



Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi

The Investigation of Learning Styles and Study Habits

Alper Başbay, Ege Üniversitesi, alper.basbay@ege.edu.tr
Cemal Bıyıklı, Özel Tevfik Fikret Okulları, bıyikli@yahoo.com
Elif Kübra Demir, Ege Üniversitesi, elif.kubra.demir@ege.edu.tr

Öz. Bu çalışma ile öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının birbirleriyle doğrudan bağlantılı olduğu yönündeki görüş çerçevesinde farklı düzeylerdeki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte hem ders çalışma alışkanlıkları hem de öğrenme stillerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı da yine araştırma kapsamına dahil edilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışma, uygulama alanı olarak 2015-2016 öğretim yılının ikinci döneminde Mardin ili merkez (Artuklu) ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek üzere Günaydın (2011) tarafından geliştirilen *Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği* ve Kolb (1984) tarafından geliştirilen *Kolb Öğrenme Stili Ölçeği*'nin ikinci versiyonu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında ders çalışma alışkanlıkları bakımından kız öğrencilerin 8. sınıf kaçınma davranışı ortalamalarının erkek öğrencilere göre düşük olduğu, bunun haricindeki tüm sınıf düzeylerinde ve tüm çalışma alışkanlığı boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğrenme stillerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşması incelenmiş ve hem sınıf düzeyi hem de cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stilleri, ders çalışma alışkanlıkları, ilköğretim

Abstract. In this study, it was aimed to examine the relationship between study habits and learning styles of the students. It was tried to determine whether the study habits of the students at different levels differ according to the learning styles in the framework of the view that the learning styles and the study habits are directly related to each other. In addition to this, whether both the study habits and the learning styles differ according to class level and gender were also included in the scope of the research. The study conducted with the relational screening model was carried out with the 6th, 7th and 8th-grade students studying at public schools in the district of Mardin province (Artuklu) in the second term of the 2015-2016 academic year. In order to identify the study habits of students, *Study Habits Scale* developed by Günaydın (2011) and the second version of *Kolb Learning Style Scale* developed by Kolb (1984) were used in the study. In the light of the findings, in terms of study habits, it was observed that female students had a lower average of 8th class avoidance behaviors than male students, and had a higher average at all class levels and all study habit dimensions. Besides, the differentiation of learning styles according to class level and gender were examined and it was found that both class level and gender have significant effects son learning styles.

Keywords: Learning styles, Study habits, Primary Education

SUMMARY

Introduction:

Learning style is defined as the set of factors that determine how the individual perceives the learning environment psychologically, how s/he interacts with the environment, and how s/he reacts to it. Learning style is generally the individual's preference and approach to learning. From a broader perspective, learning style is defined as behavioral characteristics that learners use as psychological, cognitive, and affective determinants that do not change to a certain extent in their perception, interaction, and response styles in learning environments. As understood from the learning styles, the ways that individuals choose in the learning process both regulate the learning process and enable the individual to benefit more effectively from the process. One dimension that is considered as effective in the regulation of the learning environment is the study habits. Surveys show that self-direction, mental state management and self-monitoring are successful strategies for studying motivation. The variables that affect study strategies are the attitude of the individual for the study, grade level, and the perception created by an individual for itself, school and teaching staff. While a student fulfills a certain academic task, there are many factors that are effective in which the student decides to use which learning strategy and in the process of using this strategy in an effective way and the evaluation of the results of this strategy usage. These factors include the nature of the academic task, guidance of the teacher or teaching materials, foreknowledge level of the student, the repertoire of learning strategies, goals, attitudes towards learning, types, and levels of motivation and their beliefs. In this study, it was aimed to examine the relationship between study habits and learning styles of students. It was tried to determine whether the study habits of the students at different levels differ according to the learning styles in the framework of the view that the learning styles and the study habits are directly related to each other.

Method:

In this study, the relationship between students' learning styles and study habits was investigated. In this context, the relational screening model was used as the research model. The study was conducted with the 6th, 7th and 8th-grade students studying at public schools in the central district of Mardin province (Artuklu) in the second term of the 2015-2016 academic year. Within this scope, convenience sampling was preferred. To determine students' study habits, Study Habits Scale developed by Günaydın (2011) was used. The scale consists of 24 items in 4-point Likert type and it has four sub-dimensions, which are *Active Learning*, *Intrinsic Motivation*, *Avoidance Behavior*, *Study Environment and Preparation for the Exam*. To determine learning styles of students, the second version of Kolb Learning Style Scale developed by Kolb (1984) was applied. The second version of the scale adapted to Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993) was prepared according to the 4 learning styles defined in Kolb's learning style and it is consisted of 12 items in total. In the analysis of the data obtained from the research, the scores obtained from the scales were firstly calculated and then descriptive calculations and distributions were examined. To analyze the impact of class level, gender and learning styles on the study habits, multivariate variance analysis (MANOVA) was used.

Results:

When study habits are examined according to the gender and class-level variables, it was observed that female students had lower scores on avoidance behaviors than male students at 8th class, and had higher scores at all class levels and all study habit dimensions. To determine the study habit most observed at the class level, z scores related to the dimensions were compared. Accordingly, the most observed study habit in 6th grades was found as intrinsic motivation while the study environment and preparation for the exam was so for 7th and 8th grades. In terms of the differentiation of learning styles according to the class level and gender, the impact of gender on learning styles can be characterized as small-medium impact. Similarly, it was observed that the difference between learning style and class levels was significant. Although both the class level and gender have impact on learning styles it was understood that gender and the size of its effect

are higher. When the impact of learning styles on dimensions of study habits was examined, it was observed that the learning styles have a significant impact on active learning, intrinsic motivation and avoidance behavior, but not on study environment.

Discussion and Conclusion:

In the light of the findings, in terms of study habits, it was observed that female students had lower scores on avoidance behaviors than male students at 8th class, and had higher scores at all class levels and all study habit dimensions. The study was conducted during 8th grades exam preparation period and it was seen that female students had more disciplined study habits. Along with the different findings on the gender, the fact that female students have higher scores than male students in study habits is significant. To explain this difference, one of the important sources can be gender role and another can be moral development stages and the meaning attributed to the gender. Based on the findings, the significant difference among classes was observed in active learning, a sub-dimension of study habits. According to the findings obtained, the scores of 8th-grade students differ significantly in a positive direction compared to the 6th and 7th-grade students. When the timing of the research conducted is taken into consideration, this finding can be evaluated as expected. The fact that exam anxiety and the meaning attributed to this exam create a significant difference in individuals' study habits is natural. In the research, the differentiation of learning styles according to class level and gender was examined and the significance level and size of effect in the variable of gender in terms of learning styles were found to be higher than the class level. Modificative learning style was observed more in male students while it is the learning style female students prefer most. One of the important features of this learning style is that the need for authority figure in this style is more than other learning styles because it requires learning activities based on both listening and observation. A considerable amount of the students need a mentor or role model in learning process more. In order to test the impact of learning styles on dimensions of study habits one-way, multidimensional variance analysis was used and it was observed that the learning styles have significant impact on active learning, intrinsic motivation and avoidance behavior, but not on study environment. When the study is generally analyzed, it reveals parallel findings to the body of literature. Based on the impact on students, it was seen that the examination system has an effect that leads significant differences in both learning styles and study habits.

