

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ STRATEJİ
KULLANIMLARINA ETKİSİ

Levent VURAL

(Doktora Tezi)

Temmuz 2012

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ STRATEJİ
KULLANIMLARINA ETKİSİ

Levent VURAL

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz, 2012

“Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1001 E24 no’lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI

Levent VURAL'ın "Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi" başlıklı tezi 05.07.2012 tarihinde aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Kıymet SELVİ	
Üye	: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM	
Üye	: Prof. Dr. Seval FER	
Üye	: Doç. Dr. Gülay EKİCİ	
Üye	: Doç. Dr. Meral GÜVEN	

Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ STRATEJİ KULLANIMLARINA ETKİSİ

Levent VURAL

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2012

Danışman: Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Bu araştırma, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş olan öğrenme stratejileri öğretiminin adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ve stratejilerin öğretiminde hangi öğretim yaklaşımının daha etkili sonuçlar verdiğini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan ve dolaylı strateji öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem içerisinde nicel ve nitel veri toplama araçları aynı anda uygulandığından araştırma karma yöntem desenlerinden eşzamanlı çoklu araştırmalar kapsamındadır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen oluşturulmuş, bu amaçla iki deney ve bir kontrol grubundan yararlanılmıştır. Gruplardan birine öğrenme stratejilerinin öğretimi doğrudan, diğerine ise dolaylı strateji öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır. Araştırma, nitel yöntem açısından ise durum çalışması olarak düşünülmüş ve durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu araştırmalar kapsamında değerlendirilmiştir.

Çalışmanın deneysel işlemi gerçekleştirilmeden önce ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamada görülen eksiklik ve aksaklıklar giderildikten sonra asıl deneysel işleme geçilmiştir. Çalışmanın ön uygulaması 2009-2010 öğretim yılı, asıl deneysel işlem ise

2010-2011 öğretim yılı güz dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön uygulama ve deneysel işlem Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler araştırmanın nicel verilerini, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ve çalışma metinlerinden elde edilen veriler ise araştırmanın nitel verilerini oluşturmuştur. Nicel verilerin elde edilmesinde Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)’den yararlanılmıştır. Ölçeğin, öğrenme stratejilerine ilişkin maddeleri kullanılmadan önce ölçek üzerinde açılımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinleri deneysel işlemin katılımcılarına deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme çalışması olmak üzere üçer kez uygulanmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ise deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası olmak üzere ikişer kez gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarıyla deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde adayların çalışmalarında bilişsel ve duyuşsal içerikli kimi öğrenme sorunları yaşadıkları görülmüştür. Öğrenme güçlüğü yaşama, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirememe ve öğrenme güdüsünün düşüklüğü adayların yaşadıkları öğrenme sorunları arasındadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının çalışmalarında çoğunlukla “dikkati çekme ve yinelemeye” yönelik stratejilere yer verdikleri, anlamlandırma stratejileri içerisinde de “özet çıkarma” stratejisinin adaylarca en çok kullanılan strateji olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinlerinden elde edilen verilere göre her iki deney grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Deneysel işlem sonrası yapılan görüşmelerde ise adaylar; gerçekleştirilen öğretim ile öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığını, çalışmalarında farklı bilişsel stratejiler kullanmaya başladıklarını, çevre ve emek yönetimiyle ilgili olarak da deneysel işlem sürecinden sonra farklı düzenlemelere gittiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında deney grupları arasında öğrenme stratejilerinin öğretimi açısından doğrudan ve dolaylı öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kullanılan yöntemler

arasında anlamlı bir farklılık oluşmasa da öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirildiği grupta öğretmen adaylarının strateji kullanımları üzerinde daha etkili sonuçların elde edildiği gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak doğrudan ve dolaylı öğretim yollarıyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretimi öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının artmasını, kimi adayların farklı bilişsel ve kaynak yönetimi stratejileri kullanmalarını sağlamış fakat deney gruplarında yer alan öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini etkileyebilecek nitelikte sonuçlar ortaya koymamıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenme stratejilerinin öğretimi, özdüzenleme, yükseköğretim

ABSTRACT

THE EFFECTS OF TEACHING LEARNING STRATEGIES ON STRATEGY USING OF PROSPECTIVE TEACHERS

Levent VURAL

Department of Educational Sciences (Curriculum Development and Instruction)

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

July 2012

Advisor: Associate Prof.Dr. Kiyem SELVİ

The present study aimed at determining the effects of learning strategy instruction carried out for prospective teachers on their learning strategy usage that had been used during their studies. In addition, determination of which instructional approach is more effective in learning strategy instruction was another aim in this study. The learning strategy instruction was realized through using direct and indirect teaching methods.

