

# Lise Öğrencilerinin Mobil Odaklanma Sayaçlarının Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve LGS Puanlarına Etkisinin İncelenmesi\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdülaziz YENİYOL<sup>1</sup>, Beyza TAŞDÖNDEREN<sup>2</sup>, Sema SAĞLIK<sup>3</sup>

1 Dr. Öğretim Üyesi, Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, ayenyol34@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2778-8574.

2 Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, beyzatasdonderen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4447-5150.

3 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, sema.saglik@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0002-3737-2196.

Gönderilme Tarihi: 30.06.2022 Kabul Tarihi: 06.02.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.11381828

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının mobil odaklanma sayacı kullanma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlenmesi ve ders çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlerin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Marmara Bölgesi'ndeki devlet liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolayda örneklem yöntemiyle seçilen toplam 480 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyeti, okul türü, sınıf düzeyi, anne ve babalarının eğitim durumları, ailelerinin gelir düzeyi, LGS puanları, mobil odaklanma sayacı (MOS) kullanma durumları hakkında bilgi almak için 18 soruluk Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek için ise 24 maddelik Likert tipi 'Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ilişkisiz gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın dokuzuncu sorusu olan 'Lise öğrencilerinin LGS hazırlık sürecinde mobil odaklanma sayacı kullanıp kullanmama durumu ile LGS' den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' sorusu da Ki-kare (Chi-Square) analizi ile test edilmiştir. elde edilen bulgular, MOS kullanan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyinin, MOS kullanmayanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca LGS hazırlık sürecinde MOS'u en çok tercih eden grubun 300-374 puan aralığındaki öğrenciler olduğu ve bu grubun 419-500 puan aralığındaki gruba göre çok daha fazla kaçınma davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** mobil uygulamalar, oyunlaştırma, ders çalışma alışkanlıkları, mobil odaklanma sayacı, LGS başarısı

\* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 1689B012204067 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

## Investigation of the Effect of High School Students' Mobile Focus Meter on Study Habits and LGS Scores

### Abstract

*The aim of this study is to determine whether the study habits of high school students differ according to their use of mobile focus counter and to examine some variables that are thought to be related to their study habits. The universe of the study, which was carried out as a relational survey model, consists of high school students studying in public high schools in our province in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 480 high school students selected by convenience sampling method. An 18-question Personal Information Form was applied to obtain information about the students' gender, school type, grade level, educational status of their parents, income level of their families, LGS scores, and mobile focus counter (MOS) usage. A 24-item Likert-type 'Study Habits Scale' was used to determine the study habits of the students. In the study, unrelated groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied to understand whether there was a significant difference between the independent variables and the study habits of the students. The ninth question of the research, "Is there a significant relationship between whether high school students use a mobile focus counter in the LGS preparation process and their scores from LGS?" was also tested with Chi-Square analysis. The findings showed that the intrinsic motivation level of students using MOS was higher than those who did not use MOS. In addition, it was concluded that the group who preferred MOS the most during the LGS preparation process was the students in the range of 300-374 points, and this group showed much more avoidance behavior than the group in the range of 419-500 points.*

**Keywords:** mobile applications, gamification, study habits, mobile focus counter, LGS success

### Giriş

Türkiye, genç nüfusun ihtiyaçlarını karşılama çabası içindedir. Eğitim, bu ihtiyaçların en önemlilerinden biridir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın açıkladığı verilere göre sadece örgün eğitimdeki okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğrenci sayısının 18 milyon 85 bin 943 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu sayının ülke ekonomisine nasıl yansıdığı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinden görülebilir. TÜİK'e göre 2020 yılında eğitime yapılan harcamalar 2019 yılına göre %4,5 artarak 270 milyar 921 milyon TL" olmuştur. Eğitim harcamalarının gayrisafî yurt içi hâsıla içindeki payı ise %5,4'tür (TÜİK, 2021). TÜİK (2018), verilerine göre "Türkiye'de mobil telefon kullanım oranı ve mobil araçlarla internete erişim sağlayan birey sayısının yüksek olması ve mobil araçların en çok gençler tarafından kullanılıyor olması mobil öğrenmenin ortaöğretimde alternatif bir yöntem" olarak kullanılabileceğini bize göstermektedir.

Görülmektedir ki, yaşanan gelişimler ve değişimler eğitim harcamalarını artırmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle bilgisayar ve internet kullanımını ile mobil teknolojilerin gelişmesine ortam hazırlamıştır. Mobil teknolojilerin ulaşılabilirliği ve taşınabilirliğiyle özellikle eğitim alanındaki aktiviteler eğitim dışına taşınabilmektedir. “3. nesil (3G), 4. nesil (4G) telefonların geliştirilmesi ve piyasaya sürülmesi mobil cihazların güçlerinin ve kapasitelerinin geliştirilmesine katkı sunmuş, insanların tek bir cihazdan ihtiyaç duyduğu her türlü bilgiye rahatlıkla erişebilmesine olanak sağlamıştır” (Feather, 2013). Türkiye’de mobil telefon kullanımının ve mobil araçlarla internete bağlanan kişi sayısının yüksek olması mobil öğrenmeye ilişkin önemli bir potansiyeli barındırdığı anlamına gelmektedir (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2018).

Mobil öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde, genellikle mobil öğrenmenin başarı, motivasyon, işbirliği, tutum gibi değişkenler üzerine olan etkisinin çalışmalarına konu olduğu görülmektedir. Avustralya’da Dijital Eğitim Devrimi Projesi’yle derslere göre müfredatların güncellendiği görülmektedir. Finlandiya’da Ulusal Bilgi Toplumu Politikası’yla donanım ve yazılım alt yapısının geliştirilmesi, e-içeriklerin hazırlanması, öğretmenlere eğitimlerin verilmesi hedeflenmiştir (Tekin ve Polat, 2014). Bu kapsamda Türkiye’de 2010 yılında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi isimli (FATİH) proje, yurt genelindeki bütün okullarda teknolojiyi iyileştirerek eğitim ve öğretimde her bireye eşit fırsat sunmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu proje kapsamında ülke genelindeki bütün okullar için bir adet çok fonksiyonlu yazıcı, teknolojik altyapı ve yüksek hızlı internet; bütün derslikler için etkileşimli tahta, kablolu internet, her öğretmen için tablet bilgisayar, EBA Portal, EBA market, e-posta hesabı, içerik geliştirme stüdyosu, bulut hesabı, öğrenim yönetim sistemi (LMS) ve ders notları paylaşımı, hedeflenmektedir. Eğitim Bilişim Ağı (2019) sitesinde, “eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanılması amacıyla, YEGİTEK tarafından tasarlanan EBA’ nın sınıf seviyeleriyle uyumlu, güvenilir ve içinde incelemeden geçmiş doğru e-içeriklerin yer aldığı sosyal bir platform” olduğu ifade edilmektedir.