GİRİŞ

Öğrenme, farklı bakış açılarıyla üzerinde çok sayıda çalışma yapılan psikoloji ve eğitim biliminin en dikkat çekici konularından biridir. Kuramsal çerçevede birbirini destekleyen ve reddeden birçok çalışma bulunmakta ve her kuram öğrenmeyi kendi ekseninde tanımlamaya çalışmaktadır. Davranışçı öğrenme kuramları öğrenmeyi bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişiklikler olarak tanımlarken, zihinsel süreçlerin kazanımı, sürekliliği ve davranışın genellemesinin açıklanmasına ihtiyaç duymamaktadırlar. Bu kuramlar öğrenmeyi daha çok çevresel uyarıcıların bireyler üzerindeki etkisini açıklayarak tanımlamaktadırlar (Shunk, Çev. Ed. Şahin, 2009). Bilişsel öğrenme kuramları ise öğrenmeyi beyinde meydana gelen nörofizyolojik değişim olarak ifade etmekte ve sinir sisteminin temel yapı taşları ve nöronlar arası kurulan sinaptik bağlantılar aracılığıyla beyin yapısında meydana gelen değişim süreçlerine odaklanılmaktadır (Ormrod, Çev. Ed. Baloğlu, 2013). Sosyal bilişsel teoriler ise öğrenmeyi gözlenen davranışın bilişsel süzgeçlerden geçirilerek tekrarı şeklinde tanımlamakta ve öğrenmenin dikkat, zihinde tutma, davranışa dönüştürme ve motivasyonel süreçler çerçevesinde ele alınması gerekliliğinden bahsetmektedirler (Hergenhahn ve Olson, 2001). İster davranışçı ister bilişsel isterse sosyal bilişsel öğrenme kuramları temel alınsın değişmeyen tek gerçeklik öğrenmenin bireyin yaşantıları sonucu meydana geldiğidir. Bu süreçte dışsal faktörler süreci etkilese de kontrol mekanizması bireyin elinde bulunmaktadır. Birey çevreyle kurmuş olduğu etkileşim sonucu hayatta kalmayı, istemsiz tepkileri amaçlı davranışlara dönüştürmeyi, karmaşık problemleri çözmeyi ve üretmeyi öğrenmektedir. Öğrenme serüveninin en önemli adımı olarak ele alınabilecek hayatta kalma becerisi için bireyin çevresel koşullara uyum sağlaması gerekmektedir. Bu uyum sürecinde çevreye nasıl adapte olacağını öğrenme ve uygun tepkide bulunma, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için temel koşul olarak ele alınmaktadır. Yaşamsal öneme sahip birçok uyum mekanizması bireyde otomatik olarak karşılanmaktadır. Bu otomatik uyum süreci hemostatik mekanizma olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2013). Hemostatik mekanizma ve doğuştan getirdiğimiz reflekslerimiz çevresel koşullara adaptasyonumuzu sağlasa da bireyin yaşamını sürdürebilmesi için mutlaka yeni şeyler öğrenmesi gerekmektedir. Bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, neden sonuç ilişkisi kurması, olayları analiz ederek çıkarımlarda bulunması oldukça karmaşık süreçleri gerektirmektedir. Bu sürecin en önemli değişkeni ise bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklar öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte, hem bu süreci yönlendirmekte hem de bireyin öğrenme sürecinden farklı şekilde etkilenmesine neden olmaktadır. Öğrenme sürecinde yer alan bireylerin farklılıkları onların kültürel alt yapısı, toplumsal cinsiyet rolleri, sosyo ekonomik durumu, epistemolojik inançları gibi birçok etmen tarafından belirlenmektedir. Tarihsel süreç dikkate alındığında seçkinler eğitiminden tüm bireyleri kapsayıcı bir yapılanmaya giden eğitim, bireysel farklılıkları dikkate almakla yükümlü olmuştur. Özellikle 1960'lı yıllarda Amerika'da ortaya çıkan sivil haklar hareketi eğitim sektörünün elitist yapıdan eşitlikçi yapıya kayma taleplerinin güçlü bir şekilde dile getirilmesini sağlamıştır. Bu sürecin en önemli mottosu ise "ayrıcalıklı olanlar değil hepimiz için eğitim" olmuştur (Sandhu, 1996). Bu doğrultuda tüm bireyleri kapsayan ve farklılıkları dikkate alan eğitim yapılanmasına ihtiyaç doğmuştur. Yapılan çalışmalar bireysel farklılıkların öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Her birey için, tercih edilen öğretim-öğrenme yaklaşımı ve belirli bir türdeki öğretim uygulamasına verilen tepki, sahip olunan bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2017). Aynı öğrenme ortamında bulunan ve aynı sürece maruz kalan bireylerin benzer tepki vermesi beklenilmekle birlikte, birbirinden tamamen farklı tepkiler ortaya koymaları da çok olası bir durumdur. Tepkilerin farklılaşmasının sebebi olarak, bireylerin öğrenme ortamına getirdikleri ön bilgileri, ilgi ve motivasyonları, amaçları, odaklanma süreleri ve sahip oldukları öğrenme stilleri gösterilebilir (Yazıcı ve Kaya, 2010). Bu çalışma kapsamında öğrenme ortamını etkileyen değişkenlerden öğrenme stilleri ve bağlantılı olduğu düşünülen çalışma alışkanlıkları üzerinde durulmuştur.

Öğrenme stili, bireyin öğrenme çevresini algılama biçimi, etkileşim kurma yolları ve tepki çeşitliliğini belirleyen faktörler kümesi olarak tanımlanmakta ve genel olarak bireyin öğrenmeye yönelik tercihi ve yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Birçok bilim insanı tarafından tanımlanan ve kategorize edilen öğrenme stillerindeki en belirgin sınıflama; görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stildir. Farklı bir sınıflama da ise bütüne odaklanan bireyleri tanımlamak için bütünsel/görsel,

tersi eğilim gösteren bireyler içinse sözel/analitik terimleri kullanılmaktadır (Borich, 2014). Öğrenme stilleri bireyin öğrenme ortamında ağırlıklı olarak tercih ettiği bir yol olarak ele alınmakla birlikte kavramı ilk olarak kullanan Dunn ve Dunn'a göre her birey kendine özgü öğrenme stiline sahiptir (Ülgen, 1995). Öğrenme stilleri genelde, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki tercihlerine ve baskın karakteristik özelliklerine yön vermektedir (Felder ve Silverman, 1988; akt: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Öğrenme stilinin değişmeyeceği yönündeki görüşlerin (Claxton ve Ralston, 1978) yanı sıra bilginin farklı şekilde işlenmesinde tercih edilen genel bir eğilim (Jonassen ve Grabowski, 1993) ve öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen öğrenme tarzı (Legendre, 1993) görüşler de bulunmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Daha geniş bir perspektiften öğrenme stili, öğrenenlerin öğrenme ortamlarında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında belli bir dereceye kadar değişmeyen psikolojik, bilişsel ve duyuşsal belirleyiciler olarak kullandıkları davranış özellikleri şeklinde tanımlanmıştır (Keffe, 1979; akt: Ekici, 2013). Öğrenme stilleri üzerinde çalışan ve yaygın bir kullanıma sahip öğrenme stilleri envanterini geliştiren Kolb ise öğrenme stillerini bilgiyi alma ve işleme sürecinde bireylerin izledikleri yollar olarak tanımlamıştır (1985, akt.; Ataseven ve Oğuz, 2015).

