%15,1) ödevlerle ilgili açıklamaları görsel almayı tercih ettikleri, 598'sinin (%84,9) ödevlerle ilgili açıklamaları görsel almayı tercih etmemektedirler. Öğrencilerin dokunsal ödevleri tercih etme durumları ile ilgili olarak, 143 (%20,3) öğrencinin dokunsal ödevleri tercih ettikleri, 561 (%79,7) öğrencinin ise dokunsal ödevleri tercih etmedikleri görülmektedir. Kinestetik tercihler incelendiğinde, öğrencilerin 142'sinin (%20,2) kinestetik hareketleri gerektirecek ödevleri tercih ettikleri, 562'sinin (%79,8) kinestetik hareketleri gerektirecek ödevleri tercih etmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ödev yaparken bir şeyler atıştırmaya ait tercihleri incelendiğinde, 110 (%15,6) öğrenci ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı tercih ederken, 594 (%84,4) öğrenci ödev yaparken

bir şeyler atıştırmayı tercih etmemektedir. Hareketlilik tercihleri incelendiğinde, öğrencilerin 119'unun (%16,9) ödev yaparken hareketli olmayı tercih ederken, 585'inin (%83,1) ödev yaparken hareketli olmayı tercih etmediği görülmektedir.

### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

#### *Çalışma Alışkanlıklarının Ortalama Ve Standart Sapmaları*

<b>Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
<b>Alt Boyutları</b>			
Aktif Öğrenme	704	47,06	7,98
Zaman Yönetimi	704	19,17	4,26
Çalışma İçin Hazırlık	704	44,86	8,14
Ders Notları Almak	704	19,80	4,19
Ders Kitabını Okumak	704	40,28	5,90
Metni İşaretleme ve Not Alma	704	18,84	4,59
Kelime ve Kavram Gelişimi	704	14,83	3,54
Hafıza	704	15,50	3,23
Test Yapmak	704	25,83	5,16
Motivasyon	704	32,50	5,76
İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme	704	17,98	3,99
Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı	704	12,99	4,36

Tablo-14'te görüldüğü gibi, Çalışma Alışkanlıkları alt boyutlarından en yüksek ortalama ile 47,06 “Aktif Öğrenme” yönteminin kullanıldığı görülmektedir. İkinci sırada 44,86 ortalama ile “Çalışma İçin Hazırlık”, üçüncü sırada 40,28 ortalama ile “Ders Kitabını Okumak” ve en son sırada ise en az ortalamayla 12,99 “Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı” yer almaktadır.

Tablo 15'te, ankette sorulan çalışma alışkanlıklarına ait 12 bölümün soruları içinden ortalaması en yüksek olan sorular gösterilmektedir. Her bölüme ait, ortalaması en yüksek olan soru, o çalışma yönteminin en çok uygulanan etkinliği hakkında da bilgi vermektedir.

Tablo 15

*Çalışma Alışkanlıklarında En Çok Kullanılan Etkinlikler*

Alt boyutlar	Maddeler	N	$\bar{X}$	S
Aktif Öğrenme	Herhangi bir ödev için hazırlanırken zihnimde belirli bir amacım olur.	704	4,09	,98
Zaman Yönetimi	Verilen her tür ödev için, o ödevi bitirmek ve hazırladığım çalışma programımla bütünleştirmek için bir plan hazırlarım.	704	3,45	1,25
Çalışma İçin Hazırlık	Çalışmaya başlamadan önce gerekli kaynak ve eşyaları hazırlarım.	704	4,07	1,09
Ders Notları Almak	Sınıfa giderken kalem ve defterimi aldığımdan emin olurum.	704	4,19	1,22
Ders Kitabını Okumak	Verimli ders çalışma yöntemlerini biliyorum.	704	3,91	1,12
Metni İşaretleme ve Not Alma	Daha önemli konuların izlerini zihnimde tutabilmek için okurken önemli bilgilerin altına çizerim.	704	3,84	1,30
Kelime ve Kavram Gelişimi	Yeni kelimeler ve kavramları konuşarak, yazarak ve düşünerek birleştiririm.	704	3,81	1,18
Hafıza	Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda onu unutmamak için zihnimde canlandırırım.	704	4,01	1,03
Test Yapmak	Herhangi bir sınav sorusunu cevaplama önce onu tam olarak ve dikkatlice okurum.	704	4,10	1,05
Motivasyon	Öğretmenimden iyi bir izlenim alabileceğim bir açıklama için elimden geleni yaparım.	704	3,99	1,11
İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme	Dersten önce dağıtılan (hazırlık) ilk bilgileri dikkatlice okurum.	704	3,92	1,09
Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı	Ödevlerimi yaparken kendimi zavallı gibi hissederim.	704	3,76	1,48

Tablo-15’te görüldüğü gibi, Aktif öğrenme yönteminin en yüksek ortalamaya sahip olan ifadesi “Herhangi bir ödev için hazırlanırken zihnimde belirli bir amacım olur” dur. Zaman yönetimi, yönteminin en yüksek ortalamaya sahip olan ifadesi “Verilen her tür ödev için, o ödevi bitirmek ve hazırladığım çalışma programımla bütünleştirmek için bir plan hazırlarım” dur. Çalışma için hazırlık yönteminin en yüksek ortalamaya sahip olan ifadesi “Çalışmaya başlamadan önce gerekli kaynak ve eşyaları hazırlarım” dir. Ders notları almak yönteminin en yüksek ortalamaya sahip olan ifadesi “Sınıfa giderken kalem ve defterimi aldığımdan emin olurum” dir. Metni işaretleme ve not alma bölümünde en yüksek ortalamaya sahip madde “Daha önemli konuların izlerini zihnimde tutabilmek için okurken önemli bilgilerin altını çizerim” dir. Kelime ve kavram gelişimi bölümünde en yüksek ortalamaya sahip madde “Yeni kelimeler ve kavramları konuşarak, yazarak ve düşünerek birleştiririm” dir. Hafıza ile ilgili bölümde en yüksek ortalamaya sahip madde “Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda onu unutmamak için zihnimde canlandırırım” dir. Test yapma bölümünde en yüksek ortalamaya sahip madde “Herhangi bir sınav sorusunu cevaplama önce onu tam olarak ve dikkatlice okurum” dur. Motivasyon bölümünde en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğretmenimden iyi bir izlenim alabileceğim bir açıklama için elimden geleni yaparım” dir. İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme bölümünde en yüksek ortalamaya sahip madde “Dersten önce dağıtılan (hazırlık) ilk bilgileri dikkatlice okurum” dur. Ödev Hazırlamada stres ve kaygı bölümünde en yüksek ortalamaya sahip madde “Ödevlerimi yaparken kendimi zavallı gibi hissederim” dir.

### **Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre ödev yapma stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

*Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Genelinden Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ödev Yapma Stillerine İlişkin Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları*

Ödev	Faktörler	N	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Motivasyonları ve Ödev Yapma Stilleri Alt Boyutları	Kendisi	704	Gruplararası	8,44	3	2,81	,65	,58	-
			Gruplarıçi	3018,92	700	4,31			
			Gruplararası	66,57	3	22,19	1,91	,12	-
Motivasyon Kaynağı	Aile	704	Gruplararası	66,57	3	22,19	1,91	,12	-
			Gruplarıçi	8115,42	700	11,59			
			Gruplararası	36,17	3	12,05	,80	,49	-
Motivasyon gücü	Öğretmen	704	Gruplararası	36,17	3	12,05	,80	,49	-
			Gruplarıçi	10499,54	700	14,99			
			Gruplararası	16,51	3	5,50	1,04	,37	-
Organizasyon	Hız	704	Gruplararası	16,51	3	5,50	1,04	,37	-
			Gruplarıçi	3681,32	700	5,25			
			Gruplararası	37,14	3	12,38	1,88	,13	-
Organizasyon	Israr	704	Gruplararası	37,14	3	12,38	1,88	,13	-
			Gruplarıçi	4602,83	700	6,57			
			Gruplararası	8,33	3	2,77	,92	,42	-
Organizasyon	Yapılandırma	704	Gruplararası	8,33	3	2,77	,92	,42	-
			Gruplarıçi	2107,82	700	3,01			
			Gruplararası	36,91	3	12,30	1,47	,22	-
Organizasyon	Düzen	704	Gruplararası	36,91	3	12,30	1,47	,22	-
			Gruplarıçi	5849,44	700	8,35			
			Gruplararası	41,02	3	13,67	1,64	,17	-
Organizasyon	Yer	704	Gruplararası	41,02	3	13,67	1,64	,17	-
			Gruplarıçi	5818,94	700	8,31			
			Gruplararası	11,35	3	3,78	,44	,72	-
Organizasyon	Zaman	704	Gruplararası	11,35	3	3,78	,44	,72	-
			Gruplarıçi	5985,00	700	8,55			
			Gruplararası	38,94	3	12,98	1,57	,19	-
Çevrenin Düzenlenmesi	Ses	704	Gruplararası	38,94	3	12,98	1,57	,19	-
			Gruplarıçi	5766,16	700	8,23			
			Gruplararası	34,86	3	11,62	1,11	,34	-
Çevrenin Düzenlenmesi	Işık	704	Gruplararası	34,86	3	11,62	1,11	,34	-
			Gruplarıçi	7314,08	700	10,44			
			Gruplararası	2,36	3	,78	,12	,94	-
Çevrenin Düzenlenmesi	Sıcaklık	704	Gruplararası	2,36	3	,78	,12	,94	-
			Gruplarıçi	4427,07	700	6,32			
			Gruplararası	3,37	3	1,12	,24	,86	-
Çevrenin Düzenlenmesi	Mobilyaların Düzeni	704	Gruplararası	3,37	3	1,12	,24	,86	-
			Gruplarıçi	3208,57	700	4,58			
			Gruplararası	15,26	3	5,08	,55	,64	-
Algısal Bedensel Değişkenler	İşitsel	704	Gruplararası	15,26	3	5,08	,55	,64	-
			Gruplarıçi	6429,18	700	9,18			
			Gruplararası	35,92	3	11,97	1,38	,24	-
Algısal Bedensel Değişkenler	Görsel	704	Gruplararası	35,92	3	11,97	1,38	,24	-
			Gruplarıçi	6051,61	700	8,64			
			Gruplararası	77,51	3	25,83	2,11	,09	-
Algısal Bedensel Değişkenler	Dokunsal	704	Gruplararası	77,51	3	25,83	2,11	,09	-
			Gruplarıçi	8558,28	700	12,22			
			Gruplararası	21,64	3	7,21	,76	,51	-
Algısal Bedensel Değişkenler	Kinestetik	704	Gruplararası	21,64	3	7,21	,76	,51	-
			Gruplarıçi	6625,48	700	9,46			
			Gruplararası	45,72	3	15,24	1,01	,38	-
Algısal Bedensel Değişkenler	Atıştırma	704	Gruplararası	45,72	3	15,24	1,01	,38	-
			Gruplarıçi	10517,27	700	15,02			
			Gruplararası	31,65	3	10,55	1,31	,27	-
Algısal Bedensel Değişkenler	Hareketlilik	704	Gruplararası	31,65	3	10,55	1,31	,27	-
			Gruplarıçi	5634,43	700	8,04			

Tablo-16 incelendiğinde, ilköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemiştir. Motivasyon kaynağı alt boyutunda, kendisi ( $F_{(3-700)} = ,65, p>0,05$ ), aile ( $F_{(3-700)} = 1,91, p>0,05$ ) ve öğretmen ( $F_{(3-700)} = ,80, p>0,05$ ) faktörlerinde öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Motivasyon gücü alt boyutunda, hız ( $F_{(3-700)} = 1,04, p>0,05$ ) ve ısrar ( $F_{(3-700)} = 1,88, p>0,05$ ) faktörlerinde öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Organizasyon alt boyutunda, yapılandırma ( $F_{(3-700)} = ,92, p>0,05$ ), düzen ( $F_{(3-700)} = 1,47, p>0,05$ ), yer ( $F_{(3-700)} = 1,64, p>0,05$ ) ve zaman ( $F_{(3-700)} = ,44, p>0,05$ ) faktörlerinde öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda, ses ( $F_{(3-700)} = 1,57, p>0,05$ ), ışık ( $F_{(3-700)} = 1,11, p>0,05$ ), sıcaklık ( $F_{(3-700)} = ,12, p>0,05$ ) ve mobilya düzeni ( $F_{(3-700)} = ,24, p>0,05$ ) faktörlerinde öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Algısal bedensel değişkenler alt boyutunda, işitsel ( $F_{(3-700)} = ,55, p>0,05$ ), görsel ( $F_{(3-700)} = 1,38, p>0,05$ ), dokunsal ( $F_{(3-700)} = 2,11, p>0,05$ ), kinestetik ( $F_{(3-700)} = ,76, p>0,05$ ), atıştırma ( $F_{(3-700)} = 1,01, p>0,05$ ) ve hareketlilik ( $F_{(3-700)} = 1,31, p>0,05$ ) faktörlerinde öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### **Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Alt problem için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Varyans çözümlemesinde ortalamalar arasında farklılık belirlendiğinde farklılığın kaynağını saptamak için, çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparisons) testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 17’de sunulmuştur.



Tablo 17

*Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Genelinden Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları*

Çalışma Alışkanlıkları	Öğrenme Stilleri	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark	
<b>Alt Boyutları</b>	<b>Ders Notları</b>	Yerleştiren	171	20,56	3,89	Gruplararası	155,62	3	51,87	2,96	,03*	Yerleştiren-
	<b>Almak</b>	Değiştiren	386	19,44	4,19	Gruplarıçi	12228,87	700	17,47			Değiştiren
		Ayrıştıran	49	20,12	5,04							
		Özümseyen	98	19,78	4,14							
		Toplam	704	19,80	4,19							
<b>Ödev</b>	Yerleştiren	171	13,92	4,26	Gruplararası	208,17	3	69,39	3,69	,01*	Yerleştiren-	
<b>Hazırlamada</b>	Değiştiren	386	12,62	4,32	Gruplarıçi	13162,81	700	18,80			Değiştiren	
	Ayrıştıran	49	12,61	4,72								
	Özümseyen	98	13,00	4,31								
	Toplam	704	12,99	4,36								
<b>Stres ve Kaygı</b>												

Tablo-17 incelendiğinde, ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları alt boyutları öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde fark göstermiştir. Ders notları almak alt boyutunda öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(3-700)} = 2,96$ ,  $p < 0,05$ ). Tukey HSD testine göre, ders notları almak alt boyutunda, öğrencilerin öğrenme stillerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, öğrenme stilleri Yerleştiren olan ( $\bar{X} = 20,56$ ) öğrenciler ile öğrenme stilleri Değiştiren olan ( $\bar{X} = 19,44$ ) öğrenciler arasında, yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ödev hazırlamada stres ve kaygı alt boyutunda, öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(3-700)} = 3,69$ ,  $p < 0,05$ ). Tukey HSD testine göre, ödev hazırlamada stres ve kaygı alt boyutunda, öğrencilerin öğrenme stillerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, öğrenme stilleri Yerleştiren ( $\bar{X} = 13,92$ ) olan öğrenciler ile öğrenme stilleri Değiştiren ( $\bar{X} = 12,62$ ) olan öğrenciler arasında, yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tablo-17 incelendiğinde, Aktif öğrenme ( $F_{(3-700)} = ,42$ ,  $p > 0,05$ ), Zaman Yönetimi ( $F_{(3-700)} = ,19$ ,  $p > 0,05$ ), Çalışma İçin Hazırlık ( $F_{(3-700)} = 1,10$ ,  $p > 0,05$ ), Ders

Kitabını Okumak ( $F_{(3-700)} = ,89, p > 0,05$ ), Metni İşaretleme ve Not Alma ( $F_{(3-700)} = ,26, p > 0,05$ ), Kelime ve Kavram Gelişimi ( $F_{(3-700)} = ,44, p > 0,05$ ), Hafıza ( $F_{(3-700)} = ,93, p > 0,05$ ), Test Yapma ( $F_{(3-700)} = ,49, p > 0,05$ ), Motivasyon ( $F_{(3-700)} = ,82, p > 0,05$ ), İnsan Kaynaklar ve Dinlenme ( $F_{(3-700)} = ,99, p > 0,05$ ) alt boyutlarında öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### **Ödev Yapma Stilleri, Ödev Yapma Motivasyonları, Çalışma Alışkanlıkları ve Çeşitli Değişkenler Arasındaki Farklılıklar**

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıkları; öğrenim gördükleri okullarına, sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bunu belirlemek amacıyla öğrencilerin sahip oldukları ödev yapma stilleri, çalışma alışkanlıkları ve ödev yapma motivasyonları okullarına, sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği alt problemler için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Varyans analizinde ortalamalar arasında farklılık belirlendiğinde farklılığın kaynağını saptamak için, çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparisons) testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Öğrencilerin ödev yapma stillerinin, çalışma alışkanlıklarının ve ödev yapma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de ilişkisiz gruplar’a t testi uygulanmıştır.

### **Ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları, çalışma alışkanlıkları ve öğrenim gördükleri okul arasındaki farklılıklar.**

Araştırmanın yedinci probleminde ilk olarak, araştırmaya katılan ilköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ödev yapma stili, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıklarının, ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeği ile çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin okullarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Problemlerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Varyans

çözümlemesinde ortalamalar arasında farklılık belirlendiğinde farklılığın kaynağını saptamak için, çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparisons) testlerinden Tukey testi uygulanmıştır.

***Ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve öğrenim gördükleri okul arasındaki farklılıklar.***

İlköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ödev yapma stili, ödev yapma motivasyonları, ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin okullarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonuçlar tablo 18’te verilmiştir.