Değişen ve gelişen bilgi ortamında mobil teknolojilerinin gelişmesiyle güncellenen bilgi çağında mobil öğrenme çağdaş eğitim gereksinimlerine zemin hazırlamıştır. Özellikle günümüzde en yeni teknolojiler arasında olan “mobil cihazlar, masaüstü bilgisayarlarla karşılaştırıldığında kullanıcıya daha fazla zaman ve mekân özgürlüğü vermesinin yanında daha ucuz olmaları yönüyle de oldukça avantajlıdır” (Oran ve Karadeniz, 2007). “Yeni akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar uzun pil ömrü, hızlı açılış süresi, kablolu özellikleri ile öğrencilerin sınıf içinde ya da dışında grup çalışması ve işbirliğini kolaylaştıracak teknolojiler” olarak görülebilir (Çam ve Uysal, 2017:560).

Bunun dışında bazı çalışmalarda mobil öğrenme sürecinde karşılaşılan çeşitli sorunlar ele alınmıştır. Mobil öğrenmenin etkili ve verimli yürütülebilmesi açısından, karşılaşılan sorunların açığa çıkarılmasının ve bu sorunlara çözüm önerilerinin getirilmesinin önemli olduğu söylenebilir (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2018). Subaşı (2000), verimli ders çalışma eğitiminin sınındığı deneysel çalışmasında “verimli ders çalışma alışkanlıkları değişkenine göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarısı arasında anlamlı bir fark bulmuştur.”

Çakır ve Balcı Çelik (2020) Covid-19 pandemisi sırasında yürüttükleri araştırmalarında teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerisi ile ders çalışma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar online eğitim alan 11.ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 156 kişilik örneklem grubuna “Çocuklar İçin Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği” ve “Ders Çalışma Öz yeterlik Algısı Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırmacılar “teknoloji aracılığıyla kendi kendine öğrenme düzeyleri ile ders çalışma öz yeterlik algısı arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde bir ilişki” bulmuşlardır. Özetle, kendisini ders çalışma konusunda yeterli bulan öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeyleri de yüksektir.

Çağımız dijital dönüşümün büyük bir hızla yaşandığı ve her yaştan bireyin bu büyük dönüşümün rüzgârına kapıldığı bir dijital çağ olarak tanımlanmaktadır. Özellikle gençlerin çok çeşitli elektronik araçlar ve dijital uygulamalar ile iç içe olduklarını gözlemlemekteyiz. Pandemi kısıtlamalarıyla uzaktan devam eden eğitim, iş, sosyal hayat gibi sebeplerden ötürü, dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve cep telefonları gündelik hayatın bir parçası haline gelmiştir. Mobil uygulamalar da bu büyük dönüşümün unsurlarından biridir. Kolay ulaşılabilirliği, Google tarayıcısına girmeden istenilen işi kolayca halledebilme imkânı sunuyor olması mobil uygulamaların yaygın kullanım sebeplerindedir (Yıldırım ve Kaplan, 2019).

Dijitalleşme ve mobil uygulama kullanımının bu kadar arttığı günümüzde farklı disiplinlerden araştırmacıların konuyla ilgili çalışmalarına rastlamak mümkündür. Alan yazın incelendiğinde sınırlı sayıda da olsa mobil uygulamalar ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. İletişim ve alışveriş uygulamalarıyla ilgili çalışma yürüten Yıldırım ve Kaplan (2019), mobil uygulama tercihlerine etki eden faktörleri incelediklerinde kolayca anlaşılabilen, hantal olmayan, kolaylıkla fayda sağlayan uygulamaların tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Mobil öğrenme uygulamaları, eğitimde oyunlaştırmanın dijital örneklerini sunmaktadır. Özkan ve Samur (2017) içerik analizi amacıyla yürüttükleri araştırmalarında oyunlaştırmanın öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu amaçla 9 tane çalışmaya ulaşarak analiz ve önerilerde bulunmuştur.

Dokuz çalışmanın yedisinde eğitimde oyunlaştırmanın öğrenci motivasyonuna pozitif etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Özkan ve Samur, 2017).

Çakır ve Balcı Çelik'in (2020: 31) de ifade ettiği gibi “*Teknoloji aslında öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını, verimli ders çalışma durumlarını da değiştirmektedir*”. Verimli ders çalışabilme konusunda dikkati çeken bir yenilik de mobil odaklanma sayaçlarıdır. Bu sayaçlar bir öğrenme ve eğitim uygulaması değil ancak ders çalışırken geçirilen süreyi daha eğlenceli hale getirdikleri söylenebilir. Aslında basit bir kronometre vazifesi gören bu sayaçların kullanıcıları da azımsanamayacak oranda artmaktadır. Play Store'dan dünya genelinde indirme oranlarına bakıldığında sadece bunlardan birinin 10 milyonun üzerinde bir indirilme oranı olduğu görülmektedir. Sunduğu hizmetler açısından çok çeşitlilik arz etmeyen bu uygulamalar ders çalışırken süre tutmayı oyunlaştırıyor. Uygulamaların ne şekilde çalıştığına bakılacak olursa kullanıcı uygulamada belirlediği bir süre boyunca ders çalışıyor. Eğer, kullanıcı başta belirlediği süre kadar çalışmayı başarabilirse ormanda bir ağacı oluyor ya da okyanusta bir bina inşa ediyor ama eğer kullanıcı planladığı süre kadar çalışmayı başaramazsa, ağacı kuruyor ya da binası yıkılıyor vb... Park ve diğerleri (2012) Kore üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma amaçlarını etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda mobil öğrenmeyi belirleyen başlıca faktörlerin algılanan kullanım kolaylığı, erişilebilirlik, subjektif kriterler ve öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı gösterdikleri tutum olduğu belirlenmiştir. Al-Fahad (2009) öğrencilerin mobil öğrenmenin etkililiğiyle ilgili tutum ve algılarını ölçmeye yönelik bir araştırma ortaya koymuş ve King Saud Üniversitesi'nde 186 kız lisans öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda mobil öğrenmenin lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler için uygun bir öğrenme yöntemi olacağı ortaya çıkmıştır. Bu gibi çalışmalarla mobil öğrenme ile başarı, motivasyon, tutum gibi değişkenler üzerinde etkisinin konu olduğu görülmektedir.