Kolb öğrenme stilleri çalışmasını yaşantısal öğrenme kuramının bir uzantısı olarak geliştirmiş ve yaşantısal öğrenme kuramını tecrübenin dönüştürülmesi sonucu bilginin ortaya çıktığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Bireylerin uygulamada gerçekleştirecekleri bilgi, belirli tecrübelerin edinimi ve dönüştürülmesi sonucunda oluşmaktadır (Güler, 2015). Kolb, yaşantısal öğrenmenin temelini oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget'den etkilenmiştir (Peker, 2003). Kolb yaşantısal öğrenme kuramında bireylerin doğrudan deneyim yoluyla öğrendikleri yaşantıları yansıttıkları, kavramsallaştırdıkları, soyut olarak düşündükleri ve aktif olarak katıldıkları bir öğrenme süreci kurgulamıştır (Koob ve Funk, 2002). Yaşantısal öğrenme modeline göre öğrenme, temel olarak iki diyalektik boyutu olan ve bu boyutlar arasındaki çatışmaların sonucunda oluşmaktadır. Kolb'un kavrama ve dönüştürmeye dayalı diyalektik yapısı dört boyuttan oluşan bir öğrenme süreci olarak açıklanmaktadır. Diyalektik yapının dört boyutu; somut yaşantı (concrete experience), soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization), yansıtıcı gözlem (reflective observation) ve aktif deneyim (active experimentation) olarak adlandırılmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarına ve bu deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıttıklarına dikkat çekilmektedir (Kolb, 1984; akt. Özdemir, 2011). Kavrama boyutu somut yaşantı ile soyut kavramsallaştırma dikey süreklilik çizgisinin iki ucunda yer almakta ve bireyin çevresini, yaşadıklarını algılama tercihlerini göstermektedir. Bu boyutta öğrenme, bilinçsiz ve sezgisel deneyimden, deneyimi bilinçli anlamaya doğru iki kutup şeklinde gitmektedir. Dönüştürme boyutu ise yatay süreklilik çizgisinde, yansıtıcı gözlem ve aktif deneyim kutuplarında bulunmaktadır. Bireylerin bilgiyi dönüştürme ve işleme tercihlerini ortaya koymaktadır (Gencel, 2007).

Somut yaşantı "hissederek", yansıtıcı gözlem "izleyerek, dinleyerek", soyut kavramsallaştırma "düşünerek" ve aktif yaşantı "yaparak" öğrenmeyi temel almaktadır (Özden, 2014). Somut yaşantı, deneyimlere odaklanmakta ve sorun çözmenin önemli görüldüğünü vurgulamaktadır. Sorunu hissetmek ve çözüm için çaba sarf etmek konu üzerinde düşünmekten daha önemlidir. Bu öğrenme yolunda ilerleyen bireylerin yeni görüşlere açık oldukları, sezgilerine dayalı olarak karar verme eğiliminde buldukları belirtilmektedir. Kişilere ve hissedilenlere karşı duyarlılıkları da oldukça gelişmiştir (Kolb, 1981). Yansıtıcı gözlemde, neden ve niçin soruları önem kazanmaktadır, bu nedenle konuların farklı bakış açıları ile sunulması öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Yansıtıcı gözlem yolunu seçen bireyler, karar vermeden önce dikkatli gözlemde bulunma, olaylara değişik açıdan bakma ve olayların anlamını aramayı tercih etmektedirler (Gencel, 2006). Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunda ise mantık, kavramlar ve düşünceler, duygulardan çok daha önemli bir yere sahiptir. Genel kurallar, kuramlar geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşım önem kazanmaktadır. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, sistematik planlama yapma konusunda başarılıdırlar (Kolb 1984). Aktif yaşantı öğrenme yolunu tercih eden kişiler de çevrelerini etkileme ve olayları değiştirme özelliğine sahiptirler. Bu öğrenme biçiminde, izlemekten çok, pratik uygulamalar yapma, işe yarayan bilgiyi benimseme söz

konusudur. Hedeflerine ulaşabilmek için gerektiğinde risk alırlar, çevreleri üzerinde etkili olmaktan ve bunun sonuçlarını görmekten mutlu olurlar. Aktif yaşantı öğrenme biçiminde iş bitiricilik yeteneği öne çıkarken, kişi ve olayları davranışlarıyla etkileme yoluyla gerçekleştirilen yaparak öğrenme tercih edilmektedir (Günaydın, 2011).