Tablo 18

***Öğrencilerin Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları***

Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutları	Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği Faktörleri	Okul	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark					
Motivasyon Kaynağı	Kendisi	1	92	13,73	1,97	Gruplararası	138,11	10	13,81	3,31	0,00*	10-2, 11-					
		2	67	13,07	2,39								Gruplarıçi	2889,25	693	4,16	2,11-8,11-9
		3	90	13,27	2,25												
		4	69	14,04	1,59												
		5	84	13,58	1,90												
		6	78	13,39	2,37												
		7	40	13,15	2,16												
		8	71	13,11	2,24												
		9	33	12,87	1,88												
		10	44	14,36	1,62												
		11	36	14,47	,90												
Motivasyon Gücü	Hız	1	92	10,77	2,32	Gruplararası	106,89	10	10,69	2,06	0,02*	6-2					
		2	67	9,65	2,72								Gruplarıçi	3590,94	693	5,18	
		3	90	10,30	2,48												
		4	69	10,60	2,49												
		5	84	10,34	2,18												
		6	78	10,93	1,97												
		7	40	10,67	2,61												
		8	71	9,90	2,02												
		9	33	10,36	1,91												
		10	44	10,79	1,71												
		11	36	10,75	1,99												
	Israr	1	92	10,97	2,90	Gruplararası	142,56	10	14,25	2,19	0,01*	4-3, 4-8					
		2	67	10,71	2,49								Gruplarıçi	4497,41	693	6,49	
		3	90	10,57	3,12												
		4	69	11,92	2,33												
		5	84	11,30	2,55												
		6	78	11,55	2,32												
		7	40	11,22	2,28												
		8	71	10,50	2,46												

Tablo 18'in Devamı

		9	33	10,93	2,31																
		10	44	11,63	2,04																
		11	36	11,27	2,03																
<b>Organizasyon</b>	<b>Yapılandırma</b>	1	92	10,59	2,07	Gruplararası	64,57	10	6,45	2,18	0,01*	2-9, 3-9, 5-9,									
		2	67	10,91	1,48	Gruplarıçı	2051,58	693	2,96			6-9, 8-9, 10-9									
		3	90	10,81	1,69																
		4	69	10,62	1,61																
		5	84	10,77	1,69																
		6	78	10,65	1,73																
		7	40	10,72	1,73																
		8	71	10,73	1,77																
		9	33	9,48	2,16																
		10	44	11,15	1,32																
		11	36	10,80	1,16																
	<b>Düzen</b>	1	92	12,01	2,98	Gruplararası	191,68	10	19,16	2,33	0,01*	4-2									
		2	67	10,62	3,23	Gruplarıçı	5694,67	693	8,21												
		3	90	10,91	3,46																
		4	69	12,28	2,29																
		5	84	11,36	3,18																
		6	78	11,61	2,68																
		7	40	11,65	2,44																
		8	71	11,83	2,18																
		9	33	10,84	2,48																
		10	44	11,88	2,91																
		11	36	12,08	2,61																
<b>Çevrenin Düzenlenmesi</b>	<b>Sıcaklık</b>	1	92	11,94	2,23	Gruplararası	360,13	10	36,01	6,13	0,00*	10-1, 10-2, 3-2, 3-7, 10-4, 10-5, 6-7, 10-7, 10-8, 10-9, 10-11									
		2	67	11,26	2,48	Gruplarıçı	4069,29	693	5,87												
		3	90	12,61	2,62																
		4	69	11,75	2,65																
		5	84	11,88	2,30																
		6	78	12,34	2,48																
		7	40	10,52	2,32																
		8	71	11,40	2,56																
		9	33	11,18	2,27																
		10	44	13,77	1,82																
		11	36	11,47	2,46																
<b>Algusal Bedensel Değişkenler</b>	<b>Dokunsal</b>	1	92	10,41	3,65	Gruplararası	322,96	10	32,29	2,69	0,00*	7-5, 7-6									
		2	67	10,08	3,43	Gruplarıçı	83,1283	693	11,99												
		3	90	9,84	3,26																
		4	69	9,94	3,83																
		5	84	8,80	3,83																
		6	78	9,02	3,43																
		7	40	11,27	3,25																
		8	71	10,18	3,15																
		9	33	9,21	3,70																
		10	44	9,54	2,55																
		11	36	10,88	3,38																
	<b>Kinestetik</b>	1	92	11,01	3,16	Gruplararası	180,56	10	18,05	1,93	0,03*	1-6, 1-8, 1-9, 4-9, 5-9, 11-6, 7-9, 11-8									
		2	67	10,26	3,14	Gruplarıçı	6466,55	693	9,33												
		3	90	10,12	3,41																
		4	69	10,73	2,71																
		5	84	10,58	3,10																
		6	78	9,96	3,29																
		7	40	11,02	3,19																
		8	71	9,91	2,45																
		9	33	9,18	2,88																
		10	44	10,81	2,99																
		11	36	11,22	2,69																

1= Dr. Reşit Galip İlköğretim Okulu, 2= Mimar Kemal İlköğretim Okulu, 3= İltekin İlköğretim Okulu, 4= Hüseyin Güllüoğlu İlköğretim Okulu, 5= Mamak İlköğretim Okulu, 6=29 Ekim İlköğretim Okulu, 7= Atıf Bey İlköğretim Okulu, 8= Cebeci İlköğretim Okulu 9= Öğretmen Kubilay İlköğretim Okulu, 10= TEK İlköğretim Okulu, 11= Mithatpaşa İlköğretim Okulu.

Tablo-18 incelendiğinde, ilköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı düzeyde fark gösterdiği belirlenmiştir.

Ölçeğin, Motivasyon kaynağı alt boyutunda, kendisi faktöründe öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=3,31, p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, motivasyon kaynağı alt boyutunda kendisi faktöründe, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 10 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=14,36$ ) ile 2 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=13,07$ ) arasında, 10 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 2 numaralı ( $\bar{X}=13,07$ ), 8 numaralı ( $\bar{X}=13,11$ ) ve 9 numaralı ( $\bar{X}=12,87$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 11 numaralı ( $\bar{X}=14,47$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 11 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-18).

Ölçeğin, Motivasyon gücü alt boyutunda, hız faktöründe öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,06, p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, motivasyon gücü alt boyutunda hız faktöründe, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 6 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=10,93$ ) ile 2 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=9,65$ ) arasında, 6 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ölçeğin, Motivasyon gücü alt boyutunda, ısrar faktöründe öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,19, p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, motivasyon gücü alt boyutunda ısrar faktöründe, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 3 numaralı ( $\bar{X}=10,57$ ) ve 8 numaralı ( $\bar{X}=10,50$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 4 numaralı ( $\bar{X}=11,92$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-18).

Ölçeğin, Organizasyon alt boyutunda, yapılandırma faktöründe öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,18$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, organizasyon alt boyutunda yapılandırma faktöründe, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 2 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=10,91$ ), 3 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=10,81$ ), 5 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=10,77$ ), 6 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=10,65$ ), 8 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=10,73$ ) ve 10 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=11,15$ ) ile 9 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=9,48$ ) arasında, 2, 3, 5, 6, 8, 10 numaralı okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-18).

Organizasyon alt boyutunda, düzen faktöründe öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,33$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, organizasyon alt boyutunda düzen faktöründe, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 4 numaralı ( $\bar{X}=12,28$ ) ile 2 numaralı ( $\bar{X}=10,62$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-18).

Çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda, sıcaklık faktöründe öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=6,13$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda sıcaklık faktöründe, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 1 numaralı ( $\bar{X}=11,94$ ), 2 numaralı ( $\bar{X}=11,26$ ), 4 numaralı ( $\bar{X}=11,75$ ), 5 numaralı ( $\bar{X}=11,88$ ), 7 numaralı ( $\bar{X}=10,52$ ), 8 numaralı ( $\bar{X}=11,40$ ), 9 numaralı ( $\bar{X}=11,18$ ) ve 11 numaralı ( $\bar{X}=11,47$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 10 numaralı ( $\bar{X}=13,77$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 10 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 2 numaralı ( $\bar{X}=11,26$ ) ve 7 numaralı ( $\bar{X}=10,52$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 3 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=12,61$ ) arasında 3 numaralı okulda öğrenim gören

öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 6 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=12,34$ ) ile 7 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=10,52$ ) arasında, 6 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-18).

Algısal Bedensel Değişkenler alt boyutunda, dokunsal faktöründe öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,69$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, algısal bedensel değişkenler alt boyutunda dokunsal faktöründe, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 5 numaralı ( $\bar{X}=8,80$ ) ve 6 numaralı ( $\bar{X}=9,02$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 7 numaralı ( $\bar{X}=11,27$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 7 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Algısal Bedensel Değişkenler alt boyutunda, kinestetik faktöründe öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=1,93$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, algısal bedensel değişkenler alt boyutunda kinestetik faktöründe, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 6 numaralı, ( $\bar{X}=9,96$ ) 8 numaralı ( $\bar{X}=9,91$ ) ve 9 numaralı ( $\bar{X}=9,18$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 1 numaralı ( $\bar{X}=11,01$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 1 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 5 numaralı ( $\bar{X}=10,58$ ), 4 numaralı ( $\bar{X}=10,73$ ) ve 7 numaralı ( $\bar{X}=11,02$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 9 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=9,18$ ) arasında, 4, 5 ve 7 numaralı okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 6 numaralı ( $\bar{X}=9,96$ ) ve 8 numaralı ( $\bar{X}=9,91$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 11 numaralı ( $\bar{X}=11,22$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 11 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-18).

Motivasyon kaynağı alt boyutunda, aile faktöründe ( $F_{(10-693)}=1,36$ ,  $p>0,05$ ) ve öğretmen faktöründe ( $F_{(10-693)}=1,19$ ,  $p>0,05$ ) öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Organizasyon alt boyutunda yer

faktöründe ( $F_{(10-693)}= 1,01, p>0,05$ ) ve zaman faktöründe ( $F_{(10-693)}= 1,46, p>0,05$ ) öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda ses faktöründe ( $F_{(10-693)}= 1,46, p>0,05$ ), ışık faktöründe ( $F_{(10-693)}= 1,51, p>0,05$ ) ve mobilya düzeni faktöründe ( $F_{(10-693)}= 1,05, p>0,05$ ) öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Algısal Bedensel Değişkenler alt boyutunda işitsel faktörde ( $F_{(10-693)}= 0,29, p>0,05$ ), görsel faktörde ( $F_{(10-693)}= 0,96, p>0,05$ ), atıştırma faktöründe ( $F_{(10-693)}= 1,39, p>0,05$ ) ve hareketlilik faktöründe ( $F_{(10-693)}= 1,27, p>0,05$ ) öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo-18).

***Çalışma alışkanlıkları ve öğrenim gördükleri okul arasındaki farklılıklar.***

İlköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları, çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin okullarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonuçlar tablo 19’da sunulmuştur.



Tablo 19

*Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları*

Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları	Okul	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
<b>Aktif Öğrenme</b>	1	92	47,63	7,08	Gruplararası	1757,54	10	175,75	2,82	,00*	4-8, 4-9,
	2	67	45,91	7,88	Gruplariçi	43055,45	693	62,12			11-8
	3	90	47,30	9,23							
	4	69	49,14	7,54							
	5	84	47,14	8,37							
	6	78	46,65	7,99							
	7	40	47,35	8,77							
	8	71	44,83	7,30							
	9	33	43,24	7,57							
	10	44	47,77	6,77							
	11	36	50,63	6,85							
<b>Zaman Yönetimi</b>	1	92	20,02	4,90	Gruplararası	591,32	10	59,13	3,36	,00*	1-3, 4-2,
	2	67	18,11	4,33	Gruplariçi	12178,83	693	17,57			4-3, 6-3
	3	90	17,54	4,54							
	4	69	20,53	4,18							
	5	84	19,28	4,25							
	6	78	19,70	3,87							
	7	40	19,90	2,76							
	8	71	18,57	3,74							
	9	33	18,72	3,88							
	10	44	19,40	4,03							
	11	36	19,55	4,12							
<b>Çalışma İçin Hazırlık</b>	1	92	46,36	8,41	Gruplararası	1749,24	10	174,92	2,70	,00*	4-9
	2	67	43,10	8,85	Gruplariçi	44840,18	693	64,70			
	3	90	43,83	9,09							
	4	69	47,28	6,99							
	5	84	44,69	7,80							
	6	78	44,24	7,92							
	7	40	44,97	7,59							
	8	71	43,95	7,88							
	9	33	41,39	8,47							
	10	44	46,72	6,24							
	11	36	47,16	7,66							
<b>Ders Notları Almak</b>	1	92	20,15	3,79	Gruplararası	717,73	10	71,77	4,26	,00*	4-2, 4-3, 4-9,
	2	67	18,58	4,23	Gruplariçi	11666,76	693	16,83			4-8, 11-2, 11-3
	3	90	18,72	4,89							
	4	69	21,44	3,75							
	5	84	20,34	3,82							
	6	78	19,58	4,31							
	7	40	20,70	4,23							
	8	71	18,84	4,00							
	9	33	18,30	4,10							
	10	44	20,59	3,88							
	11	36	21,36	3,44							
<b>Ders Kitabını Okumak</b>	1	92	40,78	6,46	Gruplararası	643,19	10	64,32	1,86	,04*	4-2
	2	67	38,82	5,84	Gruplariçi	23887,26	693	34,46			
	3	90	39,95	6,08							
	4	69	42,10	6,08							
	5	84	41,10	5,17							
	6	78	40,15	5,82							
	7	40	40,27	6,48							
	8	71	38,94	5,26							
	9	33	39,18	6,02							
	10	44	40,75	4,92							
	11	36	40,61	6,30							
<b>Metni İşaretleme ve Not Alma</b>	1	92	19,32	4,76	Gruplararası	500,23	10	50,02	2,41	,00*	1-2, 4-2, 10-2,
	2	67	17,61	4,83	Gruplariçi	14352,50	693	20,71			11-2, 4-3, 11-3,
	3	90	18,40	4,90							4-6, 4-8,
	4	69	20,07	4,55							5-2, 10-6, 3-8,
	5	84	19,14	4,13							10-8, 11-8, 4-9, 11-6
	6	78	18,07	4,78							
	7	40	19,37	4,26							
	8	71	18,05	4,53							
	9	33	17,90	4,08							
	10	44	19,93	3,87							

Tablo 19'un Devamı

	11	36	20,19	4,41							
<b>Kelime ve Kavram Gelişimi</b>	1	92	15,42	3,56	Gruplararası	363,48	10	36,34	2,97	,00*	4-2
	2	67	13,76	4,06	Gruplarıçi	8476,05	693	12,23			
	3	90	14,25	4,14							
	4	69	15,97	3,06							
	5	84	15,04	3,38							
	6	78	14,39	3,21							
	7	40	14,77	3,23							
	8	71	14,28	3,33							
	9	33	14,06	3,49							
	10	44	15,84	3,15							
	11	36	15,75	2,98							
<b>Hafıza</b>	1	92	15,57	3,43	Gruplararası	243,96	10	24,39	2,38	,00*	4-2, 4-8
	2	67	14,73	3,45	Gruplarıçi	7096,01	693	10,24			
	3	90	15,27	3,50							
	4	69	16,63	2,53							
	5	84	15,73	3,27							
	6	78	15,39	3,53							
	7	40	15,55	2,77							
	8	71	14,77	2,99							
	9	33	14,60	2,92							
	10	44	16,18	2,98							
	11	36	16,25	2,78							
<b>Test Yapmak</b>	1	92	26,04	5,52	Gruplararası	559,76	10	55,97	2,13	,02*	4-8, 4-9
	2	67	25,04	5,52	Gruplarıçi	18192,44	693	26,25			
	3	90	25,33	5,53							
	4	69	27,71	4,86							
	5	84	26,03	4,66							
	6	78	25,98	5,22							
	7	40	26,77	4,77							
	8	71	24,80	5,02							
	9	33	23,87	3,93							
	10	44	26,09	4,91							
	11	36	26,13	5,26							
<b>İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme</b>	1	92	17,88	4,05	Gruplararası	309,46	10	30,94	1,96	,03*	4-2, 10-2, 4-3, 10-3, 4-6, 4-9, 5-9, 10-6, 10-9, 11-9
	2	67	17,34	4,16	Gruplarıçi	10895,41	693	15,72			
	3	90	17,52	4,11							
	4	69	19,08	3,70							
	5	84	18,40	4,11							
	6	78	17,44	4,27							
	7	40	18,22	3,74							
	8	71	17,95	3,64							
	9	33	16,45	4,17							
	10	44	18,95	3,87							
	11	36	18,72	3,02							
<b>Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı</b>	1	92	14,01	4,26716	Gruplararası	402,31	10	40,23	2,15	,01*	1-3, 1-7, 1-8, 10-2, 10-3, 10-5, 10-7, 10-8
	2	67	12,68	4,32	Gruplarıçi	12968,66	693	18,71			
	3	90	12,21	4,76							
	4	69	13,08	4,50							
	5	84	12,91	4,15							
	6	78	13,11	4,27							
	7	40	11,85	4,46							
	8	71	12,18	4,22							
	9	33	12,75	4,49							
	10	44	14,65	3,80							
	11	36	13,75	3,93							

1= Dr. Reşit Galip İlköğretim Okulu, 2= Mimar Kemal İlköğretim Okulu, 3= İltekin İlköğretim Okulu, 4= Hüseyin Güllüoğlu İlköğretim Okulu, 5= Mamak İlköğretim Okulu, 6=29 Ekim İlköğretim Okulu, 7= Atıf Bey İlköğretim Okulu, 8= Cebeci İlköğretim Okulu 9= Öğretmen Kubilay İlköğretim Okulu, 10= TEK İlköğretim Okulu, 11= Mithatpaşa İlköğretim Okulu.

Tablo-19 incelendiğinde, ilköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı düzeyde fark gösterdiği belirlenmiştir.