This study was carried out with sequential mixed method in which both qualitative and quantitative research methods used together to expand on the findings. In qualitative process of the study pretest-posttest experimental design was used, two experimental groups and one control group were utilized. The learning strategy instruction was conducted by using direct method in one group and indirect method on the other experimental group. For the control group, there was not conducted any experimental process. Quantitative part of the study was considered as case study and integrated multicase study was carried out.

Before the intervention of the study, pre-intervention study was conducted. After noticing the drawbacks and problems the pre-intervention, intervention was rearranged. The pre-intervention was conducted in 2009-2010 academic year and the main intervention was conducted in the fall semester of 2010-2011 academic year. The intervention in this study was implemented by the researcher at the course of Teaching Principles and Methods in Primary Education Program at Anadolu University.

In the study both qualitative and quantitative research instruments were used. The qualitative data was comprised of interviews with prospective teachers and work texts, the quantitative one was the data obtained through learning strategy scale. MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) developed by Pintrich et al. was used for collecting qualitative data. Before using the learning strategy related items of the scale, the scale was redesigned through conducting exploratory factor analysis on the scale. All of the data collection tools were applied to the participants of the study before, during and after the intervention for three times. The interviews were conducted before and after experimental process.

As a result of the study, according to the data obtained from interviews with prospective teachers before experimental process, it was seen that prospective teachers faced with some cognitive and affective thematic problems. Among those learning problems; facing learning difficulty, not being able to realize long lasting learning and lower learning motivation could be counted. Besides, it was seen that prospective teachers gave more place to attention and repetitive strategies than other strategies. Among the interpretation strategies, it could be stated that summarizing strategy was the most used one.

According to the data obtained from learning strategy scale and work texts, it was seen that the learning strategy instruction methods conducted on two groups did not effect on the prospective teachers' strategy learning. On the other hand, during the interviews with the prospective teachers, teacher candidates stated that with the help of this instruction their awareness regarding the learning strategies was increased, they started to use different strategies during their studies, and regarding the environmental and work management, they conducted different arrangements after the intervention. According to the data obtained from prospective teachers, it could be said that although there did not occurred a significant difference between the groups in means of instructional methods, more effective results were gained in the group in which direct learning strategy instruction was conducted.

As a result, it can be stated that direct and indirect teaching of learning strategies made difference in prospective teachers' awareness through learning strategies. Also some of them started to use different cognitive and source management strategies. On

the other hand, result showed that there is no significant change on prospective teachers' learning strategy usage in experimental groups.

Keywords: Learning, learning strategies, teaching of learning strategies, self-regulation, higher education

ÖNSÖZ

Öğrenme, son yıllarda bilgiye ulaşma yollarının da gelişmesiyle birlikte gittikçe bireysel bir kimlik kazanmaya başlamıştır. Bu kapsamda bireylerin küçük yaşlardan itibaren öğrenmelerini etkin bir şekilde gerçekleştirmek daha da önemli hale gelmektedir. Nasıl daha iyi öğrenileceğinin öğretilmesinin gerekliliği öğreticilere büyük sorumluluklar yüklemektedir. Gelişen bu süreçle birlikte öğrenme, çağımızın temel kavramlarından biri haline gelmiştir. Eğitim ve öğrenme psikolojisi içerisinde gerçekleştirilen birçok çalışma temelde bu kavrama hizmet etmektedir denilebilir. Yürütülen bu çalışmayla da, yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrenenlerin daha etkin öğrenmeler gerçekleştirmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Bu çalışma uzun bir uğraşının ürünüdür. Bu uğraşı kapsamında bana her zaman yol gösteren, önerdiği farklı fikirler ve dönütler ile öğrenme sürecime büyük katkılar sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Kıymet SELVİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Buraya geldiğim andan itibaren desteğini her zaman hissettiğim ve rehberliğine her zaman gereksinim duyduğum Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a da teşekkürlerimi sunarım.