Kolb öğrenme yollarının kesişim kümelerinin öğrenme stillerini ortaya koyduğunu ileri sürmektedir. Bunlar; yerleştiren (accommodating), değiştiren (diverging), ayırıştırıcı (converging) ve özümseyen (assimilating) öğrenme stilleridir (Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 1999). *Ayırıştırıcı* öğrenme stili soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Problem çözme, karar verme ve fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama belli başlı özellikleridir. Bu öğrenme biçiminde yer alan bireyler problem çözme konusunda başarılıdır. *Değiştiren* öğrenme stili somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize eder. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan fakat bir eylemde bulunmayandır. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alır. *Özümseyen* öğrenme stili soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kapsar. Kavramsal modelleri yaratma en belirgin özelliğidir. Öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşır. *Yerleştiren* öğrenme stili ise somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimi içerisinde yer almaktadır. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özellikleridir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişimlere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar (Kolb, 1984; akt. Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Öğrenme stillerinden anlaşılacağı üzere bireylerin öğrenme sürecinde tercih ettikleri yollar hem öğrenme sürecini düzenlemekte hem de bireyin süreçten daha etkin faydalanmasını sağlamaktadır. Öğrenme ortamının düzenlenmesinde ise etkili olduğu düşünülen bir boyut ders çalışma alışkanlıklarıdır. Çalışma alışkanlıkları; uygun çalışma ortamı, sınavlara hazırlanma kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, ev ödevi yapma, okulda öğrenilenleri tekrar etme, sunumlara ve projelere hazırlanma okuma yeterliği, not tutma ve yazma gibi becerileri gerektirir. Araştırmalar, kendini yönlendirmenin ruhsal durum yönetiminin kendini izlemenin çalışmaya güdülenmede başarılı stratejiler olduğunu göstermektedir (Thomas, 1993; akt. Subaşı, 2000, İlhan, Çetin, Öner-Sünkür, Yılmaz, 2013). Ders çalışma stratejilerini etkilediği düşünülen değişkenler ise bireyin ders çalışmaya yönelik tutumu, sınıf düzeyi, kendine, okula ve öğretim elemanına yönelik oluşturduğu algı olarak görülmektedir (Erdamar Koç, 2010). Başarının çok çalışmayla değil, etkili çalışmayla elde edilebileceği göz önüne alındığında, öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları zorunluluğu belirlemektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerde görülen başarısızlığın en önemli nedeni olarak, öğrencilerin nasıl ders çalışacaklarını bilmemeleri gösterilmektedir (Durukan, Batman ve Yiğit, 2015). Bir öğrencinin, belirli bir akademik görevi yerine getirirken hangi öğrenme stratejisini kullanacağına karar vermesi, o stratejiyi etkili biçimde kullanması ve strateji kullanımının sonuçlarını değerlendirmesi sürecinde etkili olan pek çok faktör söz konusudur. Akademik görevin niteliği, öğretmenin ya da öğretim materyallerinin yönlendirmeleri, öğrencinin ön bilgi düzeyi, öğrenme stratejileri repertuarı, amaçları, öğrenmeye yönelik tutumları, güdülenme tür ve düzeyi ile inançları bu faktörler arasında sayılmaktadır (Deryakulu, 2004).

Bu çalışma ile öğrencilerin çalışma stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının birbirleriyle doğrudan bağlantılı olduğu yönündeki görüş çerçevesinde farklı düzeylerdeki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte hem ders çalışma alışkanlıkları hem de öğrenme stillerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da yine araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ders çalışma alışkanlıkları sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrenme stilleri sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ders çalışma alışkanlıkları öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın özellikle öğrenme süreçlerinde sıklıkla dile getirilen bireysel farklılıklar ilkesi çerçevesinde öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıklarının birlikte ele alınması bakımından

önemli olduğuna inanılmaktadır. Hem öğrenme stilleri hem de ders çalışma alışkanlıklarının öğrenilebilir ve öğretilbilir özellikler içermesi nedeniyle öğrencilerinin kendilerini, öğretmenlerin de öğrencilerini tanıyarak yönlendirmelerinin anlamlı olacağı düşünülmektedir. Çalışma, bu sürecin öğrenme-öğretme sürecine katkı getireceğine duyulan inanç çerçevesinde kurgulanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın modeli olarak ilişki tarama modeli seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, uygulama alanı olarak araştırmacılara sağladığı fiziksel, yönetsel ve uygulama kolaylıkları nedeniyle 2015-2016 öğretim yılının ikinci döneminde Mardin ili merkez (Artuklu) ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu kapsamda çalışma kolay ulaşılabilir (uygun örneklem) bir örneklem yoluyla yapılmıştır. Çalışma grubuna araştırma kapsamında ön bilgilendirme yapılmış ve çalışmanın amacı ve katılımcılardan beklenenler açıklanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının katılımcılara fiziksel ve zihinsel açıdan zarar verecek bir içeriğe sahip olmadığı konusunda uygulayıcı aracılığıyla öğrencilere bilgi verilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubu

Okullar	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Ortaköy Cumhuriyet Ortaokulu	42	75	43	160
13 Mart Ortaokulu	43	76	42	161
Şehit Pilot Teğmen Ayfer Gök Ortaokulu	39	73	38	150
Kabala Atatürk Ortaokulu	44	74	43	161
Gülser - Mahmut Tatlıdede Ortaokulu	42	72	42	156
Şehit İlhan Varank Ortaokulu	40	71	46	243
Toplam	250	441	254	945

Tablo 1’de sunulan okullarda öğrenim gören 1112 öğrenciye hem Kolb Öğrenme Stilleri ölçeği hem de Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama 2015-2016 öğretim yılının ikinci döneminde Mayıs ayı boyunca yürütülmüştür. Araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrenciler dahil edilmiştir. Uygulama zamanı belirlenirken sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG sınavları ve öğrencilerin yazılı sınavları göz önünde bulundurulmuştur. Uygulanan ölçeklerden bazı maddeleri boş bırakan, sıralama yaparken eksik kodlayan ya da hata yapan öğrencilerin ölçekleri araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu 945 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma grubuna giren öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine bağlı dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma grubuna giren öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Sayı	Yüzde	Sınıf Düzeyi Toplam	Sınıf Düzeyi Yüzde	Toplam
6. Sınıf	Erkek	130	52	250	26.5	
	Kız	120	48			
7. Sınıf	Erkek	241	54.65	441	46.7	945
	Kız	200	45.35			
8. Sınıf	Erkek	153	60.23	254	26.8	
	Kız	101	39.77			

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %26,5’i (n=250) 6. sınıf, %46,7’si (n=441) 7. sınıf, %26,8’i (n=254) ise 8. sınıf öğrencisidir. Ayrıca öğrencilerin %46,9’u (n=443) kız ve %53,1’i (n=502) ise erkektir.

Veri Toplama Araçları

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek üzere Günaydın (2011) tarafından geliştirilen Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4'lü likert tipinde 24 maddeden oluşmakta ve Ölçek *Aktif Öğrenme, İçsel Motivasyon, Kaçınma Davranışı, Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma* olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Aktif öğrenme, öğrencinin ders çalışma alışkanlığına dair akıl yürütme süreçlerini ifade ederken, içsel motivasyon ise öğrencinin ders çalışma sürecini kendisinin düzenleyebilmesi ve müdahaleye ihtiyaç duymaması olarak tanımlanmıştır. Kaçınma davranışı gösteren öğrenciler ders çalışırken oyalanma, ders dışı aktivitelerle ilgilenme gibi davranışları bulunurken, çalışma ortamı ve sınava hazırlanma ise öğrencinin gürültüsüz yerde çalışmak istemesi, sınavlara yazarak çalışması gibi sınav ve ders çalışma ortamına yönelik davranışların ağırlıkta olduğunu ifade etmektedir. Ölçek geliştirilirken geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğine ilişkin yapılan test-tekrar test sonucu, 24 maddenin 5'i için 0,05 ve 19 madde için 0,001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Maddelerin güvenilirlik katsayıları $r=0,363$ ile $r=0,845$ arasında değişmektedir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı) $\alpha= .803$, alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının da .614 ile .774 arasında değiştiği bulunmuştur. Benzer bir gruba uygulandığı için bu çalışma kapsamında geçerliğe ilişkin çalışma yapılmamıştır. Güvenirlik için ise ölçeğin çok boyutlu olduğu göz önünde bulundurularak McDonald Omega (ω) güvenilirlik katsayısı her bir alt boyut için hesaplanmıştır. Aktif öğrenme alt boyutu için $\omega= 0.76$, içsel motivasyon alt boyutu için $\omega= 0.79$, Kaçınma davranışı alt boyutu için $\omega= 0.72$, çalışma ortamı ve sınava hazırlık alt boyutu için ise $\omega= 0.71$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan McDonald Omega güvenilirlik katsayıları diğer güvenilirlik katsayıları gibi yorumlanmakta ve 0.70 değerinin üzerindeki değerler ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıt sunmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Kolb Öğrenme Stili Envanteri

Çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb (1984) tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stili ölçeğinin ikinci versiyonu uygulanmıştır. Söz konusu ölçeğin ilk versiyonu Kolb tarafından 1971'de geliştirilmiş ve dokuz adet dizinde yer alan dörder kelime, bireylerin öğrenme tercihlerini ortaya koyacak biçimde sıralanmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ikinci versiyon çalışmasında ölçek, Kolb'un öğrenme stilinde tanımlanan 4 öğrenme stiline göre hazırlanmış ve toplam 12 maddeden oluşturulmuştur. Her bir madde de dört öğrenme stilini ifade eden dört cümle bulunmakta ve katılımcıdan bu cümleleri 1'den 4'e kadar kendine en uygun gelen sıralamaya sokması istenmektedir.

Kolb'un Öğrenme Stili Ölçeği'ni oluşturan 12 maddede yer alan dört ifade sırayla; somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AK)'yı ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 48'dir. Bu puanların elde edilmesinden sonraki aşama ise birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Birleştirilmiş puanlar -36 ile +36 puan arasında değişim göstermektedir. Birleştirilmiş puanlar kesişim noktaları itibarıyla bireyin öğrenme stilini yansıtmaktadır. Örneğin kesişen nokta SK-SY (soyut kavramsallaştırma-somut yaşantı) ya da AY-YG (aktif yaşantı- yansıtıcı gözlem) şeklinde ifade edilir.

Kolb Öğrenme Stilleri ölçeğini 1985 yılında 18 ile 60 yaş arasındaki 1446 yetişkine uygulamıştır. Araştırmaya katılanların 638'i erkek, 801'i kadındır. Örneklemdekilerin ortalama eğitim düzeyleri iki yıllık meslek okuludur. Bu uygulamadaki öğrenme biçimleri güvenilirlik katsayıları Tablo.3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği güvenilirlik katsayıları

Öğrenme Biçimleri	Cronbach Alpha
Somut Yaşantı	.82
Yansıtıcı Gözlem	.73
Soyut Kavramsallaştırma	.83
Aktif Yaşantı	.78
Soyut-Somut (SK-SY)	.88

p< .001

Kolb Öğrenme Stilleri ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak amacıyla Aşkar ve Akkoyunlu (1993) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan çeşitli alanlardan mezun 22-49 yaşları arasında 62 kadın, 41 erkek toplam 103 kişi üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu uygulamadaki öğrenme biçimleri güvenilirlik katsayıları Tablo.4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği Türkçe uyarlama güvenilirlik katsayıları

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

p< .001

Aşkar ve Akkoyunlu tarafından uyarlanan ve bu çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilirlikle ilgili verileri ölçeğin alt boyutları itibariyle yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle ölçeklerden elde edilen puanlar hesaplanarak betimsel hesaplamalar ve dağılımlar incelenmiştir. Ders çalışma alışkanlıklarına sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin etkisini araştırmak için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Bu analizin kullanılması için gerekli olan örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik, uç değerlerin veride yer almaması, doğrusallık, çoklu bağlantılılık ve varyans matrislerinin homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizlerde bu varsayımlar sağlanmış ve anlamlı etkilerin detaylı incelenmesi için Tukey testi yapılmıştır. Bununla birlikte öğrenme stillerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için Ki-kare testi yapılarak anlamlılıkları test edilmiş ve etki büyüklükleri incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda başlıklandırılarak sunulmuştur.

Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları

Ders çalışma alışkanlıkları ölçeği aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı, çalışma ortamı ve sınava hazırlanma olmak üzere dört boyutta puan vermektedir. Bu boyutlar üzerinde sınıf düzeyi ve cinsiyetin etkisinin anlamlılığını test etmek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Bu analiz tekniğinin kullanılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Çok değişkenli normal dağılımı ve uç değerleri test etmek için Mahalonobis uzaklığı değeri incelenmiş ve 18.101 olarak hesaplanmıştır. Bu değer $df=4$, $p=0.001$ için Ki-kare tablo değerinden küçük olduğundan verinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

Çoklu bağlantılılık varsayımının incelenmesi için ise varyans şişkinlik faktör (VŞF) değerleri incelenmiştir. Tüm değerler $VŞF<3$ olarak bulunduğu için değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi bulunmadığı anlaşılmaktadır. Doğrusallık varsayımının incelenmesi için ikili değişken kombinasyonları arasında doğrusal F değerleri incelenmiş ve $p=0.000$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durumda doğrusallık varsayımının sağlandığı ifade edilebilir (Alpar, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2001). Varyansların homojenliğini test etmek için ise Box-M testi incelenmiş $p=0.138$ değeri ile varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre elde edilen çalışma alışkanlıkları puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf düzeyi ve cinsiyete göre ders çalışma alışkanlıkları betimsel istatistikleri

Grup	n	Aktif Öğrenme		İçsel Motivasyon		Kaçınma Davranışı		Çalışma Ortamı	
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
6. Sınıf									
Kız	115	31.14	5.15	28.21	4.68	9.67	2.37	6.77	1.42
Erkek	135	29.30	5.03	27.23	5.01	8.96	2.50	6.29	1.41
7. Sınıf									
Kız	226	30.77	5.17	27.11	5.35	8.57	2.57	6.69	1.47
Erkek	215	29.32	5.48	26.29	5.52	8.57	2.68	6.59	1.55
8. Sınıf									
Kız	102	28.99	5.09	25.87	5.27	8.52	2.49	6.84	1.42
Erkek	152	28.30	4.75	25.50	5.30	8.82	2.64	6.55	1.54

Tablo 5. incelendiğinde kız öğrencilerin 8. sınıf kaçınma davranışı ortalamalarının erkek öğrencilere göre düşük olduğu fakat bunun haricindeki tüm sınıf düzeylerinde ve tüm çalışma alışkanlığı boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Sınıf düzeyinde en çok gözlenen çalışma alışkanlığını belirlemek için ise boyutlara ilişkin z puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre 6. sınıflarda en çok gözlenen ders çalışma alışkanlığı tipi içsel motivasyon olurken, 7. ve 8. sınıflarda ise çalışma ortamı ve sınava hazırlık olmuştur.

Çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre cinsiyetin çalışma alışkanlıklarının doğrusal kombinasyonları üzerinde anlamlı etkisi vardır, Wilks'in $\Lambda = 0.98$, $F(8, 1872) = 5.06$, $p < .001$ ve η^2 ise .02 olarak hesaplanmıştır. Sınıf düzeylerinin çalışma alışkanlıkları türleri üzerindeki etkisi Wilks'in $\Lambda = 0.95$, $F(8, 1872) = 6.03$, $p < .001$ ve η^2 ise .03 değerleri ile anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileşim etkisi ise Wilks'in $\Lambda = 0.99$, $F(8, 1872) = 1.26$, $p = .26$ değerleri ile çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir etki meydana getirmemektedir. Sınıf düzeyi ve cinsiyetin ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisiyle ilgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf düzeyi ve cinsiyetin ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	sd	F	η	p
Sınıf Düzeyi	Aktif Öğrenme	2	7.38	.12	.001
	İçsel Motivasyon	2	9.68	.14	.000
	Kaçınma Davranışı	2	7.03	.12	.001
	Çalışma Ortamı	2	0.85	.05	.427
Cinsiyet	Aktif Öğrenme	1	14.37	.12	.000
	İçsel Motivasyon	1	3.76	.06	.043
	Kaçınma Davranışı	1	0.60	.04	.439
	Çalışma Ortamı	1	8.24	.10	.004
Sınıf Düzeyi * Cinsiyet	Aktif Öğrenme	2	20.98	.05	.453
	İçsel Motivasyon	2	5.03	.00	.833
	Kaçınma Davranışı	2	17.27	.08	.074
	Çalışma Ortamı	2	2.89	.06	.269

Detaylı inceleme için Tablo 6'ya bakıldığında sınıf düzeyinin aktif öğrenme, içsel motivasyon ve kaçınma davranışı çalışma alışkanlıklarında anlamlı etkisi olduğu görülmektedir. Bu etkinin hangi sınıflar arasında olduğunu incelemek için Tukey posthoc testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aktif öğrenmede 8. sınıf öğrencileri daha düşük puan ortalamasıyla 6. ve 7. sınıflardan farklılaşmaktadır. İçsel motivasyon çalışma alışkanlığında ise her bir sınıf düzeyi birbirinden anlamlı farklılık göstermektedir. Kaçınma davranışı alışkanlığında 6. sınıf öğrencileri 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puan almışlardır ve anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkeninin de ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Öğrenme Stilleri

Öğrenme stillerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşmasını incelemek için varsayımlar test edilerek Ki-kare testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf düzeyi ve cinsiyetin öğrenme stilleri üzerindeki etkisi

Grup	Yerleştiren		Değiştiren		Ayrıştıran		Özümseyen		χ^2	p	Cramer V
	N	n	%	n	%	n	%	n			
Cinsiyet									31.10	.000	.18
Kız	443	95	21.4	167	37.7	107	24.2	74	16.7		
Erkek	502	85	16.9	238	47.4	62	12.4	117	23.3		
Sınıf Düzeyi									13.89	.031	.09
6. Sınıf	250	60	24.0	106	42.4	40	16.0	44	17.6		
7. Sınıf	441	86	19.5	174	39.5	87	19.7	94	21.3		
8. Sınıf	254	34	13.4	125	49.2	42	16.5	53	20.9		

Elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni öğrenme stilleri üzerinde anlamlı farklılık meydana getirmektedir ($\chi^2=31.10$, $N=945$, $p<.001$). Bu ilişkinin büyüklüğünün incelenmesi için Cramer V değeri hesaplanmış ve .18 olarak bulunmuştur. Bu değere göre cinsiyetin öğrenme stilleri üzerindeki etkisi küçük-orta etki olarak nitelenebilir. Benzer şekilde sınıf düzeylerine göre öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda bu ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=13.89$, $N=945$, $p<.05$). Craver V değeri dikkate alındığında ise küçük etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Hem sınıf düzeyi hem de cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olmasına karşın cinsiyetin anlamlılık düzeyi ve etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki Anlamlı Farklılık

Yerleştiren, değiştiren, ayrıştıran ve özümseyen olarak kategorilenmiş öğrenme stillerinin ders çalışma alışkanlıkları boyutları üzerindeki etkisini test etmek için tek yönlü çok boyutlu varyans analizi kullanılmış, varsayımların sağlandığı önceki problem başlığında detaylı açıklanmıştır. Öğrenme stillerinin çalışma alışkanlıklarının dört boyutunun doğrusal kombinasyonu üzerindeki anlamlılığı test edildiğinde Wilks’in $\Lambda =0.95$, $F(12, 2482)= 3.73$, $p<.001$ ve η^2 ise .16 değerleri ile anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme stillerinin hangi çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı olduğuna ilişkin bilgiler Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8. incelendiğinde öğrenme stillerinin aktif öğrenme, içsel motivasyon ve kaçınma davranışı üzerinde $p=.05$ düzeyinde anlamlı etkisi olduğu, çalışma ortamı üzerinde ise $p= .21$ değeri ile anlamlı etkisi olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğrenme stiline çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	sd	F	η	p
Öğrenme Stili	Aktif Öğrenme	3	3.79	.11	.010
	İçsel Motivasyon	3	3.47	.11	.016
	Kaçınma Davranışı	3	2.82	.09	.038
	Çalışma Ortamı	3	1.51	.07	.210

Çalışma alışkanlıkları üzerindeki anlamlı farklılıkların hangi öğrenme stilleri arasında meydana geldiğinin anlaşılması için Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrenme stillerine göre ders çalışma alışkanlıkları betimsel istatistikleri

Grup	n	Aktif Öğrenme		İçsel Motivasyon		Kaçınma Davranışı		Çalışma Ortamı	
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Yerleştiren	180	29.74	5.33	27.12	4.95	9.20	2.19	6.54	1.42
Değiştiren	405	29.34	5.43	26.92	5.47	9.56	2.78	6.63	1.54
Ayrıştıran	169	30.86	4.35	26.93	4.66	8.94	2.53	6.79	1.27
Özümseyen	191	29.32	5.23	25.60	5.70	8.79	2.53	6.47	1.60