Ölçeğin, Aktif Öğrenme alt boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,82, p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, aktif öğrenme alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 8 numaralı ( $\bar{X}=44,83$ ) ve 9 numaralı ( $\bar{X}=43,24$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 4 numaralı ( $\bar{X}=49,14$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 11 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=50,63$ ) ile 8 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=44,83$ ) arasında, 11 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, Zaman Yönetimi alt boyutunda, öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=3,36, p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, zaman yönetimi alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 1 numaralı ( $\bar{X}=20,02$ ) ve 6 numaralı ( $\bar{X}=19,70$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 3 numaralı ( $\bar{X}=17,54$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 1 ve 6 numaralı okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 3 numaralı ( $\bar{X}=17,54$ ) ve 2 numaralı ( $\bar{X}=18,11$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 4 numaralı ( $\bar{X}=20,53$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, Çalışma İçin Hazırlık alt boyutunda, öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,70, p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, çalışma için hazırlık alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 4 numaralı ( $\bar{X}=47,28$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 9 numaralı ( $\bar{X}=41,39$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, Ders Notları Almak alt boyutunda, öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=4,26$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, ders notları alma alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 2 numaralı ( $\bar{X}=18,58$ ), 3 numaralı ( $\bar{X}=18,72$ ), 9 numaralı ( $\bar{X}=18,30$ ) ve 8 numaralı ( $\bar{X}=18,84$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 4 numaralı ( $\bar{X}=21,44$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 2 numaralı ( $\bar{X}=18,58$ ) ve 3 numaralı ( $\bar{X}=18,72$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 11 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=21,36$ ) arasında, 11 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, Ders Kitabını Okumak alt boyutunda, öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=1,86$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, ders kitabını okumak alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=42,10$ ) ile 2 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=38,82$ ) arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, Metni İşaretlemek ve Not Almak alt boyutunda, öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,41$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, metni işaretleme ve not alma alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 1 numaralı ( $\bar{X}=19,32$ ), 4 numaralı ( $\bar{X}=20,07$ ), 5 numaralı ( $\bar{X}=19,14$ ), 10 numaralı ( $\bar{X}=19,93$ ) ve 11 numaralı ( $\bar{X}=20,19$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 2 numaralı ( $\bar{X}=17,61$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 1, 4, 5, 10 ve 11 numaralı okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 3 numaralı ( $\bar{X}=18,40$ ), 4 numaralı ( $\bar{X}=20,07$ ), 10 numaralı ( $\bar{X}=19,93$ ) ve 11 numaralı ( $\bar{X}=20,19$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler ile 8 numaralı ( $\bar{X}=18,05$ ) okulda

öğrenim gören öğrenciler arasında, 3, 4, 10 ve 11 numaralı okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. 4 numaralı ( $\bar{X} = 20,07$ ) ve 11 numaralı ( $\bar{X} = 20,19$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 3 numaralı ( $\bar{X} = 18,40$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 4 ve 11 numaralı okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. 4 numaralı ( $\bar{X} = 20,07$ ), 10 numaralı ( $\bar{X} = 19,93$ ) ve 11 numaralı ( $\bar{X} = 20,19$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 6 numaralı ( $\bar{X} = 18,07$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında 4, 10 ve 11 numaralı okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X} = 20,07$ ) ile 9 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X} = 17,90$ ) arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Tablo-19).

Ölçeğin, Kelime ve Kavram Gelişimi alt boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,97$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, kelime ve kavram gelişimi alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X} = 15,97$ ) ile 2 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X} = 13,76$ ) arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, Hafıza alt boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,38$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, hafıza alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 2 numaralı ( $\bar{X} = 14,73$ ) ve 8 numaralı ( $\bar{X} = 14,77$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 4 numaralı ( $\bar{X} = 16,63$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, Test Yapmak alt boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,13$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre,

test yapmak alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 8 numaralı ( $\bar{X}=24,80$ ) ve 9 numaralı ( $\bar{X}=23,87$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=27,71$ ) arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme alt boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=1,96$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, insan, kaynaklar ve dinlenme alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 2 numaralı ( $\bar{X}=17,34$ ), 3 numaralı ( $\bar{X}=17,52$ ), 6 numaralı ( $\bar{X}=17,44$ ), 9 numaralı ( $\bar{X}=16,45$ ) ve 10 numaralı ( $\bar{X}=18,95$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 4 numaralı ( $\bar{X}=19,08$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 4 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 3 numaralı ( $\bar{X}=17,52$ ), 6 numaralı ( $\bar{X}=17,44$ ) ve 9 numaralı ( $\bar{X}=16,45$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 10 numaralı ( $\bar{X}=18,95$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 10 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 5 numaralı ( $\bar{X}=18,40$ ) ve 11 numaralı ( $\bar{X}=18,72$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 9 numaralı ( $\bar{X}=16,45$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında 5 ve 11 numaralı okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı alt boyutunda öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(10-693)}=2,15$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, ödev hazırlamada stres ve kaygı alt boyutunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre karşılaştırmaları yapıldığında, 3 numaralı ( $\bar{X}=12,21$ ), 7 numaralı ( $\bar{X}=11,85$ ) ve 8 numaralı ( $\bar{X}=12,18$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 1 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=14,01$ ) arasında, 1 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 2 numaralı ( $\bar{X}=12,68$ ), 3 numaralı ( $\bar{X}=12,21$ ), 5 numaralı

( $\bar{X} = 12,91$ ), 7 numaralı ( $\bar{X} = 11,85$ ) ve 8 numaralı ( $\bar{X} = 12,18$ ) okullarda öğrenim gören öğrenciler ile 10 numaralı ( $\bar{X} = 14,65$ ) okulda öğrenim gören öğrenciler arasında, 10 numaralı okulda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo-19).

Ölçeğin, Motivasyon alt boyutunda ( $F_{(10-693)} = 1,76$ ,  $p > 0,05$ ) öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### **Ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları, çalışma alışkanlıkları ve sınıf düzeyi arasındaki farklılıklar.**

Araştırmanın yedinci probleminde ikinci olarak, araştırmaya katılan ilköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ödev yapma stili, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıklarının, ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeği ile çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Problemlerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Varyans çözümlemesinde ortalamalar arasında farklılık belirlendiğinde farklılığın kaynağını saptamak için, çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparisons) testlerinden Tukey testi uygulanmıştır.

### ***Ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve sınıf düzeyi arasındaki farklılıklar.***

İlköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev yapma stili, ödev yapma motivasyonları, ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonuçlar tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

*Öğrencilerin Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları*

Ödev Motivasyonu ve Ödev Yapma Stilleri Ölçeği Alt Boyutları	Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği Faktörleri	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Motivasyon Kaynağı	Kendisi	6	217	13,98	1,73	Gruplararası	135,55	2	67,77	16,429	,00*	6-8, 7-8
		7	255	13,69	1,94	Gruplariçi	2891,82	701	4,12			
		8	232	12,92	2,34							
	Aile	6	217	11,33	3,27	Gruplararası	258,11	2	129,05	11,417	,00*	6-8, 7-8
		7	255	11,02	3,42	Gruplariçi	7923,88	701	11,30			
		8	232	9,90	3,37							
	Öğretmen	6	217	12,20	4,78	Gruplararası	290,09	2	145,04	9,924	,00*	6-7, 6-8
		7	255	11,35	3,32	Gruplariçi	10245,62	701	14,61			
		8	232	10,59	3,28							
Motivasyon Gücü	Hız	6	217	10,85	2,05	Gruplararası	90,89	2	45,44	8,833	,00*	6-8, 7-8
		7	255	10,52	2,27	Gruplariçi	3606,94	701	5,14			
		8	232	9,96	2,45							
	Israr	6	217	12,05	2,27	Gruplararası	316,46	2	158,23	25,655	,00*	6-7, 6-8, 7-8
		7	255	10,99	2,62	Gruplariçi	4323,51	701	6,16			
		8	232	10,38	2,50							
Organizasyon	Düzen	6	217	12,47	2,27	Gruplararası	343,02	2	171,51	21,689	,00*	6-7, 6-8, 7-8
		7	255	11,49	2,96	Gruplariçi	5543,33	701	7,90			
		8	232	10,73	3,08							
	Zaman	6	217	10,44	2,53	Gruplararası	379,66	2	189,83	23,692	,00*	6-8, 7-8
		7	255	9,85	3,09	Gruplariçi	5616,69	701	8,01			
		8	232	8,65	2,79							
Çevrenin Düzenlenmesi	Ses	6	217	12,29	2,61	Gruplararası	219,80	2	109,90	13,793	,00*	6-7, 6-8
		7	255	11,46	2,79	Gruplariçi	5585,31	701	7,96			
		8	232	10,90	3,03							
Algısal Bedensel Değişkenler	Dokunsal	6	217	10,66	3,13	Gruplararası	263,04	2	131,52	11,011	,00*	6-7,6-8
		7	255	9,82	3,61	Gruplariçi	8372,75	701	11,94			
		8	232	9,13	3,55							
	Kinestetik	6	217	11,15	2,82	Gruplararası	220,50	2	110,252	12,026	,00*	6-7,6-8, 7-8
		7	255	10,45	3,08	Gruplariçi	6426,61	701	9,168			
		8	232	9,75	3,14							
	Atıştırma	6	217	8,41	4,03	Gruplararası	241,69	2	120,847	8,208	,00*	7-6,8-6 8-7
		7	255	8,96	3,86	Gruplariçi	10321,30	701	14,724			
		8	232	9,86	3,61							
	Hareketlilik	6	217	7,62	2,76	Gruplararası	143,38	2	71,690	9,100	,00*	8-6,8-7
		7	255	8,13	2,70	Gruplariçi	5522,71	701	7,878			
		8	232	8,75	2,94							

Tablo-20 incelendiğinde, ilköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ödev stilleri öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir.

Motivasyon kaynağı alt boyutunda, “Kendisi” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=16,42$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, motivasyon kaynağı olarak kendisi faktöründe, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 6 sınıf ( $\bar{X}=13,98$ ) ve 7. sınıf ( $\bar{X}=13,69$ ) öğrenciler ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=12,92$ ) arasında, 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Motivasyon kaynağı alt boyutunda, “Aile” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir



farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=11,41$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, motivasyon kaynağı olarak aile faktöründe, 6. sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=11,33$ ) ve 7. sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=11,02$ ) ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=9,90$ ) arasında, 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Motivasyon kaynağı alt boyutunda, “Öğretmen” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=9,92$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, motivasyon kaynağı olarak öğretmen faktöründe, 7.sınıf ( $\bar{X}=11,35$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=10,59$ ) öğrenciler ile 6 sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=12,20$ ) arasında, 6.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-20).

Motivasyon gücü alt boyutunda, “Hız” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=8,83$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, motivasyon gücü alt boyutunda hız faktöründe, 6. sınıf ( $\bar{X}=10,85$ ) ve 7. sınıf ( $\bar{X}=10,52$ ) öğrenciler ile 8.sınıf ( $\bar{X}=9,96$ ) öğrenciler arasında, 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Motivasyon gücü alt boyutunda, “Israr” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=25,65$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, ısrar faktöründe, 6. sınıf ( $\bar{X}=12,05$ ) ve 7. sınıf ( $\bar{X}=10,99$ ) öğrenciler ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=10,38$ ) arasında, 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-20).

Organizasyon alt boyutunda, “Düzen” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=21,68$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, düzen faktöründe, 7.sınıf ( $\bar{X}=11,49$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=10,73$ ) öğrenciler ile 6. sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=12,47$ ) arasında, 6.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. 7.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=11,49$ ) ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=10,73$ ) arasında, 7.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Organizasyon alt boyutunda, “Zaman” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=23,69$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, zaman faktöründe, 6. sınıf ( $\bar{X}=10,44$ ) ve 7. sınıf ( $\bar{X}=9,85$ ) öğrenciler ile

8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=8,65$ ) arasında, 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-20).

Çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda, “Ses” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=13,79$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, ses faktöründe, 7.sınıf ( $\bar{X}=11,46$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=10,90$ ) öğrenciler ile 6. sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=12,29$ ) arasında, 6.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-20).

Algısal Bedensel Değişkenler alt boyutunda, “Dokunsal” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=11,01$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, dokunsal faktörde, 7.sınıf ( $\bar{X}=9,82$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=9,13$ ) öğrenciler ile 6. sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=10,66$ ) arasında, 6.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Algısal Bedensel Değişkenler alt boyutunda, “Kinestetik” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=12,02$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, kinestetik faktöründe, 7.sınıf ( $\bar{X}=10,45$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=9,75$ ) öğrenciler ile 6. sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=11,15$ ) arasında 6.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yine kinestetik faktöründe, 7. sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=10,45$ ) ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=9,75$ ) arasında, 7.sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Algısal Bedensel Değişkenler alt boyutunda, “Atıştırma” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=8,20$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, atıştırma faktöründe, 6. sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=8,41$ ) ile 7.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=8,96$ ) arasında, 7.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yine atıştırma faktöründe, 7. sınıf ( $\bar{X}=8,96$ ) ve 6. sınıf ( $\bar{X}=8,41$ ) öğrenciler ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=9,86$ ) arasında, 8.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Algısal Bedensel Değişkenler alt boyutunda, “Hareketlilik” faktöründe öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=9,10$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, hareketlilik faktöründe, 6. sınıf ( $\bar{X}=7,62$ ) ve 7. sınıf ( $\bar{X}=8,13$ )

öğrenciler ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X} = 8,75$ ) arasında, 8.sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-20).

Ödev stilleri ölçeğinin, Organizasyon alt boyutunda, Yapılandırma faktöründe ( $F_{(2-701)}=1,27$ ,  $p>0,05$ ) ve yer faktöründe ( $F_{(2-701)}=2,24$ ,  $p>0,05$ ) öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çevrenin Düzenlenmesi alt boyutunda, Işık faktöründe ( $F_{(2-701)}=0,98$ ,  $p>0,05$ ), Sıcaklık faktöründe ( $F_{(2-701)}=0,55$ ,  $p>0,05$ ), mobilyaların düzeni faktöründe ( $F_{(2-701)}=1,19$ ,  $p>0,05$ ) öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Algısal ve Bedensel Değişkenler alt boyutunda, İşitsel faktöründe ( $F_{(2-701)}=5,31$ ,  $p>0,05$ ) ve görsel faktöründe ( $F_{(2-701)}=0,22$ ,  $p>0,05$ ) öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo-20).

#### ***Çalışma alışkanlıkları ve sınıf düzeyi arasındaki farklılıklar.***

İlköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları, çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonuçlar tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları*

Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Aktif Öğrenme	6	217	49,08	7,933	Gruplararası	1793,64	2	896,82	14,61	,00*	6-7, 6-8
	7	255	47,14	7,663	Gruplarıçi	43019,35	701	61,36			
	8	232	45,09	7,924	Gruplarıçi						
Zaman yönetimi	6	217	20,19	4,127	Gruplararası	444,61	2	222,30	12,64	,00*	6-7, 6-8
	7	255	19,19	4,006	Gruplarıçi	12325,54	701	17,58			
	8	232	18,20	4,446	Gruplarıçi						
Çalışma İçin Hazırlık	6	217	47,31	7,853	Gruplararası	2681,27	2	1340,63	21,40	,00*	6-7, 6-8
	7	255	45,07	7,763	Gruplarıçi	43908,15	701	62,63			
	8	232	42,43	8,131	Gruplarıçi						
Ders Notları Almak	6	217	20,90	3,757	Gruplararası	689,13	2	344,56	20,65	,00*	6-8, 7-8
	7	255	20,08	4,212	Gruplarıçi	11695,35	701	16,68			
	8	232	18,48	4,232	Gruplarıçi						
Ders Kitabını Okumak	6	217	41,64	5,685	Gruplararası	756,91	2	378,45	11,15	,00*	6-7, 6-8
	7	255	40,26	5,958	Gruplarıçi	23773,55	701	33,91			
	8	232	39,04	5,801	Gruplarıçi						
Metni İşaretleme ve Not Alma	6	217	19,91	4,378	Gruplararası	557,55	2	278,77	13,67	,00*	6-8, 7-8
	7	255	18,98	4,614	Gruplarıçi	14295,18	701	20,39			
	8	232	17,69	4,532	Gruplarıçi						
Kelime ve Kavram Gelişimi	6	217	15,55	3,486	Gruplararası	354,36	2	177,18	14,63	,00*	6-8, 7-8
	7	255	15,12	3,351	Gruplarıçi	8485,17	701	12,10			
	8	232	13,85	3,607	Gruplarıçi						
Hafıza	6	217	16,29	2,848	Gruplararası	325,53	2	162,76	16,26	,00*	6-8, 7-8
	7	255	15,64	3,117	Gruplarıçi	7014,44	701	10,00			
	8	232	14,61	3,477	Gruplarıçi						
Test Yapmak	6	217	26,99	5,086	Gruplararası	587,91	2	293,95	11,34	,00*	6-7, 6-8, 7-8
	7	255	25,87	5,193	Gruplarıçi	18164,29	701	25,91			
	8	232	24,70	4,977	Gruplarıçi						
Motivasyon	6	217	33,92	5,159	Gruplararası	836,94	2	418,47	13,01	,00*	6-7, 6-8, 7-8
	7	255	32,49	6,062	Gruplarıçi	22535,04	701	32,14			
	8	232	31,18	5,678	Gruplarıçi						
İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme	6	217	19,00	3,746	Gruplararası	595,44	2	297,72	19,67	,00*	6-8, 7-8
	7	255	18,25	3,888	Gruplarıçi	10609,43	701	15,13			
	8	232	16,75	4,022	Gruplarıçi						

Tablo-21 incelendiğinde, ilköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları alt boyutlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde fark göstermiştir.