Gerek ders sürecimde gerekse tez aşamasında her zaman desteğini ve yardımlarını gördüğüm Doç.Dr. Meral GÜVEN ve katkılarıyla her zaman desteğini hissettiğim Doç.Dr. Gülay EKİCİ'ye içten duygularıyla teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde yardımlarıyla bana destek olan Arş. Gör. Demet SEVER ve Seray TATLI DALİOĞLU'na, önerileriyle bana destek olan Arş. Gör. Çiğdem Suzan ÇARDAK'a, eleştirileriyle katkı sağlayan Feryal KÜÇÜKER ve Burcu DOĞRUPARMAK'a, güvenilirlik çalışmalarında yardımlarını gördüğüm Yrd. Doç.Dr. Tuba ÇENGELCİ ile Arş. Gör. Bilge Çam AKTAŞ'a da teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam sırasında görev alan ve sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerime de çok teşekkür ederim.

Ayrıca benden yardımlarını esirgemeyen ve bana destek olan Yrd. Doç.Dr. Yusuf Levent ŞAHİN'e ve Arş. Gör. Meryem DEMİR'e de ayrıca teşekkür ederim.

Lisanüstü öğrenimim sırasında da desteklerini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye, Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e, Öğr. Gör. Dr. Dilruba KÜRÜM

YAPICIOĞLU ve Öğr. Gör. Derya ATİK KARA'ya, Arş. Gör. İnci Zeynep ÖZANAY'a, Öğr. Gör. Özge ÖZER'e ve Arş. Gör. Nihal TUNCA'ya da teşekkürü bir borç bilirim.

Bunun yanında beni her zaman destekleyen, bana güvenen ve hep yanımda olan aileme de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Levent VURAL

Temmuz, 2012

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI	
ÖZET	III
ABSTRACT	VI
ÖNSÖZ	IX
ÖZGEÇMİŞ	XI
İÇİNDEKİLER	XII
ÇİZELGE LİSTESİ	XIV
ŞEKİL LİSTESİ	XXI
RESİM LİSTESİ	XXIII
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Öğrenme stratejileri	10
Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması	26
Bilişsel stratejiler	30
Anlamayı izleme stratejileri	34
Kaynak yönetimi stratejileri	35
Öğrenme stratejilerinin öğretimi	39
Sorun	47
Amaç	50
Önem	51
Sayıtlılar	52
Sınırlıklar	53
Tanımlar	53
İlgili Araştırmalar	55
Yurtiçinde yapılan araştırmalar	55
Yurtdışında yapılan araştırmalar	60

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	65
Araştırmanın modeli	65
Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama	78
Deneysel işlem	93
Deneysel işlemin etkililiğine yönelik izleme çalışması	97
Veri toplama araçları	99
Görüşme formları	101
Öğrenme stratejileri ölçeği	102
Çalışma metinleri	109
Verilerin analizi	111
Görüşmelerin analizi	112
Çalışma metinlerinin analizi	113
Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerin analizi	114
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	116
Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarına ilişkin bulgular	116
Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular	127
Doğrudan öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisine ilişkin bulgular	142
Dolaylı öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisine ilişkin bulgular	171
Doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarındaki kalıcılığa etkisine ilişkin bulgular	203
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ ve TARTIŞMA	229
Sonuç ve Tartışma	229
Öneriler	241
EKLER	243
KAYNAKÇA	285

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. Genel öğrenme etkinlikleri/stratejileri	13
Çizelge 2. Özdüzenleme sürecinin evreleri ve özdüzenleme alanları	21
Çizelge 3. Öğrenme ve ders çalışmaya yönelik yaklaşımların özellikleri	24
Çizelge 4. Alanyazında yer alan bazı öğrenme stratejilerine yönelik sınıflandırmalar	26
Çizelge 5. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin öğrenme stratejileri boyutuna ilişkin kuramsal yapı	29
Çizelge 6. Araştırma kapsamında elde edilen veri türleri ve uygulanma zamanları	67
Çizelge 7. Çalışmada kullanılan deneysel araştırma deseni	69
Çizelge 8. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinde yer alan öğrenme stratejileri	72
Çizelge 9. Ön uygulama ve deneysel işlem sürecinde öğretimi gerçekleştirilen öğrenme stratejileri	73
Çizelge 10. Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama gruplarının özellikleri	78
Çizelge 11. Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama öncesinde öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile ilgili görüşleri	80
Çizelge 12. Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde gerçekleştirilen testler - Varyansların eşitliği testi	82
Çizelge 13. Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama grupları arasındaki öntest değerlerine ilişkin ANOVA sonuçları	82
Çizelge 14. Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde doğrudan ve dolaylı öğretim yapılan grupların öntest değerlerinin karşılaştırılması	83
Çizelge 15. Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde doğrudan ve dolaylı öğretim yapılan grupların sontest değerlerinin karşılaştırılması	83
Çizelge 16. Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması	84