Tablo 9’da verilen istatistiklere göre aktif öğrenmede en yüksek ortalama puan ayırıştırıcı öğrencilere aittir ve bu öğrenciler ile değiştiren ve özümseyen öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. İçsel motivasyonda ise özümseyen grubun ortalaması diğer gruplara göre düşüktür ve bu grup ile yerleştiren ve değiştiren grupları arasında anlamlı farklılık vardır. Kaçınma davranışında ise en yüksek aritmetik ortalamanın değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerde olduğu görülmektedir ve diğer gruplardan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrencilerin çalışma stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada hem ders çalışma alışkanlıkları hem de öğrenme stillerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Ayrıca ders çalışma alışkanlıklarının öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ders çalışma alışkanlıkları bakımından kız öğrencilerin 8. sınıf kaçınma davranışı ortalamalarının erkek öğrencilere göre düşük olduğu, bunun haricindeki tüm sınıf düzeylerinde ve tüm çalışma alışkanlığı boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Çalışma alışkanlıkları ölçeğinin kaçınma davranışı alt boyutu incelendiğinde uzanarak ders çalışma, çalışırken bir şeyler atıştırma ya da sık sık çalışma ortamından uzaklaşma gibi davranış örüntülerinin bulunduğu görülmektedir. Bu davranışların ölçekten elde edilen bulgular ışığında 8. sınıf kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. 8. sınıfın sınav hazırlık dönemine denk geldiği düşünülecek olursa kız öğrencilerin daha disiplinli bir çalışma alışkanlığına sahip oldukları görülmektedir. Araştırma bulgularını destekleyecek nitelikte Yiğit ve Kaçire (2015) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da ders çalışma alışkanlıklarında kız öğrenciler lehine bir sonuç çıkmıştır. Benzer bir bulgu yine Eren (2011) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da görülmektedir. İlköğretim ikinci kademedeki (ortaokul) farklı olarak üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelendiği araştırmalarda (Tümek ve Bal, 2006; Dural, 2008; Şara, 2012) da kadınlar lehine fark bulunmuştur. Cinsiyet üzerine farklı bulgulara rastlanılmakla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ders çalışma alışkanlıklarında daha yüksek puanlar alması manidardır. Bu farkı açıklamak için başvurulabilecek önemli kaynaklardan biri olarak toplumsal cinsiyet rolü ele alınabilir. Cinsiyet (seks) biyolojik açıdan erkek/kadın ayrımını tanımlamak için kullanılmaktadır buna karşın, toplumsal cinsiyet (gender) ise erkeklik ile kadınlık arasındaki toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır. Cinsiyeti tanımlamak için kullandığımız kadın ve erkek kavramı ile bu kavramlara yüklenen toplumsal anlamlar farklı özellikler taşımaktadır. Çocuğun doğumundan başlayarak biyolojik cinsiyet ekseninde anlam taşıyan bir dünya örüntüsü yetişkinler tarafından kurulmakta ve bu örüntü hitaptan, oyuncaklara, sevecenlikten kıyafet seçimine kadar çok geniş bir yelpazede dağılım göstermektedir (Vatandaş, 2007). Erkek ve kadına atfedilen rollerdeki farklılık erkeğin, girişken, agresif ve güçlüklerle başa çıkan bir yapıya sahip olmasını içerirken kadına yüklenen en önemli rol ise “üreme rolü”ne dayandırılmaktadır. Bu anlayış da birçok kişi tarafından doğuşun getirdiği tabiat gerekliliğine bağlanmaktadır. Bu bakış açısı kadının cinsiyet rolünü belirlerken çocuk bakımı, ev işleri, hasta bakımı gibi emek yoğun ve disiplin gerektiren bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır. Kadına yüklenen bu toplumsal cinsiyet rolü 2011 yılında yapılan Türkiye Aile Araştırması verilerinde de doğrulanmaktadır (Özmete, Yanardağ, 2016).

Bu çalışmadan elde edilen cinsiyete dayalı bulgulardaki farklılığın açıklanması için başvurulabilecek kaynaklardan bir diğeri de ahlak gelişim kuramı olarak değerlendirilmektedir. Kohlberg’in ahlak gelişimi incelendiğinde kadınlara atfedilen basamağın içeriği büyük önem taşımaktadır. Ahlaki gelişimin üçüncü aşaması olan “iyi çocuk olma evresi” bireyden, memnun etme, yardımcı olma ve başkalarının kabul görme beklentisini dile getirilmektedir (Senemoğlu, 2013). Bu beklentilerin kadınların davranışları üzerinde bir etki yaratabileceği ve günlük yaşamdan akademik hayata kadar birçok alanda beklendiği yönde davranış sergilemelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak yine ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme alt boyutunda sınıflar arası anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre aktif öğrenme alt boyutunda 8. sınıf öğrencilerinin puanları 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede pozitif yönlü farklılaşmaktadır. Bu alt boyutta bilişsel süreçlerin ağırlık kazandığı, anlam arama, farklı kaynaklara yönelme, bilgiyi araştırma gibi bireyin etkin katılımını gerektiren davranışların beklendiği görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönem ve 8. Sınıfların girmesi gereken sınav dikkate alındığında bu durumun beklendik olduğu söylenebilir. Sınav kaygısı ve bu sınava yüklenen anlamın bireylerin çalışma alışkanlıklarında anlamlı fark yaratması doğal bir durumdur. Benzer bir bulgu Günaydın'ın (2011) yaptığı çalışmada da karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da aktif öğrenme alt boyutunun sınava hazırlanma ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Gül (2011) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen bir başka çalışmada da öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğrenme stilleri ölçeği alt boyut puanlarından sebat puanı ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeği alt boyut puanları olan tutum, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, test stratejileri puanı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmüştür.

Araştırmada öğrenme stillerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşması incelenmiş ve hem sınıf düzeyi hem de cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrenme stillerinin cinsiyet değişkeninde sınıf düzeyine göre anlamlılık düzeyi ve etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma stratejilerinde olduğu gibi öğrenme stillerinde de cinsiyet değişkeni ön plana çıkarken erkek öğrencilerin yarısına yakınının tercih ettiği öğrenme stili dikkat çekicidir. Erkek öğrencilerin %47.4'ü değiştiren öğrenme stilini tercih etmektedirler. Bu oran kız öğrenciler de ise %37.7'dir. Bu öğrenme stilinde bireylerin, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yetenekleri baskındır. Bu bireylerin temel yeteneği, somut durumları gözden geçirerek ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Bu bireyler, öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargıda bulunurlar, fakat bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alırlar (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Değiştiren öğrenme stili erkek öğrencilerde daha fazla görülmekle birlikte kız öğrencilerin de en çok tercih ettikleri öğrenme stilidir. Bu öğrenme stilinin önemli özelliklerinden biri de hem dinleme hem de gözleme dayalı öğrenme etkinliklerini gerektirdiğinden otorite figürüne duyulan ihtiyacın diğer öğrenme stillerine göre daha fazla olmasıdır. Öğrencilerin önemli bir bölümünün öğrenme sürecinde bir yol gösterici ya da rol modele daha fazla ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin öğrenme anlayışlarından mı yoksa eğitim sürecinin yarattığı etkiden mi kaynaklandığı tartışmalı bir durumdur. Öğretmen karakterinin çok baskın olduğu, otorite figürü olarak kabul edildiği ortamlarda öğrencilerin de değiştiren öğrenme stiline yönelmeleri beklendik bir durum olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında erkek öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar bakımından %12.2 ile en düşük puanları ayırtıran öğrenme stili olmuştur. Ayırtıran öğrenme stili problem çözme, karar verme, analitik düşünme, sistematik davranış örüntüleri oluşturma gibi özellikler içermektedir. Elde edilen verilere dayalı olarak biliş yoğun süreçlerin erkeklerde daha düşük olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerde ise %16.7 ile özümseyen öğrenme stili en az tercih edilen öğrenme stili olarak karşımıza çıkmıştır. Bu öğrenme stilinde de kavramsal modeller yaratma soyut kavram ve fikirler üzerine yoğunlaşmanın baskın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerde öğrenme stillerindeki dağılımın daha dengeli olduğu görülürken erkek öğrencilerde ise değiştiren ile ayırtıran öğrenme stilleri arasındaki farkın yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde de en dikkat çekici bulgu 8. sınıf düzeyinde olmuştur. Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin yarısının değiştiren öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulgu araştırmaya iç tutarlık bakımından katkı getiren bir değer olarak değerlendirilmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi sınav hazırlığının yaşandığı bu dönemde değiştiren öğrenme stiline yönelme beklendik bir durumdur.