Aktif öğrenme alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=14,61$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, aktif öğrenme alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 7.sınıf ( $\bar{X}=47,14$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=45,09$ ) öğrenciler ile 6.sınıf ( $\bar{X}=49,08$ ) öğrenciler arasında 6.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

Zaman yönetimi alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=12,64$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, zaman yönetimi alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 7.sınıf ( $\bar{X}=19,19$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=18,20$ ) öğrenciler ile 6.sınıf ( $\bar{X}=20,19$ ) öğrenciler arasında, 6.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

Çalışma için hazırlık alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=21,40$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, çalışma için hazırlık alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 7.sınıf ( $\bar{X}=45,07$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=42,43$ ) öğrenciler ile 6.sınıf ( $\bar{X}=47,31$ ) öğrenciler arasında, 6.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

Ders notları almak alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=20,65$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, ders notları almak alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 6.sınıf ( $\bar{X}=20,90$ ) ve 7.sınıf ( $\bar{X}=20,08$ ) öğrenciler ile 8.sınıf ( $\bar{X}=18,48$ ) öğrenciler arasında, 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

Ders kitabını okumak alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=11,15$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, ders kitabını okumak alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 7.sınıf ( $\bar{X}=40,26$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=39,04$ ) öğrenciler ile 6.sınıf ( $\bar{X}=41,64$ ) öğrenciler arasında 6.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

Metni işaretlemek ve not almak alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=13,67$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, metni işaretlemek ve not alma alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 6.sınıf ( $\bar{X}=19,91$ ) ve 7.sınıf ( $\bar{X}=18,98$ ) öğrenciler ile 8.sınıf ( $\bar{X}=17,69$ ) öğrenciler arasında, 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

Kelime ve kavram gelişimi alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=14,63$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, kelime ve kavram gelişimi alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 6.sınıf ( $\bar{X}=15,55$ ) ve 7.sınıf ( $\bar{X}=15,12$ ) öğrenciler ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=13,85$ ) arasında, 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

Hafıza alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=16,26$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, hafıza alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 6.sınıf ( $\bar{X}=16,29$ ) ve 7.sınıf ( $\bar{X}=15,64$ ) öğrenciler ile 8.sınıf ( $\bar{X}=14,61$ ) öğrenciler arasında, 6. ve 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

Test yapmak alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=11,34$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, test yapma alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 7.sınıf ( $\bar{X}=25,87$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X}=24,70$ ) öğrenciler

ile 6.sınıf ( $\bar{X} = 26,99$ ) öğrencileri arasında, 6.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yine test yapmak alt boyutunda, 7.sınıf öğrenciler ( $\bar{X} = 25,87$ ) ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X} = 24,70$ ) arasında 7.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

Motivasyon alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=13,01$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, motivasyon alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 7.sınıf ( $\bar{X} = 32,49$ ) ve 8.sınıf ( $\bar{X} = 31,18$ ) öğrenciler ile 6.sınıf öğrencileri ( $\bar{X} = 33,92$ ) arasında, 6.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yine motivasyon alt boyutunda, 7.sınıf öğrenciler ( $\bar{X} = 32,49$ ) ile 8.sınıf ( $\bar{X} = 31,18$ ) öğrenciler arasında 7.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo-21).

İnsan, kaynaklar ve dinlenme alt boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $F_{(2-701)}=19,67$ ,  $p<0,05$ ). Tukey HSD testine göre, insan, kaynaklar ve dinlenme alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaları yapıldığında, 6.sınıf ( $\bar{X} = 19,00$ ) ve 7.sınıf ( $\bar{X} = 18,25$ ) öğrenciler ile 8.sınıf öğrenciler ( $\bar{X} = 16,75$ ) arasında, 6. ve 7. sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ödev hazırlamada stres ve kaygı alt boyutunda ( $F_{(2-701)}=,12$ ,  $p>0,05$ ) öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo-21).

### **Ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları, çalışma alışkanlıkları ve cinsiyet arasındaki farklılıklar.**

Araştırmanın yedinci probleminde üçüncü olarak, araştırmaya katılan ilköğretim 6. ,7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ödev yapma stili, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıklarının, ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeği ile çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları

puanların öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Problemlerin çözümlenmesinde ilişkisiz gruplar t testi uygulanmıştır.

***Ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve cinsiyet arasındaki farklılıklar.***

İlköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ödev yapma stili, ödev yapma motivasyonları, ödev motivasyonu ve ödev stilleri belirleme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonuçlar tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

***Öğrencilerin Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine İlişkin t-testi Sonuçları***

Ödev Motivasyonu ve Ödev Yapma Stilleri Ölçeği Alt Boyutları	Ödev Motivasyonu ve Ödev Yapma Stilleri Ölçeği Faktörleri	Cinsiyet	N	X	S	sd	T	P
Motivasyon Kaynağı	Kendisi	Kız	384	13,85	1,88	702	4,64	,00*
		Erkek	320	13,13	2,21			
	Aile	Kız	384	10,50	3,56	702	-	,03*
		Erkek	320	11,04	3,19		2,11	
Motivasyon Gücü	Israr	Kız	384	11,42	2,52	702	3,44	,00*
		Erkek	320	10,75	2,58			
Organizasyon	Yapılandırma	Kız	384	10,84	1,63	702	2,43	,01*
		Erkek	320	10,52	1,83			
	Düzen	Kız	384	11,79	2,93	702	2,50	,01*
		Erkek	320	11,25	2,82			
Çevrenin Düzenlenmesi	Işık	Kız	384	11,55	3,26	702	3,22	,00*
		Erkek	320	10,76	3,14			
	Mobilyaların Düzeni	Kız	384	10,42	2,08	702	3,06	,00*
		Erkek	320	9,93	2,17			

Tablo 22’de görüldüğü gibi ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ödev stilleri incelendiğinde, Ödev Stilleri ölçeğinin Motivasyon Kaynağı alt boyutunda, Kendisi faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)} = 4,64$ ,  $p < 0,05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 13,85$ ), erkek öğrencilerin aldıkları



ortalama puandan ( $\bar{X} = 13,13$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Aile faktöründe ise, erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(702)} = -2,11$ ,  $p < 0,05$ ]. Erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 11,04$ ), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 10,50$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ödev Stilleri Ölçeğinin Organizasyon alt boyutunda, Yapılandırma faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(702)} = 2,43$ ,  $p < 0,05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 10,84$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 10,52$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin Düzen faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(702)} = 2,50$ ,  $p < 0,05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 11,79$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 11,25$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-22).

Ölçeğin Işık faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(702)} = 3,22$ ,  $p < 0,05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 11,55$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 10,76$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Mobilyaların Düzeni faktöründe ise, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(702)} = 3,06$ ,  $p < 0,05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 10,42$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 9,93$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-22).

Ölçeğin Öğretmen faktöründe ise, erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(702)} = -0,55$ ,  $p > 0,05$ ]. Erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 11,45$ ), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 11,29$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Yer faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)} = 1,67$ ,  $p > 0,05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 11,12$ ), erkek

öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=10,76$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Zaman faktöründe de, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(702)}=1,28$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=9,76$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=9,48$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ödev Stilleri Ölçeğinin Çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda, ses faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(702)}=1,38$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=11,67$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=11,37$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Sıcaklık faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)}=1,11$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=12,00$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=11,78$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ödev Stilleri Ölçeğinin Algısal bedensel değişkenler alt boyutunda, İşitsel faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)}=1,53$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=8,27$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=7,92$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Görsel faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)}=-,69$ ,  $p>0.05$ ]. Erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=9,60$ ), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=9,45$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Dokunsal faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)}=0,78$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=9,95$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=9,74$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Kinestetik faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)}=0,80$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=10,52$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=10,33$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Atıştırma faktörü için, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)}=-1,57$ ,  $p>0.05$ ]. Erkek

öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 9,34$ ), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 8,88$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Hareketlilik faktöründe, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)} = -,91$ ,  $p > 0,05$ ]. Erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X} = 8,28$ ), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 8,09$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-22).

### ***Çalışma alışkanlıkları ve cinsiyet arasındaki farklılıklar.***

İlköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları, çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonuçlar tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

*Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine İlişkin t-testi Sonuçları*

Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Aktif Öğrenme	Kız	384	47,83	7,45	702	2,80	,00*
	Erkek	320	46,14	8,49			
Zaman yönetimi	Kız	384	19,62	4,23	702	3,07	,00*
	Erkek	320	18,63	4,2			
Çalışma İçin Hazırlık	Kız	384	45,56	7,69	702	2,38	,01*
	Erkek	320	44,09	8,58			
Ders Notları Almak	Kız	384	20,09	4,14	702	1,99	,04*
	Erkek	320	19,46	4,24			
Ders Kitabını Okumak	Kız	384	41,00	5,87	702	3,56	,00*
	Erkek	320	39,42	5,83			
Metni İşaretlemek ve Not Alma	Kız	384	19,39	4,44	702	3,49	,00*
	Erkek	320	18,19	4,69			
Kelime ve Kavram Gelişimi	Kız	384	15,22	3,43	702	3,20	,00*
	Erkek	320	14,37	3,62			
Hafıza	Kız	384	15,88	3,16	702	3,39	,00*
	Erkek	320	15,05	3,25			
Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı	Kız	384	13,79	4,11	702	5,42	,00*
	Erkek	320	12,03	4,46			

Tablo 23'te görüldüğü gibi ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Öğrencilerin cinsiyetlerine göre çalışma alışkanlıkları incelendiğinde, çalışma alışkanlıkları ölçeğinin, “Aktif Öğrenme” alt boyutu için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)}=2,80$ ,  $p<0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=47,83$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=46,14$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin, “Zaman Yönetimi” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)}=3,07$ ,  $p<0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=19,62$ ), erkek

öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=18,63$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-23).

Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin, “Çalışma İçin Hazırlık” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)}=2,38$ ,  $p<0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=45,56$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=44,09$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-23).

Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin, “Ders Notları Almak” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)}=1,99$ ,  $p<0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=20,09$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=19,46$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-23).

Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin, “Ders Kitabını Okumak” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)}=3,56$ ,  $p<0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=41,00$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=39,42$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-23).

Ölçeğin, “Metni İşaretlemek ve Not Alma” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)}=3,49$ ,  $p<0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=19,39$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=18,19$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-23).

Ölçeğin, “Kelime ve Kavram Gelişimi” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)}=3,20$ ,  $p<0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=15,22$ ), erkek

öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=14,37$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-23).

Ölçeğin, “Hafıza” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)}=3,39$ ,  $p<0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=15,88$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=15,05$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-23).

Ölçeğin, “Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(702)}=5,42$ ,  $p<0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=13,79$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=12,03$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-23).

Ölçeğin, “Test Yapmak” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)}=1,71$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=26,14$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=25,47$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin, “Motivasyon” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)}=,44$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=32,59$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=32,39$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin, “İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme” alt boyutunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(702)}=,90$ ,  $p>0.05$ ]. Kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}=18,11$ ), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}=17,83$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo-23).

## Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlköğretim 6. , 7. ,8. Sınıf öğrencilerinin Kolb öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutları ile çalışma alışkanlıkları, ödev yapma stilleri ve ödev motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla, her bir değişkene göre öğrencilerin öğrenme stillerinin alt boyutları arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

### Çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki.

İlköğretim 6. , 7. ,8. sınıf öğrencilerinin Kolb öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyonları hesaplanmıştır. Sonuçlar tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

*Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları İle Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Boyutlar	N	SY		YG		SK		AY	
		r	p	R	p	r	P	R	p
Aktif Öğrenme	704	-,075**	,048	,033	,385	,028	,452	,014	,717
Zaman Yönetimi	704	-,093	,014	,013	,721	,147**	,000	-,054	,155
Çalışma İçin Hazırlık	704	-,048	,208	,064	,092	,049	,198	-,049	,194
Ders Notları Almak	704	-,055	,142	,032	,394	,055	,147	-,024	,530
Ders Kitabını Okumak	704	-,075**	,046	,034	,362	,017	,659	,022	,561
Metni İşaretleme ve Not Alma	704	-,066	,082	,039	,298	,022	,553	,006	,881
Kelime ve Kavram Gelişimi	704	-,012	,758	-,011	,762	,023	,541	-,001	,986
Hafıza	704	-,052	,167	,032	,397	,021	,585	,002	,968
Test Yapmak	704	-,058	,125	,073	,054	-,011	,768	,001	,976
Motivasyon	704	-,050	,184	,027	,468	,001	,978	,019	,606
İnsan, kaynaklar ve dinlenme	704	-,013	,740	,104**	,006	-,024	,521	-,050	,186
Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı	704	,038	,313	,023	,548	,055	,143	-,093*	,013

\*p<0,05

SY: Somut Yaşantı  
YG: Yansıtıcı Gözlem  
SK: Soyut Kavramsallaştırma  
AY: Aktif Yaşantı

Tablo-24 incelendiğinde, Kolb öğrenme stili ölçeğinin alt boyutu olan YG ile Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin, İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme (r=0,104, p<.05)

alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kolb öğrenme stili ölçeğinin alt boyutu olan SK ile Çalışma Alışkanlıkları ölçeğinin, Zaman Yönetimi ( $r=0,147$ ,  $p<.05$ ) alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kolb öğrenme stili ölçeğinin alt boyutu olan SY ile Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin, Aktif Öğrenme ( $r=-0,075$ ,  $p<.05$ ), Zaman Yönetimi ( $r=-0,093$ ,  $p<.05$ ) ve Ders Kitabını Okumak ( $r=-0,075$ ,  $p<.05$ ) alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kolb öğrenme stili ölçeğinin alt boyutu olan AY ile Çalışma Alışkanlıkları ölçeğinin, Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı ( $r=-0,093$ ,  $p<.05$ ) alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo-24'te görüldüğü gibi, Kolb öğrenme stilleri ölçeği SY alt boyutu ile Çalışma Alışkanlıkları ölçeğinin, Çalışma İçin Hazırlık ( $r=-0,048$ ,  $p>.05$ ), Ders Notları Almak ( $r=-0,055$ ,  $p>.05$ ), Metni İşaretlemek ve Not Alma ( $r=-0,066$ ,  $p>.05$ ), Kelime ve Kavram Gelişimi ( $r=-0,012$ ,  $p>.05$ ), Hafıza ( $r=-0,052$ ,  $p>.05$ ), Test Yapmak ( $r=-0,058$ ,  $p>.05$ ), Motivasyon ( $r=-0,050$ ,  $p>.05$ ), İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme ( $r=-0,013$ ,  $p>.05$ ), Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı ( $r=0,038$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Kolb öğrenme stilleri ölçeği YG alt boyutu ile Çalışma Alışkanlıkları ölçeğinin, Aktif Öğrenme ( $r=0,033$ ,  $p>.05$ ), Zaman Yönetimi ( $r=0,013$ ,  $p>.05$ ), Çalışma İçin Hazırlık ( $r=0,064$ ,  $p>.05$ ), Ders Notları Almak ( $r=0,032$ ,  $p>.05$ ), Ders Kitabı Okumak ( $r=0,034$ ,  $p>.05$ ), Metni İşaretleme ve Not Alma ( $r=0,039$ ,  $p>.05$ ), Kelime ve Kavram Gelişimi ( $r=-0,011$ ,  $p>.05$ ), Hafıza ( $r=0,032$ ,  $p>.05$ ), Test Yapmak ( $r=0,073$ ,  $p>.05$ ), Motivasyon ( $r=0,027$ ,  $p>.05$ ), Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı ( $r=0,023$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Kolb öğrenme stilleri ölçeği SK alt boyutu ile Çalışma Alışkanlıkları ölçeğinin, Aktif Öğrenme ( $r=0,028$ ,  $p>.05$ ), Çalışma İçin Hazırlık ( $r=0,049$ ,  $p>.05$ ), Ders Notları Almak ( $r=0,055$ ,  $p>.05$ ), Ders Kitabı Okumak ( $r=0,017$ ,  $p>.05$ ), Metni İşaretlemek ve Not Alma ( $r=0,022$ ,  $p>.05$ ), Kelime ve Kavram Gelişimi ( $r=0,023$ ,  $p>.05$ ), Hafıza ( $r=0,021$ ,  $p>.05$ ), Test Yapmak ( $r=-0,011$ ,  $p>.05$ ), Motivasyon ( $r=0,001$ ,  $p>.05$ ), İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme ( $r=-0,024$ ,  $p>.05$ ), Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı ( $r=0,055$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı



görülmektedir. Kolb öğrenme stilleri ölçeği AY alt boyutu ile Çalışma Alışkanlıkları ölçeğinin Aktif Öğrenme ( $r=0,014$ ,  $p>.05$ ), Zaman Yönetimi ( $r=-0,054$ ,  $p>.05$ ), Çalışma İçin Hazırlık ( $r=-0,049$ ,  $p>.05$ ), Ders Notları Almak ( $r=-0,024$ ,  $p>.05$ ), Ders Kitabı Okumak ( $r=0,022$ ,  $p>.05$ ), Metni İşaretlemek ve Not Alma ( $r=0,006$ ,  $p>.05$ ), Kelime ve Kavram Gelişimi ( $r=-0,001$ ,  $p>.05$ ), Hafıza ( $r=0,002$ ,  $p>.05$ ), Test Yapmak ( $r=0,001$ ,  $p>.05$ ), Motivasyon ( $r=0,019$ ,  $p>.05$ ), İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme ( $r=-0,050$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

### **Ödev yapma stilleri ve ödev motivasyonları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki.**

İlköğretim 6. , 7. ,8. sınıf öğrencilerinin Kolb öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları ile ödev yapma stilleri ve ödev motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyonları hesaplanmıştır. Sonuçlar tablo 25’te sunulmuştur.

**Tablo 25**

*Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları İle Ödev Stilleri ve Ödev Motivasyonları Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Boyutlar	N	SY		YG		SK		AY	
		R	P	R	p	r	p	r	p
Motivasyon Kaynağı	704	-,004	,917	,048	,202	-,010	,801	-,026	,499
Motivasyon Gücü	704	-,064	,090	,061	,104	,045	,236	-,031	,419
Organizasyon	704	-,005	,889	,011	,768	,056	,140	-,049	,191
Çevrenin Düzenlenmesi	704	,027	,470	-,004	,907	,015	,693	-,031	,404
Algısal-Bedensel Değişkenler	704	,015	,698	,015	,683	,037	,325	-,053	,161

\* $p<0,05$  SY: Somut Yaşantı  
YG: Yansıtıcı Gözlem  
SK: Soyut Kavramsallaştırma  
AY: Aktif Yaşantı

Tablo-25’te görüldüğü gibi, Kolb Öğrenme stili alt boyutu SY ile Ödev Stilleri ve Ödev Motivasyonları ölçeğinin, Motivasyon Kaynağı ( $r=-0,004$ ,  $p>.05$ ), Motivasyon Gücü ( $r=-0,064$ ,  $p>.05$ ), Organizasyon ( $r=-0,005$ ,  $p>.05$ ), Çevrenin Düzenlenmesi ( $r=0,027$ ,  $p>.05$ ), Algısal-Bedensel Değişkenler ( $r=0,015$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Kolb Öğrenme stili alt boyutu YG

ile Ödev Stilleri ve Ödev Motivasyonları ölçeğinin, Motivasyon Kaynağı ( $r=0,048$ ,  $p>.05$ ), Motivasyon Gücü ( $r=0,061$ ,  $p>.05$ ), Organizasyon ( $r=0,011$ ,  $p>.05$ ), Çevrenin Düzenlenmesi ( $r=-0,004$ ,  $p>.05$ ), Algısal-Bedensel Değişkenler ( $r=0,015$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Kolb Öğrenme stili alt boyutu SK ile Ödev Stilleri ve Ödev Motivasyonları ölçeğinin, Motivasyon Kaynağı ( $r=-0,010$ ,  $p>.05$ ), Motivasyon Gücü ( $r=0,045$ ,  $p>.05$ ), Organizasyon ( $r=0,056$ ,  $p>.05$ ), Çevrenin Düzenlenmesi ( $r=0,015$ ,  $p>.05$ ), Algısal-Bedensel Değişkenler ( $r=0,037$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Kolb Öğrenme stili alt boyutu AY ile Ödev Stilleri ve Ödev Motivasyonları ölçeğinin, Motivasyon Kaynağı ( $r=-0,026$ ,  $p>.05$ ), Motivasyon Gücü ( $r=-0,031$ ,  $p>.05$ ), Organizasyon ( $r=-0,049$ ,  $p>.05$ ), Çevrenin Düzenlenmesi ( $r=-0,031$ ,  $p>.05$ ), Algısal-Bedensel Değişkenler ( $r=-0,053$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

## **Tartışma-Sonuç Ve Öneriler**

Bu bölümde, araştırmanın problemine uygun olarak toplanan verilerin sonuçlarına yer verilmiş, varılan sonuçların yorumları yapılmış ve sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

### **Tartışma Ve Sonuçlar**

#### **İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri kolb öğrenme stilleri envanterinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?**

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %7'si ayrıştırıcı, %24,3'ü yerleştiren, %54,8'i değiştiren, %13,9'unun özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sırasıyla en çok değiştiren, sonra yerleştiren, özümseyen ve son olarak ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip olduğu görülmektedir.