Çizelge 17.	Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde dolaylı strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması	85
Çizelge 18.	Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sonrasında sürecin etkililiğine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri	87
Çizelge 19.	Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen izleme çalışmasında öğretmen adaylarının çalışma metinlerinde kullandıkları öğrenme stratejileri	90
Çizelge 20.	Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve alınan önlemler	92
Çizelge 21.	Deneysel işlemin uygulandığı grupların özellikleri	93
Çizelge 22.	Öğretimi yapılan stratejiler ve ders planlarındaki etkinlik numaraları	95
Çizelge 23.	Deneysel işlem sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve uygulanma zamanları	96
Çizelge 24.	İzleme çalışması kapsamında kalıcılığına bakılan öğrenme stratejileri	98
Çizelge 25.	Veri toplama araçlarının kullanım amaçları	100
Çizelge 26.	Ölçeğin uygulandığı öğretmenlik programları	103
Çizelge 27.	Ölçeğin örneklem yeterliliğine ilişkin veriler	104
Çizelge 28.	Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları	105
Çizelge 29.	Ölçeğin örneklem yeterliliğine ilişkin veriler	106
Çizelge 30.	Ölçeğin faktör yapıları ve faktörler altında yer alan ölçek maddeleri	107
Çizelge 31.	Öğrenme stratejileri ölçeğinin faktör yapılarına göre alfa katsayıları	108
Çizelge 32.	Ölçeğin geneli ile alt faktörlere ilişkin korelasyon değerleri	108
Çizelge 33.	Ölçeğin ayırt ediciliği için yapılan ilişkisiz örneklem t-Testi	109
Çizelge 34.	Araştırmada veri toplama araçlarının uygulanma zamanları	111
Çizelge 35.	Kontrol ve deney gruplarının dağılım özelliklerine ilişkin veriler	114
Çizelge 36.	Öğrenme stratejileri ölçeğine göre öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejileri	132
Çizelge 37.	Çalışma metinlerinde öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri	136
Çizelge 38.	Doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik etkileri	152
Çizelge 39.	Doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların çevre, emek ve yardım alma ile akran işbirliği stratejilerine yönelik etkileri	154

Çizelge 40.	<i>Tüm grupların öntest değerlerinin karşılaştırılması</i>	156
Çizelge 41.	<i>Tüm grupların öntest değerlerine ilişkin ANOVA sonuçları</i>	156
Çizelge 42.	<i>Doğrudan ve dolaylı öğretim yapılan grupların öntest değerlerinin karşılaştırılması</i>	157
Çizelge 43.	<i>Doğrudan öğretim grubu ile kontrol grubunun öntest değerlerinin karşılaştırılması</i>	157
Çizelge 44.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	158
Çizelge 45.	<i>Kontrol grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	159
Çizelge 46.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	161
Çizelge 47.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	160
Çizelge 48.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	161
Çizelge 49.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerinin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	161
Çizelge 50.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	162
Çizelge 51.	<i>Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	162
Çizelge 52.	<i>Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	163
Çizelge 53.	<i>Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	163
Çizelge 54.	<i>Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	164
Çizelge 55.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	165