Bu alanda yapılan araştırmaların teknolojiye yönelik tutum araştırmalarından öte, akıllı telefonlar ve indirilebilir uygulamalarının öğretim çevrelerinde nasıl kullanıldığına yönelik araştırmalara ciddi bir ihtiyaç bulunmaktadır (Pollara, 2011). Mobil öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta analiz çalışması sonucuna bakıldığında mobil öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına kıyasla öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarında orta düzeyde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Avcı, 2018). Mobil öğrenme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok alanda mobil öğrenmenin uygulanabildiği gözlemlenmektedir.

Mobil öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta analiz çalışması sonucuna bakıldığında

mobil öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına kıyasla öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarında orta düzeyde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Avcı, 2018). Bu nedenle bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanma durumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Mobil odaklanma sayaçlarının, pandemi günlerinde, öğrencilerin evde kendi kendine çalışma becerileri üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığını da içeren araştırma soruları çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki verilmiştir:

1. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterir mi?
2. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, okul türü değişkenine göre farklılık gösterir mi?
3. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterir mi?
4. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterir mi?
5. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterir mi?
6. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, ailenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterir mi?
7. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, mobil odaklanma sayacı (MOS) kullanıp kullanmama durumuna göre farklılık gösterir mi?
8. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, LGS (Liselere Giriş Sınavı) puanlarına göre farklılık gösterir mi?
9. Lise öğrencilerinin LGS hazırlık sürecinde mobil odaklanma sayacı kullanıp kullanmama durumuna göre lise öğrencilerinin LGS puan aralığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın türü

Bu araştırma lise öğrencilerinin kişisel bilgi formundaki anne baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, mobil odaklanma sayacı değişkenleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır (Karasar, 2007). “İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında

birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya” çalışılır (Karasar, 2007).

### Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında bir il merkezindeki devlet liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise yukarıda belirtilen evrenden kolayda örneklem yoluyla seçilen bir Fen Lisesi, bir Proje İmam-Hatip Lisesi ve bir Anadolu Lisesi’nden toplam 480 lise öğrencisidir. Tablo 1’de örneklemin özellikleri sunulmuştur. Araştırmaya 282 kız, 198 erkek öğrenci katılmıştır. Mobil odaklanma sayacı kullanan öğrenci sayısı 70, mobil sayaç kullanmayan öğrenci sayısı 410’dur. Ailenin gelir düzeyine bakıldığında ise katılımcıların %43’ünün 3001-6000 aralığında olduğu görülmektedir.

**Tablo 1**

*Demografik değişkenlerin betimsel istatistikleri*

Değişken	Gruplar	f	%
OKUL TÜRÜ	Fen Lisesi	151	31.5
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	127	26.5
	Anadolu Lisesi	202	42.1
Sınıf Düzeyi	9	189	39.4
	10	166	34.6
	11	86	17.9
	12	39	8.1
Cinsiyet	Kız	282	58.8
	Erkek	198	41.3
Annenin Eğitim Düzeyi	İlkokul	121	25.2
	Ortaokul	70	14.6
	Lise	138	28.8
	2 yıllık meslek yüksek okulu	41	8.5
	4 yıllık üniversite	83	17.3
	Yüksek lisans ve üstü	27	5.6

Babanın Eğitim Düzeyi	İlkokul	64	13.3
	Ortaokul	65	13.5
	Lise	152	31.7
	2 yıllık meslek yüksek okulu	30	6.3
	4 yıllık üniversite	122	25.4
	Yüksek lisans ve üstü	47	9.8
Ailenin Aylık Gelir Durumu	3000 ve altı	92	19.2
	3001-6000 arası	207	43.1
	6001-9000 arası	106	22.1
	9001 ve üzeri	75	15.6
Mobil Odaklanma Sayacı	Evet	70	14.6
	Hayır	410	85.4

### Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından 18 soruluk “Kişisel Bilgi Formu” ve Günaydın (2011) tarafından 24 maddeli ve 4 seçenekli, Likert tipi bir ölçek olan ‘Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’ geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri ölçeği geliştiren tarafından yapıldığı için bu çalışmada ölçek ile ilgili geçerlilik ve güvenirlik çalışması yürütülmemiştir. Ölçeğin kullanımı için ölçeği geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin ifadeleri araştırmaya katılan öğrenciler tarafından, ‘Hiçbir zaman’ (1 puan), ‘Bazen’ (2 puan), ‘Sık sık’ (3 puan) ile ‘Her zaman’ (4 puan) derecelendirmelerinden biri seçilerek işaretlenmiştir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmuştur. Birinci alt boyut ‘Aktif Öğrenme’ alt boyuttur. Bu boyut öğrencinin nasıl ders çalışılacağına (kaynaklardan yararlanma, danışma, düzenli olma ve zihinsel süreçlerden yararlanma gibi) dair akıl yürütmesini ölçer. İkinci alt boyut, öğrenci, planlı ve kimse-nin müdahalesine gerek kalmadan derslerine çalışmayı alışkanlık edindiğinden ‘İçsel Motivasyon’ alt boyuttur. Üçüncü alt boyut, öğrencinin ders çalışırken oyalanmaya yönelik davranışlar sergilemesi nedeniyle ‘Kaçınma Davranışı’, dördüncü alt boyut, öğrencinin sınavlara yazarak hazırlanma ve gürültüsüz yerde çalışmayı tercih etmesi nedeniyle ‘Çalışma ortamı ve Sınava hazırlanma’ olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar Tablo 2’de açıklanmıştır. Sonuçlar alt boyutlara göre yorumlanmıştır.



**Tablo 2***Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutları*

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler	Boyutun İçeriği
Aktif Öğrenme	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	Ders çalışırken kaynaklardan yararlanma, danışma, düzenli olma ve zihinsel süreçlerden yararlanma
İçsel Motivasyon	11,12,13,14,15,16,17,18,19	Planlı olma ve kimsenin müdahalesine gerek kalmadan çalışmaya başlama
Kaçınma Davranışı	20,21,22	Masa başında çalışmama, sürekli gezinerek ve birşeyler atıştırarak ders çalışma
Çalışma Davranışı ve Sınavlara Hazırlık	23,24	Gürültüsüz ortamı tercih etme ve sınavlara yazarak hazırlanma

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Ölçekler google forms (<http://docs.google.com/forms>) üzerinden oluşturulmuş ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS25)” programı ile analiz edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına yönelik ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin ortalama puanları () ve standart sapmaları (SD) hesaplanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Ki-kare (Chi-Square) analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır.