Yoon (2000)'un araştırması, Aktaş (2007)'in “İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Okul Başarılarına ve Beden Dersine Yönelik Tutumlarına ve Demografik Özellikleri ile İlişkisi” adlı çalışması ve Ok (2009)'un “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Biçimlerinin Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Akademik Başarı İle İlişkisi” adlı çalışmalarıyla, öğrencilerin baskın öğrenme stiline en fazla değiştiren olması yönüyle benzerlik göstermektedir.

#### **İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev motivasyonları, ödev motivasyonları ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?**

- Ödev yapma sürecinde motivasyon kaynağı alt boyutunda, kendi kendilerine motive olan öğrenciler 107 (%15,2) iken, aileleri tarafından motive edilmeyi tercih edenlerin 86 (%12,2) ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi tercih edenlerin 111 (%15,8) olduğu görülmüştür. Motivasyon gücü alt boyutunda da ödevlerini bir an önce yapmak isteyen öğrenci sayısı 63 (%8,9)'tür. Ödevlerini bitirmede ısrarlı olan öğrenci sayısı ise 109 (%15,5)'dur.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin ödev yapma sürecinde en çok öğretmenleri tarafından, en az da aileleri tarafından motive edilmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin çok azının ödevlerini tamamlamada istekli ve ısrarlı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin ödev yapma sürecinde en çok öğretmenleri tarafından motive edilmeyi tercih etmeleri aslında beklenen bir durumdur. Bu durumun nedeni ödevlerin öğretmen tarafından verilmesi, öğrencinin ödevlerle ilgili etkileşimde bulunduğu ilk kişinin öğretmen olması, ödevlerin öğretmen tarafından kontrol edilmesi ve öğretmenin ödevleri not verme aracı olarak kullanması gibi sebepler olabilir ve bu durum öğretmenin ödev yapma sürecinde önemini daha da artırmaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek ve var olan motivasyonlarını korumak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Gürkan ve Gökçe, 1999). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, ilgi, destek, saygı ve pozitif yaklaşımlar öğrenci motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir (Pintrich, 1996).

### **İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev stilleri ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?**

Bulgulara göre öğrenciler ödev yapma sürecinde çoğunlukla;

Organizasyon alt boyutunda; Yapılandırılmış ödevleri tercih etmemekte, ödevlerini belirli bir düzene göre yapmayı tercih etmemekte, sürekli aynı yerde ödev yapmayı tercih etmemekte ve farklı zamanlarda ödev yapmayı tercih etmektedirler. Çevrenin düzenlenmesi alt boyutunda ise öğrencilerin çoğunluğu, ödev yaparken sessiz bir ortamı tercih ettikleri, yüksek ışıklı ve sıcaklığa karşı soğuk ortamda ödev yapmayı tercih ettikleri, mobilyaların düzeninde ise formal bir düzen ortamını tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ödev yapma stilleri, çalışma ortamı tercihleri bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebildiği şeklinde yorumlanabilir. Hizmetçi (2007) araştırmasında da öğrencilerin çoğunlukla yapılandırılmamış ödevleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Günaydın (2011) araştırmasında, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının tercih ettikleri öğrenme stiline göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır, araştırma sonucunda öğrencilerin büyük kısmı ders çalışmak için sessiz ortamı, az ışıklı ortamı,

serin ortamı ve geleneksel çalışma şekli olan masada oturmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Günaydın (2011)'in araştırma sonuçları ile öğrencilerin ödev yaparken tercih ettikleri çevrenin düzenlenmesi ile ilgili tercihleri benzerlik göstermektedir.

### **İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?**

Çalışma alışkanlıkları alt boyutlarında, öğrencilerin en yüksek ortalama ile sırasıyla aktif öğrenme, çalışma için hazırlık, ders kitabını okuma çalışma alışkanlıklarını kullandıkları görülmüştür ve en son sırada en az ortalama ile ödev hazırlamada stres ve kaygı alt boyutu yer almaktadır. Öğrencilerin en çok aktif öğrenme yöntemini kullandıkları görülmektedir. Çalışmak için öğrencilerin hazırlık yaptığı ve çaba gösterdikleri belirtilebilir. Ödev hazırlamada stres ve kaygı ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Aktif öğrenme çalışma alışkanlığının öğrenciler tarafından sıkça kullanılması öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları, öğrenme sürecinde aktif oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin ödev yapma sürecinde stres ve kaygı yaşamadıkları fakat diğer yandan öğrencilerin ödevlere gereken önemi vermedikleri şeklinde de yorumlanabilir. Araştırma sonuçları, Özbey (2007)'in "İlköğretim Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli araştırmasında öğrencilerin en yüksek ortalama ile ders notu almak yöntemini, ikinci sırada çalışma için hazırlık ve son sırada ise en az ortalama ile ödev hazırlamada stres ve kaygı yer almaktadır.

### **İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre ödev yapma stilleri arasında bir farklılık var mıdır?**

6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde fark görülmemiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre ödev yapma stillerinin farklılık göstermemesi, öğrencilerin ödev yapma sürecindeki tercihlerinde, öğrenme stillerine göre hareket etmediklerini göstermektedir. Bu durumun nedeni öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olmamaları, bilgiyi alma, bilgiyi işleme, bilgiyi yorumlama ve bilgiyi yerleştirmede tercih ettiği öğrenme yollarını bilmemeleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenin öğrencilerin özellikleri ve tercihlerini göz önünde bulundurmayarak ödevlerin içeriğine ve yapılışına karar vermesi ve ödevleri açıklaması da öğrencinin kendi öğrenme yollarını keşfetmesini engelleyebilir. Sutton (2003) tarafından yapılan nitel araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin öğretme stili tercihleri ile öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin eşleştirilmesi ile ilgili algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin seçtiği öğrenme stillerinin öğretmenin kullandığı öğretme stillerine bağlı olarak şekillendiği belirlenmiştir. Sutton (2003)' un araştırması bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

### **İlköğretim 6. ,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları arasında bir farklılık var mıdır?**

Öğrencilerin, öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları incelendiğinde Yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilere göre derste not almaya daha çok önem gösterdikleri ve ödev hazırlamada daha az stres ve kaygı yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları arasında farklılık görülmesi öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun çalışma alışkanlıkları kazandıkları şeklinde yorumlanabilir. Babadoğan (2003), “Öğrenme Stilleri Kapsamında Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları” isimli çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kendi görüşlerine dayalı öğrenme stillerine dayalı ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı bir çalışma anlayışı izledikleri net bir biçimde görülmektedir.

**Ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları, çalışma alışkanlıkları ve çeşitli değişkenler.**

Araştırma probleminin çözümüne yönelik dokuzuncu soruda ilköğretim öğrencilerinin sahip oldukları ödev yapma stilleri, çalışma alışkanlıkları ve ödev yapma motivasyonları okullarına, sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

***Ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları, çalışma alışkanlıkları ve öğrenim gördükleri okullara göre farklılık göstermekte midir? .***

Okullarına göre ödev yapma stilleri, ödev motivasyonları ve çalışma alışkanlıklarında farklılık olduğu görülmüştür. Bölgelerin durumu öğrencilerin devam ettiği okulların yer aldığı değişik sosyo-ekonomik düzeyleri temsil ettiği düşünülürse bu okullara devam eden öğrencilerin farklı yaşam standartlarının olabileceği ve buna göre ödev yapma stilleri, ödev motivasyonları ve çalışma alışkanlıklarında farklılık gösterebileceği, ayrıca öğretmenlerinin çalışma alışkanlıkları konusunda öğrenciyi yönlendirmesi ve öğrencilerde bu çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik çabası, model olması da şüphesiz öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına sahip olmalarını etkileyebileceği ve okulun sahip olduğu imkanlar kütüphane, çalışma odaları, bilgisayar, kitaplar vb. kaynakların öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında farklılık gösterebileceği şeklinde yorumlanabilir. Devlet okulu öğrencileri ile özel okul öğrencilerinin farklı çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Memiş (2005), “Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının İncelenmesi” isimli çalışmasında, öğrencilerin çalışma oryantasyonunu sosyo-ekonomik durumun etkilediğini belirtmiştir. Buna göre en yüksek çalışma oryantasyonu puanını orta sosyo- ekonomik durumdaki öğrenciler almıştır.

***İlköğretim 6. , 7. Ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıkları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? .***

- 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin, 8. Sınıf öğrencilerine göre daha çok motivasyon kaynağı olarak kendilerini ve ailelerini tercih ettikleri, ödevlerini tamamlamada daha hızlı olmayı tercih ettikleri ve ödevlerini aynı zamanda yapmayı tercih ettikleri görülmektedir.

- 6.Sınıf öğrencilerinin, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha çok öğretmenleri tarafından motive edilmeyi tercih ettikleri, ödevlerini sessiz bir ortamda yapmayı tercih ettikleri, dokunsal ödevleri tercih ettikleri, ödevlerini tamamlamada ısrarlı olmayı tercih ettikleri, ödevlerini belirli bir düzene göre yapmayı ve kinestetik hareketleri gerektirecek ödevleri tercih ettikleri görülmektedir.

- 7. sınıf öğrencilerinin, 8. Sınıf öğrencilerine göre ödevlerini tamamlamada ısrarlı olmayı, ödevlerini belirli bir düzene göre yapmayı ve kinestetik hareketleri gerektirecek ödevleri tercih ettikleri ve 7. Sınıf öğrencilerinin de 6. Sınıf öğrencilerine göre ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 8. Sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. Sınıf öğrencilerine göre ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı ve ödevlerini yaparken hareketli olmayı daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Ergenlik döneminin başlaması ile beraber öğrencilerin düşünme biçimleri yetişkinlerle benzer hale gelerek, soyut düşünme başlar. İlerleyen sınıflarda öğrencilerin ergenlik dönemi ile tanışması ve sahip oldukları bireysel farklılıklar ile de farklı ödev yapma tercihlerine sahip olmaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Hong, Topham, Carter, Wozniak, Tomoff ve Lee (2000) çalışmalarında farklı kültürlerde ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin, ödev konusuyla ilgili görüşlerini ortaya koymayı ve ödev konusunun yaş ve kültür değişkenleri açısından nasıl farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; yaşla ilgili açıklamalara bakıldığında, büyük öğrencilerin ödev yaparken daha çok



sıkıldıklarını ve ödevlerin kendilerine anlamsız gelmeye başladığını belirttikleri görülmüştür. Bu araştırma sonucunda da öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe ödevlerini tamamlamada ısrarlı olmamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bolat (2007), “İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri” isimli çalışması sonucunda, motivasyon düzeylerinin öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bolat’ın araştırmasının sonuçları bu araştırmayı desteklemektedir.

- 6. Sınıftaki öğrencilerin 7. Sınıfta ve 8. Sınıftaki öğrencilere göre aktif öğrenme yöntemini daha çok kullandıkları, zaman yönetiminde daha başarılı oldukları, çalışma için daha çok hazırlık yaptıkları, test yapma tekniğinin detaylarını daha iyi bildikleri ve motivasyon değişkeninden daha çok etkilendikleri görülmektedir.

- 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin, 8. Sınıf öğrencilerine göre daha çok derste not almaya önem gösterdikleri, metni işaretleme ve not alma konusundaki beceriye daha çok sahip oldukları, kelime ve kavram gelişimi açısından daha çok etkinliklerde buldukları, hafıza tekniklerini daha sık kullandıkları, insan, kaynaklar ve dinlenme çalışma alışkanlıklarına daha çok sahip oldukları belirlenmiştir.

- 7. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerine göre test yapma tekniğinin detaylarını daha iyi bildikleri ve motivasyon değişkeninden daha çok etkilendikleri belirlenmiştir.

Öğrenciler okula ilk başladıklarında okulla ilgili duydukları istek ve merak, okula karşı olumlu bir tutum içinde bulunmalarını sağlar. Sınıf düzeyi ilerledikçe, sorumluluklar arttıkça öğrenciler çalışma için hazırlık yapmaya daha az vakit ayırmakta ve çalışma için hazırlık yapmaya gösterilen önemin azaldığı yorumu yapılabilir. Özbey (2007) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ve bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin, 8.

sınıftaki öğrencilere göre aktif öğrenme yöntemini, daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, öğrencilerin sınıf düzeyi azaldıkça, çalışma alışkanlıklarından, çalışma için hazırlık, kelime ve kavram gelişimi yöntemlerini daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanında sınıf seviyesi düşük olan öğrencilerin, ilerleyen sınıf seviyelerine göre zaman yönetimi alışkanlığına daha çok sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçları (Özbey (2007), Özcan (2006), Günaydın (2011) ve Eren (2011) sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına sahip olma durumlarının azaldığını göstermekte ve bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

***İlköğretim 6. , 7. Ve 8. sınıf öğrencilerinin ödev yapma stilleri, ödev yapma motivasyonları ve çalışma alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? .***

- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ödev yaparken motivasyon kaynağı olarak daha çok kendilerini tercih ettikleri, içsel motivasyonlarının yüksek olduğu, ödevlerini tamamlamada ısrarlı oldukları, yapılandırılmış ödevleri daha çok tercih ettikleri, ödevlerini belli bir düzene göre yapmayı daha çok tercih ettikleri, ödev yapma ortamında fazla ışığı daha çok tercih ettikleri, ödev yaparken formal bir mobilya düzenini (sıra veya masada oturarak) daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

- Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ödev yaparken motivasyon kaynağı olarak daha çok ailelerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

- Çalışma alışkanlıklarının aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, ders notları almak, ders kitabını okumak, metni işaretlemek ve not almak, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, ödev hazırlamada stres ve kaygı alt boyutlarında kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanların erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ergenlik dönemlerine giriş zamanları arasında farklılık olması, cinsiyetler arası yetiştirilme farklılıklarının çalışma alışkanlıklarına yansdığı, kızlara erkeklere göre daha fazla sorumluluk

verilmesi, düzenli olma gibi mesajların verilmiş olması, düzen, ısrar ve kendini motivasyon kaynağı olarak tercih etmesi gibi değişkenleri ön planda tutmasını, ayrıca kız öğrencilerin sosyal çevre baskısını erkek öğrencilere göre daha çok yaşadıkları düşünülürse, kız öğrencilerin gerek sınıf ortamında gerek ev ortamında daha düzenli olma isteklerinin çalışma alışkanlıklarını ve ödev yapma stillerini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Babadoğan (2003), “Öğrenme Stilleri Kapsamında Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları” isimli çalışmasında kız öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmayı erkek öğrencilere oranla daha çok istedikleri belirlenmiştir. Özbey (2007)’in araştırmasının sonucunda, metni işaretlemek ve not alma çalışma alışkanlıklarında kızların erkeklere göre daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**İlköğretim 6. , 7. ,8. sınıf öğrencilerinin kolb öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları ile çalışma alışkanlıkları, ödev yapma stilleri ve ödev motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır? .**

*Çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki.*

- Kolb öğrenme stili ölçeğinin alt boyutu olan Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi ile Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin, “Aktif Öğrenme”, “Zaman Yönetimi” ve “Ders Kitabını Okumak” alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu sonuca göre öğrencilerin öğrenme stillerinde, Somut yaşantı öğrenme biçimlerine sahip olma durumunun artması ile öğrencilerin aktif öğrenme ve ders kitabını okuma etkinliklerinin negatif yönlü olarak arttığını göstermektedir. Aktif öğrenme ve ders kitabını okuma çalışma alışkanlıkları incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecinde not alarak, okuyarak, özetleyerek, yazarak, ezberleyerek aktif olduğu bir ortam kastedilmektedir. Somut yaşantı öğrenme biçimine sahip öğrenciler ise özel deneyimleri ile öğrenirler, insanlarla ilişki kurarlar, hislerine duyarlıdırlar. Ayrıca öğrencilerin okuma anlama stratejilerini kullanma konusunda bilişsel farkındalık düzeylerinin yetersiz olması öğrencilerin bu çalışma alışkanlıklarına sahip olmama durumunu açıklayabilir şeklinde yorumlanabilir. Beydoğan (2009),

“Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Okuma-Anlama Sürecinde Ayırt Etme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” isimli araştırma sonucunda, öğrenme stillerine göre öğrencilerin okuma anlama stratejilerini kullanma düzeylerinde genelde farklılaşma söz konusu olduğunu belirtmiştir.