Çizelge 56.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	166
Çizelge 57.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	166
Çizelge 58.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	167
Çizelge 59.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri</i>	168
Çizelge 60.	<i>Dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik etkileri</i>	183
Çizelge 61.	<i>Dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların çevre, emek ve yardım alma ile akran işbirliği stratejilerine yönelik etkileri</i>	186
Çizelge 62.	<i>Kontrol grubunun dönem öncesi ve dönem sonu bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik verileri</i>	188
Çizelge 63.	<i>Kontrol grubunun dönem öncesi ve dönem sonu çevre, emek ve yardım alma ile akran işbirliği stratejilerine yönelik verileri</i>	190
Çizelge 64.	<i>Kontrol ve deney grupların sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	191
Çizelge 65.	<i>Grupların sontest değerlerine ilişkin ANOVA sonuçları</i>	192
Çizelge 66.	<i>Doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi yapılan grupların sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	192
Çizelge 67.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	193
Çizelge 68.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması</i>	193
Çizelge 69.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerine göre öntest ve sontest değerleri açısından karşılaştırılması</i>	194

Çizelge 70.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine göre öntest ve sontest değerleri açısından karşılaştırılması</i>	195
Çizelge 71.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerine göre öntest ve sontest değerleri açısından karşılaştırılması</i>	195
Çizelge 72.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerine göre öntest ve sontest değerleri açısından karşılaştırılması</i>	196
Çizelge 73.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	197
Çizelge 74.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	197
Çizelge 75.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	198
Çizelge 76.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması</i>	198
Çizelge 77.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri</i>	199
Çizelge 78.	<i>Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri</i>	202
Çizelge 79.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi</i>	204
Çizelge 80.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması</i>	205
Çizelge 81.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunun öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi</i>	206
Çizelge 82.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması</i>	206

Çizelge 83.	Kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi	207
Çizelge 84.	İzleme testi değerlerinin gruplara göre karşılaştırılması	208
Çizelge 85.	Grupların izleme testi değerlerine yönelik ANOVA sonuçları	207
Çizelge 86.	Doğrudan strateji öğretimi ile dolaylı strateji öğretimi gruplarının izleme testi değerlerinin karşılaştırılması	209
Çizelge 87.	Doğrudan strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi	209
Çizelge 88.	Doğrudan strateji öğretimi grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi	210
Çizelge 89.	Doğrudan strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi	211
Çizelge 90.	Doğrudan strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi	212
Çizelge 91.	Doğrudan strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde öntest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması	212
Çizelge 92.	Dolaylı strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi	213
Çizelge 93.	Dolaylı strateji öğretimi grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi	214
Çizelge 94.	Dolaylı strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi	215
Çizelge 95.	Dolaylı strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerinde öntest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması	215
Çizelge 96.	Dolaylı strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi	216

Çizelge 97.	<i>Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının izleme çalışması kapsamında uygulanan çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri</i>	217
Çizelge 98.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının izleme çalışması kapsamında uygulanan çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri</i>	219
Çizelge 99.	<i>Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının izleme çalışması kapsamında uygulanan çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri</i>	220
Çizelge 100.	<i>Doğrudan strateji öğretim grubunda bulunan öğretmen adaylarının çalışma metni ile ilgili soruları yanıtlarken kullanmış oldukları öğrenme stratejileri</i>	223
Çizelge 101.	<i>Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının çalışma metni ile ilgili soruları yanıtlarken kullanmış oldukları öğrenme stratejileri</i>	224
Çizelge 102.	<i>Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının çalışma metni ile ilgili soruları yanıtlarken kullanmış oldukları öğrenme stratejileri</i>	225
Çizelge 103.	<i>İzleme çalışması kapsamında doğrudan strateji öğretimi grubunda yer alan adaylarla yapılan görüşme verileri</i>	227

ŞEKİL LİSTESİ

		Sayfa
Şekil 1.	Öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılabilecek aşamalar	46
Şekil 2.	Eşzamanlı çoklu desenin sembolik gösterimi	65
Şekil 3.	Deneysel desenin simgesel gösterimi	69
Şekil 4.	Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecine yönelik akış çizelgesi	70
Şekil 5.	Deneysel işlem sürecine yönelik akış çizelgesi	71
Şekil 6.	Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları	118
Şekil 7.	Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarının nedenlerine yönelik görüşleri	120
Şekil 8.	Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarının üstesinden gelme yolları	123
Şekil 9.	Akademik başarısızlık ile öğrenme stratejilerinin ilişkisi	125
Şekil 10.	Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kavramına yönelik farkındalıkları	127
Şekil 11.	Öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejileri	130
Şekil 12.	Öğretmen adaylarının çevrelerinde gördükleri farklı öğrenme stratejileri	138
Şekil 13.	Öğretmen adaylarının farklı öğrenme stratejilerinin kullanımına kaynaklık eden nedenler	139
Şekil 14.	Doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine yönelik görüşler	143
Şekil 15.	Öğrenme stratejileri öğretiminin adayların bilişsel stratejilerine olan etkileri	144
Şekil 16.	Öğrenme stratejileri öğretiminin adayların anlamayı izleme stratejilerine olan etkileri	146
Şekil 17.	Öğrenme stratejileri öğretiminin adayların çevre ve emek yönetimi stratejilerine olan etkileri	148
Şekil 18.	Adayların öğrenme stratejileri öğretiminin nasıl daha etkili yapılabileceğine yönelik görüşleri	150
Şekil 19.	Dolaylı öğretim yoluyla öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine yönelik görüşler	172