Araştırmanın son alt problemi olan öğrenme stillerinin ders çalışma alışkanlıkları boyutları üzerindeki etkisini test etmek için tek yönlü çok boyutlu varyans analizi kullanılmış ve öğrenme stillerinin aktif öğrenme, içsel motivasyon ve kaçınma davranışı üzerinde anlamlı etkisi olduğu,

çalışma ortamı üzerinde ise anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür. Aktif öğrenmede en yüksek ortalama puan ayırtıran öğrencilere aittir ve bu öğrenciler ile değiştiren ve özümseyen öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. Kolb'un öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin özellikleri düşünüldüğünde ölçeklerin yapısı ve elde edilen bulguların tutarlı olduğu değerlendirilebilir. Ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme yapısı itibarıyla Kolb'un yerleştiren ve ayırtıran öğrenme stiline sahip bireyler tarafından tercih edilen bir yaşantıdır. Değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip olan bireylerin ise aktif katılım oranlarının diğer öğrenme stillerine göre düşük olması beklenilmektedir. İçsel motivasyonda ise özümseyen grubun ortalaması diğer gruplara göre düşüktür ve bu grup ile yerleştiren ve değiştiren grupları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu durumun çok beklendik bir bulgu olmadığı düşünülmektedir. İçsel motivasyonun öğrencinin ders çalışma sürecini kendisinin düzenleyebilmesi ve müdahaleye ihtiyaç duymaması olarak tanımlandığı düşünüldüğünde içsel süreçlere en çok odaklanması beklenen özümseyen öğrenme stiline ortalamasının yüksek olması beklenmektedir. Bu öğrenme stilinde kavramsal modelleri yaratma öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklanma beklenilmektedir. Bu durumun içsel motivasyonla doğrudan bağlantılı olduğu düşünüldüğünden bulgular beklendik yapının dışında yer almıştır. Kaçınma davranışında ise en yüksek aritmetik ortalamasının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerde olduğu görülmektedir ve diğer gruplardan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin gözlem ve dinleme gibi dış denetime daha fazla yönelmeleri içsel süreçlerin diğer stillere göre daha az kullanıldığını göstermektedir. Kaçınma davranışındaki puanların yüksek olmasının öğrenme ortamının sık sık terk edilmesi, uzanma, ders dışı faaliyetlerle ilgilenme gibi davranış örüntüleriyle oluşması içsel denetimin daha az olduğunun bir göstergesidir. Değiştiren öğrenme stiline dış denetimin öğrencilerin motivasyonunun sağlanmasında yeterli güce sahip olmadığını da açıkça göstermektedir. Çalışma konusu ve alanını anlamlı bulmayan bireylerin güdülenme sürecinde zorluk yaşadığı da aşikârdır.

Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde alanyazınla paralel bulgular ortaya koymaktadır. Sınav sisteminin öğrenciler üzerinde yarattığı etkiye bağlı olarak hem öğrenme stilleri hem de ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı farklılıklara yol açacak bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Türk eğitim sisteminde yer alan öğrenci sayıları ve bu öğrencilerin kademeler arası geçişleri dikkate alındığında sınavsız bir sistemin düşünülmesi hali hazırda oldukça zordur. Ancak sınavın öğrenciler üzerinde yarattığı baskı da çok sayıda eğitimci tarafından sıklıkla dile getirilen bir durumdur. Sınavdan vazgeçilemeyen bir durumda sınavların olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılabilmesi, bu doğrultuda ders çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stillerinin işe koşulabileceği araştırmaların tasarlanmasının fayda sağlayıcı olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte hem ders çalışma alışkanlıkları hem de öğrenme stillerinin duruma göre farklılık gösterdiği, öğrenilebilir ve öğretilir olduğundan hareketle öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini erken dönemde keşfetmelerine olanak sağlayacak etkinliklere yer verilmesi uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri. Araştırma temelli uygulama*. (8. Baskı). (B. Acat, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 38, 230-249
- Dural, S. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Durukan, Ü. G., Batman, D. ve Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-80.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 38(167), 211-225.

- Erdamar Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139
- Gül, B. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güler, Z. (2015). David A. Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramı kapsamında Eskişehir Meslek Yüksekokulu Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı öğrencilerinin stajlarının değerlendirilmesi ve öneriler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 615-633.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hergenhahn, B. R. & Olson, M. H. (2001). *An introduction to theories of learning*. (Sixth Edition). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- İlhan, M., Çetin, B., Öner, S. M. ve Yılmaz, F. (2013). Ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 123-146.
- Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin Kolb öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve stilleri üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. A. W. Chickering, (Ed.) *The modern American college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. California: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C. (1999). *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. Cleveland: Case Western Reserve University.
- Koob, J. J. & Funk, J. (2002). Kolb's learning style inventory: Issues of reliability and validity. *Research on Social Work Practice*, 12(2), 293-308.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2017). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. (65. Baskı). (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, M. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. (12. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özmete, E. ve Yanardağ, M. Z. (2016). Erkeklerin bakış açısıyla toplumsal cinsiyet rolleri: kadın ve erkek olmanın değeri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 91-107.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Sandhu, D. S. (1996). Application of learning styles in accelerative teaching and learning. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21(1-2).
- Schunk, D. H. (Ed.). (2009) *Öğrenme teorileri*. (5. Baskı). (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (23. Baskı). Ankara: Yargı yayınevi.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 4(117), 50-56.
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Bilim Yayınları: Ankara.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (4th Ed.)*. Boston: Allyn&Bacon.
- Tümkaya, S. ve Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi* 35, 29-56.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Yazıcı, K. ve Kaya, B. (2010). Öğrencilerin sosyal bilgiler yazılı materyallerinden öğrenmelerini etkileyen bireysel faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 31-40.

Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12(31), 309-319.