- Kolb öğrenme stili ölçeğinin alt boyutu olan Yansıtıcı Gözlem (YG) öğrenme biçimi ile Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin, “İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu sonuca göre öğrencilerin öğrenme stillerinde, Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerine sahip olma durumunun artması ile öğrencilerin insan, kaynaklar ve dinlenme etkinliklerini kullanma durumlarının pozitif yönlü olarak arttığı söylenebilir. Yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu benimseyen bireyler için neden ve niçin soruları önem kazanmaktadır. Bu bireylerde, konuyla ilgili görüş ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin nasıl oluştuğunu sorgulama ve kararlara ulaşma söz konusudur (Gencel, 2006). Bu bireyler, olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlama çabasında oldukları için insan, kaynaklar ve dinlenme yollarını tercih ettikleri düşünülebilir şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle de öğrenme sürecinde kendisine yardımcı olabilecek kaynaklara ulaşma, gazete ve dergiden kendisine yardımcı olacağını düşündüğü haberleri kesme, ödevlerini diğer öğrenciler ile paylaşma, soru sorma gibi etkinlikleri kullandıkları görülmektedir. Tümkaya (2011), “Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrenme stillerine bakıldığında, yansıtıcı gözlemi kullanan öğrencilerin “doğruyu arama” alt ölçeğinde en yüksek puanı aldıklarını belirtmiştir. Tümkaya (2011)’nın çalışması bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

- Kolb öğrenme stili ölçeğinin alt boyutu olan Soyut Kavramsallaştırma (SK) ile Çalışma Alışkanlıkları ölçeği “Zaman Yönetimi” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu sonuca göre öğrencilerin öğrenme stillerinde, Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimlerine sahip olma durumunun artması ile öğrencilerin zaman

yönetimini kullanma durumlarının pozitif yönlü olarak arttığı söylenebilir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip bireyler olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra, harekete geçmeyi düşünürler, böylece düşünerek öğrenme gerçekleşir (Kolb, 1984). Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin güçlü öğrenme yönleri düşünerek öğrenme, fikirlerin mantıksal analizleri, sistematik planlama, tümden gelerek düşünmedir (Pierce, 2000; Kılıç, 2002). Bu becerilerinin yüksek olması zaman yönetiminin de kontrol edilmesindeki başarıyı gösterdiği şeklinde yorumlanabilir

- Kolb öğrenme stili ölçeğinin alt boyutu olan Aktif Yaşantı (AY) ile Çalışma Alışkanlıkları ölçeği “Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı” alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu sonuca göre öğrencilerin öğrenme stillerinde, Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerine sahip olma durumunun artması ile öğrencilerin ödev hazırlamada stres kaygı durumlarının negatif yönlü olarak arttığı görülmektedir. Bu sonuca göre, Aktif Yaşantı öğrenme biçimine sahip öğrencilerin daha çok uygulamaya dönük ödevlerinde, projelerde daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Kolb bu öğrenme biçimini tercih eden öğrenciler için öğrenme ortamı oluşturulurken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri, projelerin, ödevlerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade eder (Karakış, 2006; Öztürk, 2007). Yücel (2008), “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi’nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen- Veli- Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmasında yeni sistemin uygulanabilirlik durumunu ve hedeflenen amaçlara yaklaşılma düzeyini tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, ödevlerin kesin olarak öğrenciyi aktifleştiren bir süreç olduğu belirtilmiştir.

***Ödev yapma stilleri ve ödev motivasyonları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki.***

- Kolb Öğrenme stili alt boyutları SY, YG, SK, AY ile Ödev Stilleri ve Ödev Motivasyonları ölçeği alt boyutları Motivasyon Kaynağı, Motivasyon Gücü,

Organizasyon, Çevrenin Düzenlenmesi, Algısal-Bedensel Değişkenler arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

Bu sonuca göre, bireylerin ödev yapma stilleri ve motivasyonlarının bireysel farklılıklarına bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hem öğrenme stilleri hem de ödev stilleri öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgilidir. Öğrencilerin ödev stilleri motivasyon kaynağı, motivasyon gücü, organizasyon, çevresel uyaranlar, algısal ve bedensel değişkenler ve sosyolojik uyaranlar başlıkları altında ele alınmıştır. Ödev stilleri öğrencinin ödev yapma sürecinde, öğrenmesini etkileyen ve tüm ödev sürecini etkileyen değişkenleri içine alan tercihleri içermektedir (Hong ve Milgram, 2000).

## Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, diğer araştırma sonuçları ve alan yazın temel alınarak şu öneriler getirilebilir;

- Öğretmenlerin tek bir öğrenme stilini dikkate almak yerine bütün öğrenme stillerini dikkate alarak zengin bir öğretim ortamı oluşturması ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stili dışındaki öğrenme stiline sahip bireylerin de ilgilerinden, yeteneklerinden yararlanmalarının sağlanması,
- Öğrencilere ders çalışma alışkanlığının kazandırılması konusunda velilerin bilinçlendirilmesi için aile eğitimlerinin düzenlenmesi,
- Öğrencilerin ödevlerini yapma yeri, zamanı da aile tarafından öğrenci için uygun hale getirilmesi konusunda aile eğitimlerinin düzenlenmesi,
- Öğrencilerin öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve ödev stilleri ile ilgili olarak öğretmenler de hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi,
- Öğretmen veya rehberlik servisi tarafından öğrencilere çalışma alışkanlıkları, ödev stilleri ve öğrenme stilleri ile ilgili seminerler verilmesi,
- Branş öğretmenleri ve psikolojik danışma ve rehberlik lisans düzeyindeki öğrencilere lisans programlarına Ders Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Stilleri ve Öğrenme Stilleri ile ilgili bilgilerin aktarılacağı ders içeriklerinin konulması önerilebilir.

#### Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Öğrenme stili, ödev stili ve çalışma alışkanlıklarını içeren deneysel, nitel çalışmalar yapılması,
- Daha çok öğrenci ve okulun kapsandığı örneklerde çalışma yapılması,
- Farklı sosyo ekonomik ve sosyo kültürel ortamlarda eş değer çalışmaların gerçekleştirilmesi,
- Yükseköğretimde de benzer formatların uygulanması,
- Alt ölçeklerin altındaki biçemlerde ayrıntılı çözümlenmeler yapılması,
- Bu ayrıntılı çözümlenmeler çerçevesinde bu çalışmaların betimsel ortamlar dışında deneysel ortamlarda da yürütülmesi
- Aynı ölçeklerin öğrenciyle birlikte, öğretmen ve ana babalara da uygulanarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılması sağlanabilir.



### Kaynakça

Abdussamed, M. K. (2007). *Ders çalışmaktan nefret ediyorum: verimli ders çalışma metotları* (S. Kocabaş, Çev.). İstanbul: İnkılap

Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Ankara: Bilgi

Açıkgöz, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası

Akın, Z. (1998). *Ödevin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2008). Bilgi yönetimi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(3), 296-307.

Akman, Y., & Erden, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş

Aktaş, İ. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Alıcıgüzel, İ. (1990). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İstanbul: İnkılap ve Aka

Alkan, H., & Özgen, K. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre etkinliklere yönelik tercih ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 325- 338.

Altun, A. (2007). *Effects of student and school related factors on the mathematics achievement in Turkey at eight grade level* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Altun, S., & Erden, M. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür

Arslantaş, M. (2001). *Ortaöğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.

Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87 (17), 37- 47.

Etkin Dinleme ve Not Alma (2013). *Atılım Üniversitesi, Hazırlık Okulu, Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi*,  
[http://www.tarihtendersler.com/nbk.asp?mk\\_id=288&id=30](http://www.tarihtendersler.com/nbk.asp?mk_id=288&id=30)  
 etkindinlemevenotalma.doc'den alınmıştır.

Aydoğdu, M. & Mutlu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 15–29.

Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 745-767.

Babadoğan, C. (2003). Öğrenme stilleri kapsamında öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları. *4. Ulusal Çocuk Kongresi: Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk*.

Bal, A. P. (2009). *İlköğretim 5. sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Baltaş, A. (1997). *Üstün başarı*. Ankara: Remzi.

Barnes, S. (2001). Ladder to learning or stairway to stres: a study of grade 4 homework practices.

<http://www.collectionscanada.ca/obj/54/82/dsk3/ftp05/mq64757.pdf> 'den alınmıştır.

- Barbara, K. G. (1997). How to deal with difficult principals: a learning styles approach. *The Clearing House*, 70(5), 257-260.
- Barbe, Walter B. ve Michael N. Milone, Jr. (1980). What we know about modality strengths. *Educational Leadership*, 378-380.
- Başaran, Ö., Işık, P.R., Özbakır, F., Özsoy, T., Tuncer, E., & Şatır, S. (2008). *Yapılandırmacı temelli verimli çalışma ve öğrenme davranışları*. Ankara: Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi.
- Bayraktar, C. & Otrar, M. (2007). Farklı lise türlerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 139-170.
- Bedir, G. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin öğrenme stilleri profillerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Berberoğlu, G., Çelebi, Ö., Özdemir, E., Uysal, E., & Yayan, B. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen çalışmasında (TIMSS) Türk öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyen etmenler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 3-14.
- Berberoğlu, G. (2005). *Turkey- education sector study* ( Report No. 32450-TU). Washington, DC: World Bank Report.
- Beydoğan, H.Ö. (2009). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma-anlama sürecinde ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 51-67.
- Bilgin, D., & Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 381-400.

- Bloom, B. J. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (A. D. Özçelik, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Bolat, K. N. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Boydak, A. H. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz.
- Bower, G. H., & E. R. Hilgard. (1981) *Theories of learning*. Englewood Cliffs, Nj. : Prentice- Hall.
- Butler, K. A. (1987). *Learning and teaching styles-in theory and practice*. Columbia: The Learner's Dimension.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Casey, I. (1986). *How to study: a practical guide*. London: MacMillan Education
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 420-441.
- Cheek, M. C., & Cheeks, E. H. (1984). *Diagnostic- prescriptive reading instruction: a guide for classroom teachers*. Dubuque, IO: Wm.C.Brown Publishers.
- Chen, C., & Stevenson, H.W.(1989). Homework: a cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-560.
- Clark, T.(1988). Creative and communicative homework. *Hispania*, 71, 699-704.
- Clark, F., & Clark, C. (1989). *Hassle free homework: a six-week plan for parents and children to take the pain out of homework*. New York: Doubleday.

Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? a synthesis of research 1987 –2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62.

Crews, T. B., Stitt-Godhes, W. L., & Mccannon, M. (2000). *A comparison of secondary business education students' learning styles with their teachers' instructional styles*, Washington, DC: ERIC Clearinghouse.

Cury, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive learning style:a review with attention to psychometric standarts*. Canada: Canadian College of Health Service Executives.

Cusimano, J. T. (1999). Study skills for a successful semester. *Black Collegian New Orleans, 30*(1).

Çelebi, B. (2010). Etkin ve verimli ders çalışma teknikleri. *Milli Eğitim Bakanlığı*. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/22/02/143283/dosyalar/2012\\_12/25074817\\_verimlidersalmateknikleri.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/22/02/143283/dosyalar/2012_12/25074817_verimlidersalmateknikleri.pdf)'den alınmıştır.

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

Çetinkaya, A. (1992). *Adana ili merkez ortaokullarında ev ödevlerine ilişkin karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Daco, P. (1983). *Çağdaş psikolojinin olağanüstü başarıları* (A. O. Gürün, Çev.). İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınları.

Debello, T.C (1990). Comparasion of eleven major learning styles models: variables, appropriate populations, validity of instrumentation and the research behind them. *Journal or Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 203 - 222.

Demirel, M. (1989). *İlkokul beşinci sınıf yabancı dil öğretiminde ev ödevi olarak verilen alıştırmaların öğrenci erişisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Ankara: Pegema

Ders çalışmayı biliyor muyum? (2011). *Türkkonut İlköğretim Okulu Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezi*.

[http://www.turkkonutioo.k12.tr/uploadbyokul/verimli\\_ders\\_%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fma\\_y%C3%B6ntemleri.pdf](http://www.turkkonutioo.k12.tr/uploadbyokul/verimli_ders_%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fma_y%C3%B6ntemleri.pdf) ‘den alınmıştır.

Deryakulu, D. & Kuzgun, Y. (2006) Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları, *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel

Doğanay, A. , Türkoğlu, A. & Yıldırım, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Doğanay, A. , Türkoğlu, A. & Yıldırım, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Dunn, R., Dunn K. & Price, G.E. (1979). Learning style inventory. *Educational Research Journal*, 41(3), 251-265.

Dunn, K. & Dunn, R. (1986). The look of learning styles. *Early Years*, 16 (7), 49-53.

Dunn, R., Bearudry, J. S., & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46 (6),50-58.

- Dunn, R. & Dunn K. (1993). Learning styles of the multiculturally diverse. *Emergency Librarian*, 20(4), 24–33.
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergür, O. E. (1998). *Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and achievement in primary schools. *British Educational Research Journal*, 25, 323-341.
- Felder, M. R. (1996). Matters of style. *American Society for Engineering Education*, 6(4), 18-23.
- Felder, M.R., & Silverman, K. L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.

Fidan, N. (1993). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayın Evi.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayın Evi.

Gagne, R. M., & Glaser, R. (1987). Foundations in learning research. Gagne, M.R.(Ed.). *Instructional Technology Foundations*, 49-83.

Gadzella, B.M., & Fournet, G.P. (1976). Sex differences in self perceptions as students of excellence and academic performance. perceptual and motor skills. *NCIB*, 43,1092–1094

Gazioğlu, G. (2009). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının fizik dersi akademik başarıları ile ilişkisinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gencel, E. İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Goldstein, S., & Zentall, S. S. (1999). *Seven steps to homework success:a family guide for solving common homework problems*.US: Specialty Pres, Inc.

Gregorc, A. F. (1979). Learning / teaching styles: their nature and effects. in student learning styles: diagnosing and prescribing program. *National Association of Secondary School Principals USA*, Reston.

Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4.ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gür, H. (2003). Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi [Ek materyal]. *Matematik Köşesi*, www.matder.com.tr'den alınmıştır.



Gürsoy, H. (2006). *Okulda ve işyerinde verimli çalışma yolları*. Kocaeli: T.C. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.

Güven, G. A. (2003). *Fizik eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin Araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Heilman, A. W., Blair, T.R. & Rupley, W. H. (1986). *Principles and practises of teaching reading*. Columbus: E. Merril Publishing Company.

Hergenhahn B. R. (1988). *An introduction to theories of learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Hizmetçi, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Hong, E., & Milgram, R. M. (1999), Preferred and actual homework style: a crosscultural examination. *Educational Research*, 41, 251-265.

Hong, E., & Milgram, R. M. (2000). *Homework: motivation and learning preference*. Westport, CT: Bergin Garvey.

Hong, E., Tomoff, J., Wozniak, E., Carter, S., & Topham, A., (2000). Parent and student attitudes toward homework intervention and their effect on homework achievement and attitude. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Howe, M. J., (1970). Using Students notes to examine the role of the individual learner in acquiring meaningful subject matter. *The Journal of Educational Research*. 64, 61-63.

Huba, G. J., & Gruber, C. P. (1987). *Canfield learning style inventory* (Report No. 90025-1251). *Los Angeles, California: Western Psychological Services*

İflazoğlu, A., Karakuş M., & Türkoğlu A. (2007). *İlköğretimde ödev*. İstanbul: Morpa Kültür.

Johnson, P. K. & Pontius, A. (1989). Homework: a survey of teacher beliefs and practices. *Educational Research*. 31(1), 36-45.

Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Individual differences: learning and instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kaf Hasırcı, Ö.(2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1),15-25.

Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısından hayat başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Kaya, Z. (2001). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. Demirel Ö. & Kaya Z. (Ed.), *Eğitimin psikolojik temelleri öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 3). Ankara: Pegem.

Keefe, J. W. (1979). Learning style: an overview in student learning styles: diagnosing and prescribing program. *National Association of Secondary School Principals*, Reston U.S.A.

Kılıç, E. (2002). *Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1),s.1-15.

Koç, S. & Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve okuma öğretimi: türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: fen tutum ve başarısı arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarı ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kolb, D.A. (1985). *Learning style inventory: self scoring inventory an interpretation booklet*. Boston, MA: McBer.

Kolb, D.A. (1999). *Learning-style inventory – version 3*. Boston, MA: Hay & McBer Training Resources Group.

Kuzgun, Y. (1981). *Rehberlik ders notu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi EFAM.

Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.

Loo, R. (2002). A meta-analytic examination of kolb's learning style preferences among business majors. *Journal of Education for Business*, 77, 252-256.

Mccarthy, B. (1987). The 4mat system: teaching to learning styles with right/left mode techniques. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.

Mccauley, M. H.(1990). The myers-briggs type indicator: a measure for individuals and groups. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 22(4), 181-196.

Memiş, A. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-321.

MEB. (1989) Ortaokul ve orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında. Mayıs 10, 2011 tarihinde MEB MEVZUAT: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/20336\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/20336_0.html) adresinden alındı.

Nnenji, L.M. (2002). Study habits of nigerian university students, *Higher Education Research and Development*, 490-495.

Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Öğrenme nasıl gerçekleşir? (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Ümraniye Türkiye Çimento Müstahsilleri Birliği Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Rehberlik Servisi*. [http://www.tcmb.k12.tr/?page\\_id=487](http://www.tcmb.k12.tr/?page_id=487)'den alınmıştır.

Öğrenme stillerine göre ders çalışma (2012). *Rehberlik/ÖSYS*.

<http://www.denizliugurdershanesi.com/index.php?icerik=37&goster=54&gosterr=&gosterrr=63>'den alınmıştır.

Özbey, N. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Özçelik, D.A. (1987). *Eğitim programları ve öğretim, genel öğretim yöntemi*. Ankara: ÖSYM Eğitim.

Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegema.

Özer, B. (1998). Eğitim bilimlerinde yenilikler. A. Hakan (Ed.). *Öğrenmeyi öğretme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Özgül, H. (1976). *Psikoloji dünyasının üç büyükleri: freud, adler ve jung*. Ankara: Ararat.

Özgür, O. A., & Veznedaroğlu, L. R. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, <http://ilkogretim-online.org.tr>' den alınmıştır.

Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme stilleri ve 4 MAT modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pascal, R.A., Weinstein, T., & Walberg, H.J. (1984). The effects of homework on learning: a quantitative synthesis. *Jornal of Education Research*. 78(1), 97-104.