**Araştırmanın Etiği**

TÜBİTAK tarafından desteklenen 1689B012204067 numaralı araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışma için proje adıyla Üniversite Etik Kurulu’ndan 2022/55 sayılı kararla etik açıdan uygun olduğuna dair onay alınmıştır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden 9. Sınıflar için 35922817 sayılı izin ve 10., 11. ve 12. Sınıflar için 36627932 sayılı izin ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılacak öğrencilere

çalışmanın amacı ve katılımcılardan beklenenlerle ilgili ön bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına göre olduğu ifade edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'ne verdikleri cevapların normal dağılıp dağılmadığına dair yapılan normallik testi ile elde edilen skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Alt Boyutlar	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Aktif Öğrenme	-0.24	0.05
İçsel Motivasyon	-0.01	-0.21
Kaçınma Davranışı	0.69	0.07
Çalışma Davranışı ve Sınavlara Hazırlanma	-0.70	-0.12

Tablo 3'ye bakıldığında değerlerin +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Bu sebeple verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmış ve araştırma sorularının analizinde parametrik testler kullanılmıştır (Hair vd., 2013). Araştırmaya katılan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri cevapların ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4'te görülmektedir.

**Tablo 4**

*Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğine Verdikleri Cevapların Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri*

Alt Boyutlar	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>
Aktif Öğrenme	480	2.69	0.47
İçsel Motivasyon	480	2.53	0.58
Kaçınma Davranışı	480	2.01	0.71
Çalışma Davranışı ve Sınavlara Hazırlık	480	3.22	0.71

Tablo 4’te yer alan değerlerde lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı, çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık alt boyutları incelenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde “aktif öğrenme” alt boyutuna göre lise öğrencilerinin aritmetik ortalamaları 2,69, standart sapması 0,47; “içsel motivasyon” alt boyutuna göre aritmetik ortalaması 2,53, standart sapması 0,58; “kaçınma davranışı” alt boyutuna göre aritmetik ortalaması 2,01, standart sapması 0,71; çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık” alt boyutuna göre aritmetik ortalama 3,22, standart sapma 0,71 olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın birinci sorusu lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bunun tespiti için yürütülen t-test analizi sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.

**Tablo 5**

*Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Aktif Öğrenme	Kız	282	2.81	0.42	6.19	369	.002*
	Erkek	198	2.53	0.51			
İçsel Motivasyon	Kız	282	2.59	0.56	2.59	478	.070
	Erkek	198	2.45	0.62			
Kaçınma Davranışı	Kız	282	2.03	0.70	0.67	478	.148
	Erkek	198	1.98	0.75			
Çalışma Davranışı ve Sınavlara Hazırlık	Kız	282	3.35	0.67	4.66	478	.525
	Erkek	198	3.05	0.74			

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5’e göre cinsiyet değişkeni, dört alt boyutu olan ölçeğin sadece aktif öğrenme alt boyutunda bir farklılaşma faktörüdür [ $t_{(369)} = 6.19, p = .002$ ]. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğunu görmekteyiz ( $X_{kız} = 2.81, X_{erkek} = 2.53$ ). Araştırmanın ikinci sorusu ‘lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, okul türü değişkenine göre farklılık gösterir mi?’ şeklindedir. Yapılan ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

**Tablo 6***Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Türüne İlişkin Bulgular*

Alt Boyut	F	p	$\eta^2$	Fen Lisesi n=151		AİHL n=127		Anad. Lisesi n=202	
				X	SD	X	SD	X	SD
Aktif Öğrenme	2.37	.095	.06	2.76	.45	2.68	.48	2.64	.49
İçsel Motivasyon	.38	.680	.06	2.56	.51	2.53	.57	2.50	.64
Kaçınma Davranışı	17.29	.000**	.08	1.75 <sup>a</sup>	.63	2.02 <sup>b</sup>	.68	2.19 <sup>b</sup>	.74
Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık	7.18	.001*	.03	3.04 <sup>a</sup>	.73	3.26 <sup>b</sup>	.68	3.32 <sup>b</sup>	.69

Not: \*p<.05; \*\*p<.001 düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır (Post hoc Tukey).

Tablo 6'ya göre okul türü, ölçeğin 'kaçınma davranışı' ile 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında anlamlı bir farklılık sebebidir. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğuna dair yürütülen Tukey testi sonuçlarına bakılacak olursa Fen Lisesi öğrencilerinin 'kaçınma davranışı' ve 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı derecede farklılaştığı görülecektir [ $F_{(2,477)}=17.29, p=.000$ ;  $F_{(2,477)}=7.18, p=.001$ ]. Fen Lisesi öğrencilerinin ders çalışırken kaçınma davranışı göstermediği ama 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutunda da diğer iki okulun öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahip oldukları da Tablo 6'da görülmektedir. Araştırmanın üçüncü sorusu sınıf düzeyi değişkeninin lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarında bir fark yaratıp yaratmadığı ile ilgilidir. Tablo 7'de üçüncü araştırma sorusu için yürütülen ANOVA analizi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 7***Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular*

Alt Boyut	F	P	$\eta^2$	9		10		11		12	
				<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>
				n=189		n=166		n=86		n=39	
Aktif Öğrenme	3.24	.022*	0.02	2.76 <sup>a</sup>	0.46	2.63 <sup>b</sup>	0.45	2.62 <sup>a,b</sup>	0.53	2.76 <sup>a,b</sup>	0.45
İçsel Motivasyon	2.83	.038*	0.01	2.62	0.54	2.47	0.56	2.44	0.63	2.51	0.71
Kaçınma Davranışı	0.94	0.418	0	1.97	0.67	2	0.73	2.05	0.74	2.17	0.8
Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık	1.39	0.243	0	3.23	0.72	3.19	0.67	3.15	0.76	3.42	0.66

Not: \* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır (Post hoc Tukey). 9,10,11 ve 12 olarak ifade edilen 9. sınıf, 10. sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıf öğrencileridir.

ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında sınıf düzeyinin, ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin ‘aktif öğrenme’ ve ‘içsel motivasyon’ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür [ $F_{(3,476)}=3.24$ ,  $p=.022$ ;  $F_{(3,476)}=2.83$ ,  $p=.038$ ]. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğuna dair yürütülen Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ise sadece aktif öğrenme alt boyutunda 9. ve sınıfların farklılaştığı ve etki büyüklüğünün de küçük olduğu söylenebilir ( $X_{9.sınıf}=2.76$ ,  $X_{10.sınıf}=2.63$ ,  $\eta^2=.02$ ). Bu araştırmanın dördüncü sorusu ‘lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterir mi?’ şeklindedir. Yürütülen ANOVA analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8***Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular*

Alt Boyut	F	P	$\eta^2$	İlkokul n=64		Ortaokul n=65		Lise n=152		2 yıllık m. yüksek okulu n=30		4 yıllık üniversite n=122		Yüksek lisans ve üstü n=47	
				<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>
Aktif Öğrenme	.19	.963	.00	2.69	.42	2.70	.46	2.66	.52	2.75	.43	2.70	.46	2.67	.51
İçsel Motivasyon	.95	.443	.01	2.66	.51	2.49	.57	2.54	.68	2.52	.57	2.50	.56	2.44	.44
Kaçınma Davranışı	.98	.429	.01	1.96	.68	2.06	.69	2.06	.78	2.02	.68	2.01	.72	1.81	.55
Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık	3.60	.003*	.03	3.41 <sup>a</sup>	.63	3.41 <sup>a</sup>	.66	3.18 <sup>a,b</sup>	.74	2.88 <sup>b</sup>	.63	3.18 <sup>a,b</sup>	.65	3.13 <sup>a,b</sup>	.85

Not:\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır. (Post hoc Tukey)

Tablo 8'e göre babanın eğitim durumu ölçeğinin 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutunda bir farklılık sebebidir [ $F_{(5,474)} = 3.60, p = .003$ ]. Ortaokul mezunu babaların çocukları ile 2 yıllık meslek yüksekokulu mezunu babaların çocuklarının çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık konusunda farklılaştığı ve ortaokul mezunu babaların çocuklarının bu alt boyutta daha iyi bir ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur ( $X_{\text{ortaokul}} = 3.41, X_{\text{ikiyillik}} = 2.88$ ). Bu farklılığın büyüklüğü için yapılan Eta kare analizine bakıldığı zaman ise etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmüştür ( $\eta^2 = .03$ ). Bu araştırmanın beşinci sorusu lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının annenin eğitim durumuna göre değişip değişmediğini görmekle ilgilidir. Tablo 9, bağımlı değişken olan ders çalışma alışkanlıkları ile bağımsız değişkenlerden biri olan annenin eğitim durumu arasındaki ilişkiyi özetlemektedir.

**Tablo 9***Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular*

Alt Boyut	F	P	$\eta^2$	İlkokul n=121		Ortaokul n=70		Lise n=138		2 yıllık m. yüksek okulu n=41		4 yıllık üniversite n=83		Yüksek lisans ve üstü n=27	
				$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
Aktif Öğrenme	1.04	.392	.01	2.63	.49	2.75	.44	2.69	.47	2.80	.45	2.66	.47	2.69	.55
İçsel Motivasyon	1.07	.375	.01	2.56	.58	2.59	.57	2.52	.59	2.62	.57	2.42	.57	2.45	.65
Kaçınma Davranışı	1.26	.276	.01	2.08	.69	2.13	.76	1.92	.74	1.91	.63	1.98	.67	2.03	.76
Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık	2.95	.012*	.03	3.29 <sup>a, b</sup>	.73	3.42 <sup>a</sup>	.63	3.20 <sup>a, b</sup>	.69	3.19 <sup>a, b</sup>	.53	3.00 <sup>b</sup>	.75	3.18 <sup>a, b</sup>	.88

Not: \* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır. (Post hoc Tukey)

Beşinci soru için yapılan ANOVA analizine göre annenin eğitim durumu ölçeğinin son alt boyutu olan ‘çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık’ alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma faktörüdür [ $F_{(5,474)} = 2.95, p = .012$ ]. Tukey analiz sonuçlarına bakıldığında ise farklılaşan grupların, ortaokul mezunu annelerin çocukları ile 4 yıllık üniversite mezunu annelerin çocukları olduğu ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ölçeğinin bu alt boyutunda daha iyi bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ( $X_{\text{ortaokul}} = 3.42, X_{\text{üniversite}} = 3.00$ ). Etki büyüklüğünü görebilmek için yapılan Eta kare analiz sonucuna göre ise farklılığın küçük olduğu söylenebilir ( $\eta^2 = .03$ ). Araştırmanın altıncı sorusu ‘lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, ailenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterir mi?’ şeklindeydi. Bu araştırma için yürütülen ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10***Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ailenin Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular*

Alt Boyut	F	P	$\eta^2$	3000TL ve altı n=92		3001TL- 6000TL		6001-9000 n=106		9001 ve üzeri n=75			
				n=207									
				<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>		
Aktif Öğrenme	1.01	.386	.00	2.72	.48	2.65	.48	2.74	.46	2.69	.47		
İçsel Motivasyon	.757	.519	.00	2.60	.58	2.52	.61	2.50	.56	2.47	.55		
Kaçınma Davranışı	3.23	.022*	.02	2.17 <sup>a</sup>	.71	2.03 <sup>b</sup>	.70	1.92 <sup>b</sup>	.70	1.86 <sup>b</sup>	.75		
Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık	4.13	.007*	.02	3.44 <sup>a</sup>	.68	3.17 <sup>a</sup>	.69	3.21 <sup>a</sup>	.68	3.10 <sup>a</sup>	.77		

Not: \* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır (Post hoc Tukey) 3000 ve altı, 3001-6000, 6001-9000, 9001 ve üzeri ifadeleri Türk lirası cinsinden ailenin aylık ortalama gelir durumudur.

Tablo 10'a bakıldığında ailenin gelir düzeyinin ölçeğin 'kaçınma davranışı' ile 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında anlamlı bir farklılık sebebi olduğu görülmektedir [ $F_{(3,476)}=3.23$ ,  $p=.022$ ;  $F_{(3,476)}=4.13$ ,  $p=.007$ ]. Tukey analizi sonuçlarına bakılacak olursa 'kaçınma davranışı' alt boyutunda farklılaşan grupların 3000 ve altı gelir düzeyi ile 9001 ve üzeri gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları olduğu Tablo 9'da görülmektedir. Gelir düzeyi yüksek grubun daha az kaçınma davranışı gösterdiği de Tablo 9'da belirtilmiştir ( $X_{3000\text{vealtı}}=2.17$ ,  $X_{9001\text{veüzeri}}=1.86$ ). 'Çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutunda farklılaşan gruplara bakılacak olursa 3000 ve altı grubunun hem 3001-6000 grubundan hem de 9001 ve üzeri grubundan anlamlı derecede farklılaştığı Tablo 10'da sunulmuştur ( $X_{3000\text{vealtı}}=3.44$ ;  $X_{3001-6000}=3.17$ ;  $X_{9001\text{veüzeri}}=3.10$ ). Düşük alt gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının ölçeğin çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık alt boyutunda diğer gruplardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu Tablo 10'da görülmektedir. Bu araştırmanın 7.sorusu 'lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, mobil odaklanma sayacı (MOS) kullanıp kullanmama durumuna göre farklılık gösterir mi?' şeklindedir. Katılımcıların mobil odaklanma sayacı kullanma durumunun ders çalışma alışkanlıklarında bir farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.