Peker, M. (2003). *Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Poak, W., & Millman, J. (1969). *How to take tests*. New York: McGraw Hill.

Putintseva, T. (2006). The importance of learning styles in esl/efl, *The Internet TESL Journal*, 12 (3). <http://iteslj.org/Articles/Putintseva-LearningStyles.html>'den alınmıştır.

Resmi Gazete (1976). Ev ödevi (Rapor No: 15759).

Resmi Gazete (1987). İlkokul Yönetmeliği (Rapor No: 19557)

Riding, R. (1998). *Cognitive style analysis*. Birmingham: Learning and Training Technology.

Santo, S. A. (2007). Learning styles & personality at university of south dakota. <http://people.usd.edu/~ssanto/styles.html>'den alınmıştır.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.

Smith, J. (1998). *Zaman yönetimi* (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*, NY: John Wiley & Sons.

Sönmez, V. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı.

Sutton, S. E. (2003). *A study of elementary school teachers' perceptions regarding the match between teachers' teaching styles and students' learning styles* (Doktora Tezi). University of Seton Hall.

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Teker, N. (2002). Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 49-66.

Telman, N. (1999). *Etkin öğrenme yöntemleri*. İstanbul: Epsilon.

Trautwein, U., Köller, O., Schimitz, B., & Baurnett, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? . *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50

Tümkiye, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.

Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi.

Uluğ, F. (1997). *Okulda başarı*. Ankara: Remzi.

Usova, G.M. (1989). *Efficient studying strategies: skills for successful learning*. Pacific grove, CA: Brooks/Cole Pub.

Usta, A. (2006). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım.

Varış, F. (1986). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Verimli ders çalışma yolları (2010). *Hacı Sani Konukoğlu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrenciler İçin Rehberlik*.

<http://www.konukoglu.k12.tr/index.php/rehberlik/ogrenciler-icin-rehberlik/verimli-ders-calisma-yollari>' den alınmıştır.

Yapıcı, N. (1995), *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.

Yıldız, A. (2009) Zamanı düzenleme ve planlı çalışma-II. *Kişisel Gelişim Merkezi*. <http://www.kigem.com/content.asp?bodyID=1176-13.07.2012>'\_den alınmıştır.

Yılmaz, M. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Yoon, S.H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Pittsburg.

Yüksel, A. (1997). *Ders çalışma tekniklerinin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yüksel, Ö. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegema.

Zentall, S. S, & Goldstein, S. (1999). *Seven steps to homework success: A family guide for solving common homework problems*. US: Specialty Pres, Inc.

Wilson, J., & Rhodes, J. (2010). Student perspectives on homework. *Education*, 131 (2), 351-358.



**EKLER**

### Ek A: Kişisel Bilgi Formu

**Sevgili öğrenciler,**

**Bu uygulama araştırma amacıyla yapılmaktadır. Soru formundaki soruların doğru yada yanlış cevabı yoktur. Vereceğiniz cevaplar toplu olarak değerlendirilecek ve kesinlikle araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Adınızı yazmanız istenmemektedir. Soruları samimi bir şekilde cevaplamanız araştırmanın daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı size şimdiden teşekkür ederim. 😊😊**

**Elif KAYACIK**

<p><b>1.Okulunuz:</b>..... ..... .....</p>	<p><b>4.Anne eğitim durumu:</b> 1. ( )Okur-yazar değil, 2. ( )İlkokul, 3. ( )Ortaokul, 4. ( )Lise, 5. ( )Üniversite</p>	<p><b>5.Baba Eğitim durumu:</b> 1. ( )Okur-yazar değil, 2. ( )İlkokul, 3. ( )Ortaokul, 4. ( )Lise, 5. ( )Üniversite</p>
<p><b>2.Sınıfınız:</b> 6( ), 7( ), 8( )</p>	<p><b>7.Evde ortalama günlük kaç saat ders çalışıyorsunuz?</b> 1.( ) Bir saatten az 2.( ) Bir saat 3.( )İki saat 4. ( )Üç saat 5.( )Dört ve üzeri</p>	<p><b>8. Ders çalışma zamanınızı nasıl planlarsınız?</b> 1.( )Her gün düzenli olarak ders çalışırım. 2.( )Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım. 3.( )Sınavdan önceki gün sadece sınav için ders çalışırım. 4.( )Hiç ders çalışmam</p>
<p><b>3.Cinsiyetiniz:</b> K( ), E( )</p>	<p><b>9. Gelecekle ilgili hedefiniz nedir?</b> 1.( ) İlköğretimi bitirmek 2.( ) Liseyi bitirmek 3.( ) Üniversiteyi bitirmek 4.( ) Eğitim almaktan çok en kısa sürede çalışmaya başlamak.</p>	
<p><b>6. Ailenizin aylık gelirine kadar?</b> 1.( ) 500 TL den az 2.( ) 500–1000 TL den az 3.( ) 1000-1500 TL den az 4.( ) 1500–2000 TL den az 5.( ) 2000–2500 TL den az 6.( ) 2500–3000 TL den az 7.( ) 3000-4000 TL den az 8.( ) 4000 TL ve üzeri</p>		

## Ek B : Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği

Değerli Öğrenci, Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olana 4 puan en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir.

Örnek: Öğrenirken...

---3-- Mutlu olurum

---2--Dikkatli olurum

---1--Hızlı davranırım

---4--Kendi fikrimi oluştururum

Ölçekteki cümlelere doğru yada yanlış cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir. Burada sizden istenen ve önemli olan bu cümlelerle ilgili sizin görüşünüzdür. Bu nedenle gerçek ve samimi duygu ile düşüncelerinizi yansıtmamız son derece önemlidir. Lütfen her maddeyi yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

### ENVANTER SORULARI

#### 1. Öğrenirken ...,

- Duygularımı da öğrenmeye katarım.
- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.
- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

#### 2. En iyi öğrenme yolum...,

- Dikkatle dinlemek ve izlemektir.
- Kendi mantığımla yorumlamaktır.
- Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.
- Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

#### 3. Öğrenirken...,

- Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.
- Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim.
- Derse katılmadan sessizce izlerim.
- Derse yoğun bir şekilde katılırım.

#### 4. En iyi...,

- Duygularımla öğrenirim.
- Yaparak öğrenirim.
- İzleyerek öğrenirim.
- Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim

#### 5. Öğrenirken...,

- Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlere açığım.
- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.
- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.
- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım

#### 6. Öğrenirken...,

- Gözlem yapan biriyim.
- Öğrenmeye katılan biriyim.
- Duygularıyla hareket eden biriyim.
- Mantıklı davranan biriyim

#### 7. En iyi öğrenme yolum...,

- Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.
- İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
- Konunun dayandığı temel fikirleri düşündürmektir.
- Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

## Ek B : Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği- Devamı

### 8. Öğrenirken...,

- Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.
- Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.
- Acele etmekten hoşlanmam.
- Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.

### 9. En iyi öğrenme yolum...,

- İzlemektir.
- Hissettiklerimi dikkate almaktır.
- Öğrendiklerimi uygulamaktır.
- Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.

### 10. Öğrenirken...,

- Çekingen biri olurum.
- Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.
- Sorumluluklarımı bilen biriyim.
- Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.

### 11. Öğrenirken...,

- Derse katılırım.
- Derse katılmadan izlerim.
- Öğrendiklerimi değerlendiririm.
- Aktif olmaktan hoşlanırım.

### 12. En iyi öğrenme yolum...,

- Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.
- Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.
- Dikkatli olmaktır.
- Anlatılanları uygulamaktır.

### Ek C: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği

Sevgili öğrenci;  
Aşağıdaki cümleler ödevlerin farklı yönleriyle ilgilidir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve ödev yapmakla ilgili olarak tercihlerinizi en iyi tanımlayan yanıtı seçiniz. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan tüm soruları yanıtlayınız. Her bir soru için sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Cevabınızdan emin değilseniz ödevinizi yapma tercihlerinize en yakın olan cevabı işaretleyiniz.

Elif KAYACIK

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Karar vermem zor	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Ödevlerimi sessiz bir yerde yapmayı tercih ederim.					
2.Deneyler ya da gerçek yaşam deneyimlerini içeren ödevleri tercih ederim.					
3.Ödevimi yaparken tek başıma çalışmayı tercih ederim.					
4.Ödevimi yaparken bir şeyler yemeyi severim.					
5.Ödevimi ailem benimle gurur duysun diye en iyi şekilde yapmayı isterim.					
6.Ödevimi yaparken evde ya da odada dolaşmaktan hoşlanırım.					
7.Ödev yaparken bir sorunla karşılaştığımda, sorunu çözene kadar çalışmaya devam ederim.					
8.Ödevimi yaparken elimden gelenin en iyisini yapmayı severim.					
9.Ödevlerimin hepsini aynı yerde yapmaktansa farklı farklı yerlerde yapmayı tercih ederim (örneğin; oturma odası, yatak odası, mutfak gibi).					
10.Ödevimi öğretmenim benimle gurur duysun diye iyi yapmayı isterim.					
11. Ödevimi çok aydınlık bir ortamda değil az ışıklı bir ortamda yapmayı tercih ederim.					
12. Ödevimi nasıl yapacağım konusunda bana iyi ve tam bir açıklama yapılmasını isterim.					
13.Ödevimi yaparken bir müzik ya da televizyon sesi olmasını isterim.					
14.Ödevle ilgili açıklamaları yazılı almak yerine öğretmenden duymayı tercih ederim.					
15. Ödevimi sıramda ya da masamda oturarak yapmayı tercih ederim.					
16. Ödevimle ilgili açıklamaların bana sözlü olarak değil yazılı olarak verilmesini tercih ederim.					
17.Ödevimi yaparken etrafımda büyüklerimin olmasını tercih ederim.					
18.Ödevlerime mümkün olduğunca çabuk başlayıp bir an önce bitirmeyi tercih ederim.					

**Ek C: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği-Devamı**

19. El becerisi kullanmayı gerektiren ödevler yapmayı tercih ederim(çizim yapma, şekil oluşturma, yazma gibi).					
20. Her gün belirli bir saatte ödevlerimi yapmayı tercih ederim.					
21.Ödevlerimi belli bir düzene göre yapmayı tercih ederim (örneğin; kolay ödevlerden zor ödevlere ya da ders programındaki ders sırasına göre).					
22.Ödevlerim için gerekli olan bilgiyi yazılı ya da basılmış bir kaynaktan okumak yerine birinden dinlemeyi tercih ederim.					
23.Ödevimi kışın sıcak, yazın serin yerde yapmayı severim.					
24.Çok ödevim olduğunda arkadaşlarımla değil, tek başıma yapmayı tercih ederim.					
25.Zor olsalar bile tüm ödevlerimi bitirmeyi isterim.					
26. Bir yerleri ziyaret etmek, deney yapmak gibi gerçek deneyimleri içeren ödevler yapmayı isterim.					
27.Ödevlerimi evde hep aynı yerde yapmayı tercih ederim.					
28.Ödevlerimi ailemi memnun edecek şekilde yapmayı isterim.					
29.Ödevlerimi rahat bir koltukta ya da yatakta uzanır şekilde yapmayı tercih ederim.					
30.Ödevimi yaparken kimildamadan oturmak yerine oldukça sık hareket etmek daha çok hoşuma gider.					
31.Ödevle ilgili açıklamaları sınıfta öğretmenden duymak yerine yazılı olarak almayı tercih ederim.					
32.Ödevlerimin belirli bir düzende olmasını tercih ederim.					
33.El becerisi gerektiren ödevleri severim (örneğin; Şekil yapma, çizim yapma vb.).					
34.Ödevlerimi yanımda bir büyüğüm varken yapmayı isterim.(Örneğin; anne, baba, ağabey, abla)					
35. Ödevlerimi iyi yapmayı isterim.					
36.Ödevlerimi teslim etme tarihine çok az bir süre kalana kadar yapmayı ertelemeyi tercih ederim.					
37.Ödevlerimi az ışıklık bir ortamda değil aydınlık bir ortamda yapmayı tercih ederim.					
38. Ödevimi kışın sıcak, yazın serin yerde yaparım.					
39.Ödevlerimde ne yapmam gerektiğinin bana tam olarak söylenmesini isterim.					
40.Ödev yaparken dikkatimi toplamama yardım ettiği için bir şeyler yemeyi ya da sakız çiğnemeyi severim.					
41. Çalışmaya başlamadan önce ödevlerimi belli bir sıraya koymayı tercih ederim.					

**Ek C: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği-Devamı**

42.Ödevimi her gün aynı saatte yapmak yerine benim için uygun olan herhangi bir zamanda yapmayı tercih ederim.					
43.Evde ödevlerimi yapabileceğim belirli bir yerin olmasını tercih ederim.					
44.Tüm vücudumu kullanmamı gerektiren deney yapmak, bir yere gitmek gibi ödevleri yapmayı severim.					
45.Öğretmenimi memnun etmek için ödevlerimi iyi yapmak isterim.					
46.Öğretmenimden ödevimi alır almaz çalışmaya başlarım.					
47.Ödevlerimi yazın sıcak, kışın serin yerde yapmayı isterim.					
48.Öğretmenimin, ödevlerimi yapma şeklini farklı birçok yol içinden seçmeme izin vermesini tercih ederim.					
49.Ödevlerim için bir bilgiye ihtiyaç duyduğumda bir yerden ya da birinden duymak yerine, yazılı kaynaklardan (kitap, dergi vb.) faydalanmayı tercih ederim.					
50.Ödevlerimi yaparken aynı yerde uzun süre oturmayı tercih ederim.					
51.Annem-babam beni beğensin diye ödevlerimi iyi yapmayı isterim.					
52.Sıradan ödevler yerine ellerimle bir şeyler yapmamı ya da oluşturmamı gerektirecek ödevleri tercih ederim.					
53.Ödevimi yaparken çevrede hiç ses olmamasını tercih ederim.					
54.Ödevimi yaparken rahat bir sandalye ve masa yerine sürekli oturduğum masa ve sandalyede oturmayı tercih ederim.					
55.Ödevlerimi yapmada her zaman başarılı olmak istiyorum.					
56.Etrafımda bir büyüğüm olmadan ödev yapmayı tercih ederim.					
57.Ödevle ilgili açıklamaların yazılı değil sözlü yapılmasını tercih ederim.					
58.Ödevlerimi arkadaşlarımla birlikte yapmayı tercih ederim.					
59.Ödevlerimi iyi yaparak öğretmenimi mutlu etmeyi isterim.					
60.Dikkatimi toplamama yardımcı olduğu için ödev yaparken bir şeyler yemeyi ya da içmeyi severim.					
61.Ödevimi iyi aydınlatılmış bir yerde yapmayı tercih ederim.					

**Ek C: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği-Devamı**

**62.**Ödevler uzun ve zor olduğunda genellikle onları bitirmeyi istemem.

**63.**Ödevimi her gün farklı zamanlarda değil, okuldan eve gelir gelmez ya da belirli zamanda yapmayı isterim.



## Ek D: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği; Boyutlar ve Boyutlara Göre Maddelerin Dağılımı, Hong ve Milgram (2001)

### Alt Boyutlar

### Maddeler

#### Motivasyon Kaynağı

#### 1. Kendisi

8. Ödevimi yaparken elimden gelenin en iyisini yapmayı severim.  
35. Ödevlerimi iyi yapmayı isterim.

#### 2. Aile

55. Ödevlerimi yapmada her zaman başarılı olmak istiyorum.  
5. Ödevimi ailem benimle gurur duysun diye en iyi şekilde yapmayı isterim.  
28. Ödevlerimi ailemi memnun edecek şekilde yapmayı isterim.

#### 3. Öğretmen

51. Annem-babam beni beğensin diye ödevlerimi iyi yapmayı isterim.  
10. Ödevimi öğretmenim benimle gurur duysun diye iyi yapmayı isterim.  
45. Öğretmenimi memnun etmek için ödevlerimi iyi yapmak isterim.  
59. Ödevlerimi iyi yaparak öğretmenimi mutlu etmeyi isterim.

#### Motivasyon Gücü

#### 4. Hız

18. Ödevlerime mümkün olduğunca çabuk başlayıp bir an önce bitirmeyi tercih ederim.  
36. Ödevlerimi teslim etme tarihine çok az bir süre kalana kadar yapmayı ertelemeyi tercih ederim.

#### 5. Israr

46. Öğretmenimden ödevimi alır almaz çalışmaya başlarım.  
7. Ödev yaparken bir sorunla karşılaştığımda, sorunu çözene kadar çalışmaya devam ederim.  
25. Zor olsalar bile tüm ödevlerimi bitirmeyi isterim.  
62. Ödevler uzun ve zor olduğunda genellikle onları bitirmeyi istemem.

#### Organizasyon

#### 6. Yapılandırma

12. Ödevimi nasıl yapacağım konusunda bana iyi ve tam bir açıklama yapılmasını isterim.  
39. Ödevlerimde ne yapmam gerektiğinin bana tam olarak söylenmesini isterim.  
48. Öğretmenimin, ödevlerimi yapma şeklini farklı bir çok yol içinden seçmeme izin vermesini tercih ederim.

#### 7. Düzen

21. Ödevlerimi belli bir düzene göre yapmayı tercih ederim (örneğin; kolay ödevlerden zor ödevlere ya da ders programındaki ders sırasına göre).  
32. Ödevlerimin belirli bir düzende olmasını tercih ederim.

#### 8. Yer

41. Çalışmaya başlamadan önce ödevlerimi belli bir sıraya koymayı tercih ederim.  
9. Ödevlerimin hepsini aynı yerde yapmaktansa farklı farklı yerlerde yapmayı tercih ederim (örneğin; oturma odası, yatak odası, mutfak gibi).  
27. Ödevlerimi evde hep aynı yerde yapmayı tercih ederim.

#### 9. Zaman

43. Evde ödevlerimi yapabileceğim belirli bir yerin olmasını tercih ederim.  
20. Her gün belirli bir saatte ödevlerimi yapmayı tercih ederim.  
42. Ödevimi her gün aynı saatte yapmak yerine benim için uygun olan herhangi bir zamanda yapmayı tercih ederim.  
63. Ödevimi her gün farklı zamanlarda değil, okuldan eve gelir gelmez ya da belirli zamanda yapmayı isterim.

#### Çevrenin Düzenlenmesi

#### 10. Ses

1. Ödevlerimi sessiz bir yerde yapmayı tercih ederim.  
13. Ödevimi yaparken bir müzik ya da televizyon sesi olmasını isterim.  
53. Ödevimi yaparken çevrede hiç ses olmamasını tercih ederim.

#### 11. Işık

11. Ödevimi çok aydınlık bir ortamda değil az ışıklı bir ortamda yapmayı tercih ederim.  
37. Ödevlerimi az ışıklık bir ortamda değil aydınlık bir ortamda yapmayı tercih ederim.  
61. Ödevimi iyi aydınlatılmış bir yerde yapmayı tercih ederim.

#### 12. Sıcaklık

23. Ödevimi kışın sıcak, yazın serin yerde yapmayı severim.  
38. Ödevimi kışın sıcak, yazın serin yerde yaparım.  
47. Ödevlerimi yazın sıcak, kışın serin yerde yapmayı isterim.

#### 13. Mobilya Düzeni

15. Ödevimi sıramda ya da masamda oturarak yapmayı tercih ederim.  
29. Ödevlerimi rahat bir koltukta ya da yatakta uzanır şekilde yapmayı tercih ederim.  
54. Ödevimi yaparken rahat bir sandalye ve masa yerine sürekli oturduğum masa ve sandalyede oturmayı tercih ederim.

**Ek D: Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği; Boyutlar ve Boyutlara Göre Maddelerin Dağılımı, Hong ve Milgram (2001)- Devamı**

**Algısal Bedensel Değişkenler**

- 14. İşitsel** 14. Ödevle ilgili açıklamaları yazılı almak yerine öğretmenden duymayı tercih ederim.  
22. Ödevlerim için gerekli olan bilgiyi yazılı ya da basılmış bir kaynaktan okumak yerine birinden dinlemeyi tercih ederim.  
57. Ödevle ilgili açıklamaların yazılı değil sözlü yapılmasını tercih ederim.
- 15. Görsel** 16. Ödevimle ilgili açıklamaların bana sözlü olarak değil yazılı olarak verilmesini tercih ederim.  
31. Ödevle ilgili açıklamaları sınıfta öğretmenden duymak yerine yazılı olarak almayı tercih ederim.  
49. Ödevlerim için bir bilgiye ihtiyaç duyduğumda bir yerden ya da birinden duymak yerine, yazılı kaynaklardan (kitap, dergi vb.) faydalanmayı tercih ederim.
- 16. Dokunsal** 19. El becerisi kullanmayı gerektiren ödevler yapmayı tercih ederim (çizim yapma, şekil oluşturma, yazma gibi).  
33. El becerisi gerektiren ödevleri severim (örneğin; şekil yapma, çizim yapma vb.).  
52. Sıradan ödevler yerine ellerimle bir şeyler yapmamı ya da oluşturmamı gerektirecek ödevleri tercih ederim.
- 17. Kinestetik** 2. Deneyler ya da gerçek yaşam deneyimlerini içeren ödevleri tercih ederim.  
26. Bir yerleri ziyaret etmek, deney yapmak gibi gerçek deneyimleri içeren ödevler yapmayı isterim.  
44. Tüm vücudumu kullanmamı gerektiren deney yapmak, bir yere gitmek gibi ödevleri yapmayı severim.
- 18. Atıştırma** 4. Ödevimi yaparken bir şeyler yemeyi severim.  
40. Ödev yaparken dikkatimi toplamama yardım ettiği için bir şeyler yemeyi ya da sakız çiğnemeyi severim.  
60. Dikkatimi toplamama yardımcı oldu için ödev yaparken bir şeyler yemeği ya da içmeği severim.
- 19. Hareketlilik** 6. Ödevimi yaparken evde ya da odada dolaşmaktan hoşlanırım.  
30. Ödevimi yaparken kımıldamadan oturmak yerine oldukça sık hareket etmek daha çok hoşuma gider.  
50. Ödevlerimi yaparken aynı yerde uzun süre oturmayı tercih ederim.
- 20. Yalnız - akranla Birlikte** 3. Ödevimi yaparken tek başıma çalışmayı tercih ederim.  
24. Çok ödevim olduğunda arkadaşlarımla değil, tek başıma yapmayı tercih ederim.  
58. Ödevlerimi arkadaşlarımla birlikte yapmayı tercih ederim.
- 21. Otorite Figürü** 17. Ödevimi yaparken etrafımda büyüklerimin olmasını tercih ederim.  
34. Ödevlerimi yanımda bir büyüğüm varken yapmayı isterim.(örneğin; anne, baba, abi, abla)  
56. Etrafımda bir büyüğüm olmadan ödev yapmayı tercih ederim.

**Kişiler- arası İlişkiler**

## Ek E : Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği Ana Kategori ve Alt Boyutlara Yönelik Değerlendirme Ölçütler

Ana Kategoriler	Ana kategorilere Göre Alt Boyutlar	Düşük ve Yüksek Puan Değerlerine Yönelik Ölçütler
<b>Motivasyonun kaynağı</b>	1. Kendi kendine motive olma 2. Aile motivasyonu 3. Öğretmen motivasyonu	Kendi kendine motive olma olmama Aile tarafından motive olmayı seçme seçmeme Öğretmen tarafından motive olmayı seçme seçmeme
<b>Motivasyonun gücü</b>	1. Hız 2. Israr	Hızlı olma olmama Düşük ısrar yüksek ısrar
<b>Organizasyon</b>	1. Yapılandırma 2. Düzen 3. Yer 4. Zaman	Yapılandırılmış ödevleri tercih etme etmeme Sürekli aynı düzeni tercih etme etmeme Aynı yerde ödev yapma farklı yerlerde ödev yapma Aynı zamanlarda ödev yapma farklı zamanlarda ödev yapma
<b>Çevresel uyaranlar</b>	1. Ses 2. Işık 3. Isı 4. Çevre düzeni	Sessizliğe karşı sesi tercih etme Düşük ışığa karşı yüksek ışığı tercih etme Serinliğe karşı sıcaklığı tercih etme İnformal düzen yerine formal düzeni tercih etme
<b>Algısal ve Bedensel Değişkenler</b>	1. İşitsel 2. Görsel 3. Dokunsal 4. Kinestetik 5. Atıştırma 6. Hareketlilik	Ödevleri işitsel almayı tercih etme etmeme Görsel ödevleri tercih etme etmeme Dokunsal ödevleri tercih etme etmeme Kinestetik hareketleri gerektirecek ödevleri tercih etme etmeme Ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı tercih etme etmeme Ödev yaparken hareketli olmayı tercih etme etmeme
<b>Sosyolojik Uyaranlar</b>	1. Yalnız-akranla birlikte 2. Otorite Figürü	Ödevleri yalnız yapmayı tercih etme, akranla yapmayı tercih etme Ödevleri bir yetişkinle birlikte yapmayı tercih etme etmeme.

## Ek F: Çalışma Alışkanlıkları Anketi

Sevgili öğrenci;

Aşağıdaki cümleler sizin çalışma alışkanlıklarınızı belirlemeye yöneliktir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz, lütfen hiçbir soruyu atlamadan tüm soruları yanıtlayınız. Her bir soru için sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Elif KAYACIK

### 1. Aktif Öğrenme

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Dersim için gerekli olanları başarılı bir şekilde tamamlamak için düzenli bir plan hazırlarım.					
Herhangi bir ödev için hazırlanırken zihnimde belirli bir amacım olur.					
Çalışırken önemli olan bilgileri sıklıkla özetlerim.					
Konu hakkında sorulmuş ve cevaplanmış sorular sayesinde kaydettiğim ilerlemelerin takibini tutarım.					
Sürekli gözden geçirme, çalışma programımın düzenli bir parçasıdır.					
Bazı şeyleri kaydetmekten yada görsel öğelerin notunu almaktan hoşlanırım.					
Yazılı direktiflerin sözlü direktiflerinden daha iyi olduğunu düşünürüm.					
Grafik ve sözlü açıklama çizelgelerini tercih ederim.					
En iyi birkaç kez kaydettiğim, ezberlediğim şeyleri hatırlarım.					
Bazı şeyleri zihnimdeki resimlerinden hatırlamaya çalışırım.					
Konuyu tartışmak yerine yazarak gözden geçirmeyi tercih ederim.					
Konuyla ilgili ilginç şeyleri okuyarak bilgi kazanmaktan hoşlanırım.					
Yazılı yönlendirmelere göre sözlü yönlendirmeleri daha iyi takip ederim.					

### 2. Zaman Yönetimi

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Dönemin başında genel bir çalışma programı hazırlarım.					
Verilen her tür ödev için, o ödevi bitirmek ve hazırladığım çalışma programımla bütünleştirmek için bir plan hazırlarım.					
Çalışma programımı planlarken beklenmedik durumlar için programda esneklik payı bırakırım.					
Programı her ne zaman için hazırlarsam hazırlayayım kafamda bazı aktiviteler diğerlerine göre öncelik taşır.					
Evde ders çalışmak için ayırdığım süre, sadece okul ödevleriyle sınırlıdır.					
Okuldaki dersleri günü gününe evde tekrar ederim.					

## Ek F: Çalışma Alışkanlıkları Anketi- Devamı

### 3.Çalışma İçin Hazırlık

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Çalışmaya başlamadan önce çalışma ortamının çok sessiz olduğundan emin olurum.					
Kendime fazla yüklenmemek için çalışma saatlerinde aralık bırakırım.					
Çalışmayı bir alışkanlık haline getirebilmek için metodumu, yeri ve zamanı organize ederim.					
Çalışmaya başlamadan önce ödevime yoğunlaşmak için rahatlar ve zihnimi boşaltırım.					
Haftalık çalışma planı dışında da ders programları oluştururum.					
Sınavlar yaklaşırken çalışma programımı gözden geçiririm.					
Çalışmaya başlamadan önce gerekli kaynak ve eşyaları hazırlarım.					
Çalışmak için rahatsız edilemeyeceğim bir ortam hazırlarım.					
Çalışmak kadar, rahatlamak ve aileme karşı sorumluluklarımı yerine getirme için zaman ayırırım.					
Araştırma yaparken kullandığım kaynakların arşivini tutarım.					
Teslim etmeden önce ödevlerimi mutlaka okurum.					
Teslim etmeden önce ödevlerimi başka birisinin okumasını sağlarım.					

### 4.Ders Notları Almak

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Sınıfa giderken kalem ve defterimi aldığımdan emin olurum.					
Dersi dinlerken dikkatimi tam olarak öğretmene verir ve düş kurmaktan kaçınırım.					
Dersi dinlerken önemli bilgileri mümkün olduğu kadar doğru kaydederim.					
Gerekirse notlarımda ortaya çıkan herhangi bir boşluğu gidermek için soru sorarım.					
Dersten sonra mümkün olan en kısa sürede notlarımı gözden geçirir ve atlamış olabileceğim şeyleri eklerim.					

**Ek F: Çalışma Alışkanlıkları Anketi- Devamı****5.Ders Kitabını Okumak**

	<b>HİÇ</b>	<b>NADİR</b>	<b>BAZEN</b>	<b>SIKÇA</b>	<b>HER ZAMAN</b>
Bir bölüm oldukça uzun ve çok yeni bilgi içeriyorsa, daha verimli çalışabilmek için onu kullanışlı büyük parçalara bölerim.					
Okurken dikkatimi gösterilen şekillere, grafiklere ve haritalara vermem.					
Bilgiyi anladığımdan emin olana kadar periyodik olarak bölümü gözden geçiririm.					
Kitaptan okumak yerine, aynı dersi kaset veya CD den dinleyerek daha iyi dinlerim.					
Dinleyerek öğrendiğimde konu hakkında daha çok şey hatırlarım.					
Çalışırken bir şeyler atıştırmaktan ve sakız çiğnemekten hoşlanırım.					
Aldığım notlar, söylenen şeyi tekrar etmekten çok ana fikri gösterir.					
Notlarımı düzenli olarak oluşturur ve dosyalarım.					
Not alırken, kendime özgü bir kısaltma tekniği kullanırım.					
Kitabı okumaya başlamadan önce sayfaları hızlıca gözden geçiririm.					
Bölümlerin sonunda özetleri ararım.					
Verimli ders çalışma yöntemlerini biliyorum.					

**6.Metni İşaretlemek ve Not Alma**

	<b>HİÇ</b>	<b>NADİR</b>	<b>BAZEN</b>	<b>SIKÇA</b>	<b>HER ZAMAN</b>
Daha önemli konuların izlerini zihnimde tutabilmek için okurken önemli bilgilerin altını çizerim.					
Bilginin farklı türlerini işaretlemek için, önemli noktaların altını çizmek ve gösterilen örnekleri numaralandırmak gibi farklı metotlar kullanırım.					
Kendi cümlelerimle yazdığım ifadeleri tekrar okuyarak önemli bilgileri not alırım.					
Özellikle kitabın içinde saklı olan fikri okurken sistematik olarak önemli olan bilgileri özetlerim.					
Kitaptaki grafikleri veya görsel öğeleri düzenlemek için metindeki notları kullanırım.					

**Ek F: Çalışma Alışkanlıkları Anketi- Devamı****7.Kelime ve Kavram Gelişimi**

	<b>HİÇ</b>	<b>NADİR</b>	<b>BAZEN</b>	<b>SIKÇA</b>	<b>HER ZAMAN</b>
Karşılaştığım yeni kelimelerin anlamlarını hemen bulmaya çalışırım.					
Okurken bilmediğim bir kelimeyle karşılaşırsam, kelimenin anlamını tahmin edebilmek için geçmiş bilgilerimi kullanırım.					
Ders kitabındaki tanım ve açıklamalarda geçen yabancı kelimeler çoğunlukla yeni bir anlam sunduğu için onları dikkatlice okurum.					
Yeni kelimeler ve kavramları konuşarak, yazarak ve düşünerek birleştiririm.					

**8.Hafıza**

	<b>HİÇ</b>	<b>NADİR</b>	<b>BAZEN</b>	<b>SIKÇA</b>	<b>HER ZAMAN</b>
Ezberlenecek çok bilgi olduğu zaman, çok fazla bilgiyi kazanmaya çabalamak yerine uygulamaya yer ayırırım.					
Ayrıntıları hatırlamak için kendi kendime konuşarak bilgileri tekrarlarım.					
Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda onu unutmamak için zihnimde canlandırırım.					
Bilgileri hatırlamak için anımsatıcı(kısaltma gibi) teknikler kullanırım.					

**9.Test Yapmak**

	<b>HİÇ</b>	<b>NADİR</b>	<b>BAZEN</b>	<b>SIKÇA</b>	<b>HER ZAMAN</b>
Teste başladığım zaman yaptığım şeyi bildiğimden emin olmak için direktifleri iki kez okur sonra teste başlarım.					
Deneme testi yaparken, testi yapmaya başlamadan önce cevabımın kısa bir taslağını çizerim.					
Herhangi bir sınav sorusunu cevaplamaadan önce onu tam olarak ve dikkatlice okurum.					
Hafızamda bilgileri depolamak için onları şekil halinde ve grafiksel olarak düzenlerim.					
Testi yaparken tam olarak cevabımı bilmediğim soruları işaretlemem.					
Testin her bir bölümü için önceden zaman ayarlaması yaparım.					
Testte boş bıraktığım sorulara dönebilmek için önceden zaman ayarlaması yaparım.					

**Ek F: Çalışma Alışkanlıkları Anketi- Devamı**

**10.Motivasyon**

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Çalıştığım zaman kendimi ödüllendiririm.					
Çalışmadan sonra düzenli olarak ara veririm.					
Zihnimin konudan uzaklaşmasına izin vermeden derse odaklanabilirim.					
Zihnimi boşaltmak amacıyla dikkatimi başka yönle çekebilirim.					
Sırf önemli gördüğüm için, hoşlanmadığım bir işi yapabilirim.					
Öğretmenimden iyi bir izlenim alabileceğim bir açıklama için elimden geleni yaparım.					
Derslerime yeterince konsantre olabiliyorum.					
Ders çalışırken başkalarına ihtiyaç duyuyorum.					
Birilerinin uyarısına gerek olmadan ders çalışmaya başlıyorum.					

**11.İnsan, Kaynaklar ve Dinlenme**

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Ödevlerimi diğer öğrencilerle paylaşıyorum.					
Kaynaklarımı diğer öğrencilerle paylaşıyorum.					
Bana yardımcı olabileceğini düşündüğüm haberleri gazeteden ve dergilerden keserim.					
Dersten önce dağıtılan (hazırlık) ilk bilgileri dikkatlice okurum.					
Soru sorar ve genellikle grup tartışmalarına girerim.					

**12.Ödev Hazırlamada Stres ve Kaygı**

	HİÇ	NADİR	BAZEN	SIKÇA	HER ZAMAN
Ödevlerimi yaparken kendimi zavallı gibi hissederim.					
Ne zaman çalışmaya ihtiyacım olsa başkaları hep beni dışarı çıkmaya ikna eder.					
Kaygılarım hakkında başkalarıyla konuşurken güçlük çekerim.					
Ödev stresi, geri kalmama ve asla yetiştiremeyeceğim düşüncesine kapılmama neden olur.					



**Ek F : İzin Belgesi**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü  
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00-60599/ 15833  
KONU : Araştırma izni  
Elif KAYACIK

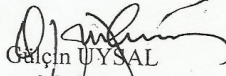
24/02/2011

...ÇANKAYA..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.  
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı.  
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.  
e) Eskişehir Osmangazi Üniversitesinin 09/02/2011 tarih ve 884 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Elif KAYACIK' ın "İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin kolb öğrenme stillerine göre fen bilgisi dersi ile ilgili ödev tamamlama motivasyonları ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki" konulu tez çalışması ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama yapılması isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (10 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

  
Galçın UYSAL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**EKLER** :  
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

**DAĞITIM** :  
Altındağ-Çankaya-Gölbaşı  
Keçiören-Mamak  
Yenimahalle MEM

T.C. ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	
EVRAK KAYIT	
Tarih	28.02.2011
Sayı	4207

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler  
İstatistik Bölümü  
Bilgi İçin:Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22  
Fax: 223 75 22  
istatistik06@meb.gov.tr