**Tablo 11**

*Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve MOS Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular*

Alt Boyut	Mos Kullanan n=70		Mos Kullanmayan n=410		df	t	p	Cohen's d
	X	SD	X	SD				
Aktif Öğrenme	2.79	.50	2.67	.47	478	1.89	.059	.24
İçsel Motivasyon	2.70	.55	2.50	.58	478	2.70	.007*	.35
Kaçınma Davranışı	1.95	.70	2.02	.72	478	-.68	.497	-.09
Çalışma Davranışı&Sınavlara Hazırlık	3.30	.68	3.20	.71	478	1.06	.286	.14

Not: \*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Mos, mobil odaklanma sayacı kısaltması olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının mobil odaklanma sayacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre MOS, ölçeğin sadece 'içsel motivasyon' alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma nedenidir (Tablo 11). Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinde MOS kullanma durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farkın mobil odaklanma sayacı (MOS) kullanan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur (t=2,70 ve p<.05). Mobil odaklanma sayacı kullanan öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin mobil odaklanma sayacı kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $X_{Moskullanan}=2,70$  ve  $X_{Moskullanmayan}=2,50$ ). 'Aktif öğrenme', 'kaçınma davranışı' ve 'çalışma ortamı ve sınava hazırlanma' boyutları için ise öğrencilerin ortalamalarında mobil odaklanma sayacı kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın sekizinci sorusu Liseye Geçiş Sınavı (LGS) puanlarının lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarında bir farklılığa sebep olup olmadığı ile ilgilidir. Yapılan ANOVA sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12***Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve LGS Puanlarına İlişkin Bulgular*

Alt Boyut	F	P	$\eta^2$	419-500 n=157		375-418 n=69		300-374 n=137		300'ün altı n=117	
				<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>
Aktif Öğrenme	2.32	.074	.01	2.76	.45	2.63	.47	2.68	.50	2.63	.47
İçsel Motivasyon	.54	.651	.00	2.55	.49	2.47	.65	2.54	.60	2.50	.64
Kaçınma Davranışı	14.78	.000**	.08	1.71 <sup>a</sup>	.57	2.10 <sup>b</sup>	.81	2.10 <sup>b</sup>	.70	3.04 <sup>c</sup>	.74
Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık	5.53	.001*	.03	3.04 <sup>c</sup>	.74	3.26 <sup>d</sup>	.65	3.27 <sup>d</sup>	.68	3.38 <sup>e</sup>	.69

Not:\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$  düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır. (Post hoc Tukey)

Tablo 12'de göre LGS puan aralığı ölçeğin 'kaçınma davranışı' ile 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında bir farklılaşma sebebidir [ $F_{(3,476)} = 14.78$ ,  $p = .000$ ;  $F_{(3,476)} = 5.53$ ,  $p = .001$ ]. Tukey analiz sonuçlarına bakıldığında 'kaçınma davranışı' alt boyutunda 419-500 puan aralığındaki grubun diğer üç gruptan anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ( $X_{419-500} = 1.71$ ,  $X_{375-418} = 2.10$ ,  $X_{300-374} = 2.10$ ,  $X_{300\text{'ün altı}} = 3.04$ ). Bu araştırmanın son sorusu 'lise öğrencilerinin LGS hazırlık sürecinde mobil odaklanma sayacı kullanıp kullanmama durumuna göre lise öğrencilerinin LGS puan aralığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?' şeklindedir. Bu soru için yapılan Ki kare (Chi square) analizi sonucu Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13**

*Lise Öğrencilerinin LGS Hazırlık Sürecinde MOS Kullanma Durumları İle LGS Puanlarına İlişkin Bulgular*

LGS Puan Aralıkları	Mos LGS sürecinde kullanıldı mı				$\chi^2$	df	p
	Evet		Hayır				
	n	%	n	%			
419-500	16	24.6	141	34.0	14.09	3	.003*
375-418	5	7.7	64	15.4			
300-374	31	47.7	106	25.5			
300'ün altı	13	20.0	104	25.1			

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13'te görüldüğü gibi mobil odaklanma sayaçlarının LGS hazırlık döneminde kullanılması, LGS puanlarında anlamlı derecede farklılık yaratmıştır [ $\chi^2(3)=14.09$ ,  $p=.003$ ]. LGS hazırlık sürecinde mobil odaklanma sayacı kullananların neredeyse yarısının 300-374 puan aralığında olduğu görülmektedir (n=31, %=47.7). LGS hazırlık sürecinde en düşük mobil odaklanma sayacı kullanma oranının ise 375-418 puan aralığındaki grup olduğu Tablo 13'te sunulmuştur (n=5, %7.7).

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada lise öğrencilerinin mobil odaklanma sayacı kullanma durumlarının ders çalışma alışkanlıklarına etkisine bakılmaktadır. Bu çalışma ayrıca cinsiyet, okul türü gibi ders çalışma alışkanlıkları ile ilişkili bazı değişkenlere ait ilişkileri de olabileceği düşünülen bazı değişkenleri de araştırmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan cinsiyet faktörüyle ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin, ölçeğin aktif öğrenme alt boyutunda erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu boyut öğrencinin nasıl ders çalışılacağına dair akıl yürütmesini ölçmektedir. Cinsiyete göre öğrencilerin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan araştırmalarda cinsiyet kriterinin teknoloji kullanma durumlarında farklılık olmadığı gözlenmiştir (Kurt vd., 2002; Kurnaz, 2010; North ve Noyes, 2002; Tuti, 2005; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013; Su, 2015; Yokuş, 2016).

Okul türü değişkeniyle ilgili elde edilen bulgular ölçeğin 'kaçınma davranışı' ile 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında fen lisesi öğrencilerinin diğer iki liseden anlamlı derecede farklılaştığını gösteriyor. 'Kaçınma davranışı' alt boyutu

ders çalışırken bir şeyler atıştırma, masadan kalkıp gezinme; ‘Çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık’ alt boyutu ise çalışma ortamı ve yaparak çalışma ile ilgilidir (Başbay, Bıyıklı ve Demir, 2018: 855). Bu bilgi eşliğinde bulgular fen lisesi öğrencileri derse odaklanmada sorun yaşamıyor, dersi masa başında ve bir şeyler atıştırma ihtiyacı duymadan çalışabiliyor ayrıca çalışma ortamının gürültülü olup olmaması bu grup için fark etmiyor ve bu grup yaparak çalışmaya da ihtiyaç duymuyor şeklinde yorumlanabilir. Fen lisesi öğrencileri ağırlıklı olarak 419-500 LGS puanı aralığındaki gruptur. LGS hazırlık sürecinde MOS kullananların sayısının bu grupta 16 olduğu düşünüldüğünde orana bakılacak olursa LGS hazırlık sürecinde MOS kullanan toplam 65 öğrencinin %24.6’sının LGS puanı 419-500 aralığındadır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanma durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sadece dokuzuncu ve onuncu sınıfların aktif öğrenme ortalamalarının farklılaştığını ve dokuzuncu sınıfların kaynaklardan yararlanma, danışma, düzenli olma ve zihinsel süreçlerden yararlanma gibi konularda daha iyi olduğu görülmüştür. Nitekim Kurnaz (2010)’ın araştırmasında öğrencilerin mobil öğrenme yoluyla derslerini alma eğilimi ile ilgili görüşlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülürken, Karaoğlan Yılmaz, Dilen ve Durmuş (2018)’un mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Anne ve babaların eğitim durumlarının ölçeğin sadece ‘çalışma alışkanlıkları ve sınavlara hazırlık’ alt boyutunda bir farklılık sebebi olduğu ve ortaokul mezunu anne ve babaların çocuklarının gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ettikleri ve sınavlara yaparak çalıştıkları araştırmanın bulguları arasındadır. Anne ve baba eğitim durumları ile LGS puanları arasında çapraz tablo oluşturulduğunda ise görülmüştür ki anne ve babasının her ikisinin de 4 yıllık üniversite mezunu olduğu öğrenciler, 419-500 puan aralığında yoğunlaşmıştır (n=36).

Bağımsız değişkenlerden bir diğeri olan ailenin gelir düzeyi faktörüne göre en alt ve en üst gelir düzeyi gruplarının ölçeğin kaçınma davranışı alt boyutunda farklılaştığı ve yüksek gelir düzeyine sahip grubun daha az kaçınma davranışı gösterdiği ayrıca bu grubun ağırlıklı olarak 419-500 puan aralığında olduğu çapraz tablolardan anlaşılmaktadır (n=51). Düşük alt gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının ölçeğin ‘çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık’ alt boyutunda diğer gruplardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu da bu değişkenle ilgili bir diğer bulgudur.

Bu araştırmanın amaçlarından biri de; ‘mobil odaklanma sayaçları, ders çalışma alışkanlıkları söz konusu olduğunda bir farklılık yaratır mı?’ sorusunun cevabını bulmaktır. Araştırmanın yedinci sorusu olan MOS kullanıp kullanmama durumuna göre

ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında ‘içsel motivasyon’ alt boyutunda MOS kullananlar lehine anlamlı bir fark elde edildiği görülmektedir. ‘İçsel motivasyon’ alt boyutunun hangi sorular ile ölçüldüğüne yeniden dikkati çekecek olursak görülür ki bu alt boyut, öğrencinin kendi zamanını planlaması, kendi ders çalışma saatine ve süresine karar vermesi, derse önceden hazırlık gibi başlıkları ele almaktadır. Bu veriler ışığında mobil odaklanma sayacı kullananların kullanmayanlardan daha yüksek içsel motivasyona sahip olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin içsel motivasyon olarak adlandırdığı davranışları başka araştırmacılar, üst bilişsel stratejiler (Aliçavuşoğlu ve Boyraz, 2019) ya da öz yeterlik algısı (Çakır ve Balcı Çelik, 2020) kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Aliçavuşoğlu ve Boyraz (2019) araştırmalarında üst bilişsel becerilerine göre üniversite öğrencilerini kümeler ayırmış ve üst bilişsel becerileri en yüksek olan grubun derse odaklanmasını da yüksek bulmuşlardır. Çakır ve Balcı Çelik (2020) çalışmalarında teknolojiyle kendi kendine öğrenme ile öz yeterlik algısı arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Ders çalışırken mobil sayaçlardan destek alan öğrenci grubu, kendi zamanını planlayan, kendi ders çalışma saatine ve süresine karar veren, derse önceden hazırlık yapan öğrenci grubudur.

Demirezen ve Akhan (2013) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, mobil sayaçları kullanmadığı, klasik ders çalışma yöntemi ve tekniklerini bildiği, ancak, farklı çalışma yöntemleri konusunda yeterli kadar bilgiye sahip olmadığı bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca, bu öğrenciler genellikle ders çalışmayı sevseler bile sıkıcı bulmakta, ders çalışmayı bir tür zorunluluk olarak görmektedir. Belki de gençlerin büyük oranda eğlence amacıyla kullandıkları cep telefonları, odaklanma sayacı olarak çalışma sürecinin içinde yer alırsa ders çalışma daha eğlenceli bir hale gelebilir. Mobil uygulamaların sunduğu hizmetlere göre değişiklik göstermekle beraber öğrenci o anda kaç kişiyle beraber ders çalıştığını da bildiği için bu bir tür sosyalleşme fırsatı ve yalnız olmadığını bilme hissi de yaratıyor olabilir. Bu uygulamalardaki oyun unsurlarının (ağaç dikme, tavşan besleme, okyanusun dibinde ev yapma vb.) da uygulamaları ve dolayısıyla ders çalışmayı daha eğlenceli hale getirdiği de düşünülmelidir.

Araştırma bulgularını destekler nitelikte Yiğit ve Kaçire (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ders çalışma alışkanlıklarında kız öğrenciler lehine bir sonuç bulmuştur. 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 (Tümkiye ve Bal, 2006; Dural, 2008; Şara, 2012) da kadınlar lehine fark bulunmuştur.

Elde edilen verilerin işaret ettiği nokta, mobil odaklanma sayacı (MOS) olarak isimlendirilen mobil uygulamalar çoğunlukla ders çalışırken bir şeyler atıştıran, sık sık yerinden kalkan, masa başında değil de koltuğa, yatağa uzanarak çalışan lise öğrencilerinin tercihidir ve bu öğrencilerin de LGS puan aralığı düşüktür. Bu grubun odaklanma konusunda çözüm olarak gördüğü mobil uygulamalara alternatif stratejilerin geliştirilmesi ve üzerinde düşünülmesi gereken bir noktadır. Sonuç olarak zamandan ve mekândan bağımsız kullanılan mobil teknolojileri her geçen gün daha da artmaktadır. Bu teknolojilerin eğitime entegre edilmesi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve mobil öğrenme farkındalığının artırılması gerekmektedir.

## Öneriler

Mobil odaklanma sayacı özelinde ilk olan bu çalışmanın ilerideki araştırmacılara ışık tutacağı şüphesizdir. Örneğin nitel araştırma teknikleri kullanılarak sadece mobil odaklanma sayacı kullanıcıları ile çalışmalar yürütülebilir. Bu uygulamaları neden tercih ettikleri sorulabilir. Uzaktan öğrenme ve motivasyon ilişkisi sorgulanabilir. Daha çok iş dünyasının (alışveriş, bankacılık vb.) mobil uygulamalar üzerine çalışmalar yürüttükleri görülmektedir (Yıldırım ve Kaplan, 2019). Hâlbuki mobil uygulamalar öğrencilerin yaş grubu da dikkate alındığında en çok eğitimcilerin üzerinde durması gereken bir alandır. Z kuşağı denilen dijital yerli olarak da adlandırılan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin çok kolaylıkla kullandığı cep telefonları eğlence amacının dışında da tercih edilebilir. Covid-19 pandemisi ile hayatımızın geri dönülmez bir parçası haline gelen uzaktan öğrenme ve mobil uygulamalar alanlarında yürütülecek yeni araştırmalara kaynaklık etmesi amacıyla yürütülen bu araştırmanın yeni araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Mobil uygulamalar eğitime entegre edilmeli, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler bu konuda bilinçlendirilmeli ve mobil öğrenme farkındalığı artırılmalıdır.

### *Uygulayıcıya Yönelik Öneriler*

1. Okullarda “mobil öğrenme, mobil cihazlar, mobil uygulamalar” ile ilgili konulara daha fazla yer verilebilir.
2. Öğrencilerin grup çalışmasında kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla mobil iletişim uygulamaları kullanılabilir.
3. Ofis uygulamasının yoğun olduğu çalışmalarda mobil öğrenme aracı olarak akıllı cep telefonlarının yerine dizüstü bilgisayarlar tercih edilebilir

### *Araştırmaya Yönelik Öneriler*

1. Araştırmada kullanılan değişkenlerin yanı sıra mobil uygulamaların öğrenme süreçlerinde kabul ve kullanımı üzerinde etkisi olacağı düşünülen farklı değişkenlerle çalışılabilir.
2. Bu araştırmalar okullarda sıklıkla yapılabilir. Her okul kendi mobil öğrenme karnesini çıkarabilir.
3. EBA mobil uygulamasına yönelik bir araştırma yapılabilir.

### **Kaynakça**

- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in king saud university, Saudi Arabia. *Online Submission*, 8(2),1-9. Erişim adresi: <http://tojet.net/articles/v8i2/8210.pdf>
- Aliçavuşoğlu, Ç., ve Boyraz, E. (2019). Kendimi biliyorum, kork(m)uyorum! Yenilikleri kaçırma korkusu (fomo) ve sosyal medya bağımlılığında dijital üstbilişim rolü. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(33), 682-697.
- Alsancak-Sırakaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Türkiye'nin mobil öğrenme karnesi: İmkânlar, fırsatlar ve sorunlarla ilgili bir inceleme. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2018*, (34. Bölüm, ss. 492-513). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı. [Çevrim-içi: [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Kitap\\_ETO2018\\_Bolum34\\_492-513\\_MobilOgrenme.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Kitap_ETO2018_Bolum34_492-513_MobilOgrenme.pdf), Erişim tarihi: 02.10.2018.]
- Avcı, Y.Z. (2018). *Mobil öğrenme araştırmaları ve uygulamalarına ilişkin bir meta analiz çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- (Başbay, A., Bıyıklı, C. ve Demir, E. K. (2018). Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 848-863.
- Çakır, Y., ve Balcı Çelik, S. (2020). 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve ders çalışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 29- 47.
- Çam, E. ve Uysal, M. (2017). Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımı: bir ölçek geliştirme çalışması, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(5), 560-561.

- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Üzerine Algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183.
- Dural, S. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Emin, M. N. (2021). 2021 LGS sonuçlarının kısa analizi. (<https://setav.org/assets/uploads/2021/07/P312-2021-LGS.pdf>) adresinden alınmıştır.
- 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.
- Feather, J. (2013). *The Information Society: A Study of Continuity and Change*. London: Facet Publishing.
- 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.
- Hair, J. F., Black, B., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. (2013). *Multivariate data analysis: Global edition, 7th edition*. Pearson Education.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Dilen, A. ve Durmuş, H. (2018). Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurnaz, H. (2010). *Mobil öğrenme özelliğinin öğrenciler tarafından kullanılabilirliği* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Antalya.
- Kurt, A. A., Coklar, A. N., Kilicer, K., ve Yıldırım, Y. (2008). Evaluation of the skills of k12 students regarding the national educational technology standards for students in Turkey. *Online Submission*, 7(3).
- MEB (2018). Eğitimde Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-> adresinden alınmıştır.
- MEB (2021). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf) adresinden alınmıştır.



- North, A. S., ve Noyes, J. M. (2002). Gender influences on children's computer attitudes and cognitions. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 135-150.
- Oran, M. K. ve Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. <http://ab.org.tr/ab07/bildiri/66.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özkan, Z., ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886.
- Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik derisi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Park, S. Y., Nam, M. W., ve Cha, S. B. (2012). University students' behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model. *British journal of educational technology*, 43(4), 592-605.
- Pollara, P. C. (2011). *Mobile learning in higher education: a glimpse and a comparison of student and faculty readiness, attitudes and perceptions*. [LSU Doctoral Dissertations]. 2349. [https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool\\_dissertations/2349](https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/2349)
- Su, E. (2015). *Öğretmen adaylarının mobil teknolojileri öğrenme faaliyetlerinde kullanma sıklıklarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(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.
- Tekin, A., ve Polat, E. (2014). Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve bazı ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1254-1266.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve Timur, S. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 165- 174.
- Tuti, S. (2005). *Eğitimde bilişim teknolojileri kullanımı performans göstergeleri, öğrenci görüşleri ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- TÜİK. (2018, Aralık). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. [http://tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt\\_id=1062](http://tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1062) adresinden ulaşılmıştır.
- TÜİK (2021, Haziran). *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2020-37404> adresinden ulaşılmıştır.
- Tümekaya, 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.
- Yıldırım, S. C., ve Kaplan, B. (2019). Mobil uygulama kullanımının benimsenmesi: Teknoloji kabul modeli ile bir çalışma. *KAÜİİBFD*, 10(19), 22-51.
- 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.
- Yokuş, G. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimlerine yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması: Mobil Akademi* [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.