Şekil 20	Dolaylı öğretimin adayların bilişsel stratejilerine olan etkileri	174
Şekil 21.	Dolaylı öğretimin adayların anlamayı izleme stratejilerine olan etkileri	176
Şekil 22.	Dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların çevre ve emek yönetimi stratejilerine olan etkileri	178
Şekil 23.	Adayların öğrenme stratejileri öğretiminin nasıl daha etkili yapılabileceğine yönelik görüşleri	180

RESİM LİSTESİ

	Sayfa
Resim 1. Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan adayların çalışma metni üzerinde kullanmış oldukları öğrenme stratejilerine ilişkin örnek	170
Resim 2. Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan adayların çalışma metni üzerinde kullanmış oldukları öğrenme stratejilerine ilişkin örnek	201

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

Öğrenme, deneyim veya yaşantı sonucunda davranışta ya da davranışta bulunma kapasitesinde meydana gelen görece sürekli değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama öğrenmeyi sadece sözel bilgi olarak değil, alışkanlıklar, beceriler, tutumlar, bilinçli farkındalık gibi bilgi ve davranışları da içine alacak biçimde geniş bir kavram haline getirmektedir (Terry, 2011). Öğrenme farklı ortamlarda informal ve formal yollarla gerçekleşebilir. Formal yollarla gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde öğrenme süreci daha planlı uygulamalar şeklinde yürütülmektedir. Bu uygulamaların gerçekleşmesinde “öğretmen” ve “öğrenen” merkezli olarak nitelendirilebilecek farklı strateji, yöntem ve teknikler işe koşulmaktadır. Son yıllarda öğretmen merkezli öğretim uygulamaları ile ilgili olarak öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin doğurduğu sonuçlar hakkında ciddi eleştiriler yapılmaktadır. Bu yaklaşım, sınıf ortamında gerçekleşen eğitim etkinlikleri sırasında öğrenenleri edilgen tutan birtakım uygulamaları içerebilmektedir. Eğitimin her şeyden önce “insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahale” (Hesapçıoğlu, 2008) olduğu düşünülürse, bu müdahalenin bireyi etkin kılan ve özgürleştirici bir içeriğe sahip olması oldukça önemlidir.

Eğitim uygulamalarına yöneltilen eleştiriler özünde “öğrenme” kavramı üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bireylerin nasıl öğrendiği veya nasıl öğrenmesi gerektiği bu tartışmaların temelini oluşturmakta, bunun altında da öğrenmeye ilişkin farklı bakış açıları yatmaktadır. Bu bakış açıları aynı zamanda farklı öğrenme felsefelerini de yansıtmaktadır. Öğrenme felsefî bir eylemdir ve temel amacı insanın kendi kendisini özgürleştirerek oluşturmaktır. Öğrenmeye yönelik bu bakış açıları ve bireyin özgürleşmesine yönelik anlayışlar, gerçeklik karşısında bireyin nasıl yorumlandığı noktasından hareketle çeşitlilik kazanmaktadır. Gerçekliğin bireyden büyük olduğu ve bireye aktarılması gerektiğini savunan anlayış ile gerçekliğin bireyin kendisi tarafından oluşturulması gerektiğini belirten anlayışlar uygulamada farklı öğrenme süreçlerini işe koşmayı önermektedirler. İdealizm ve realizm gibi felsefî anlayışlar “öğrenenlere gerçekliğin yetişkinler açısından görünüşünü göstererek düşündürmek ve bilinçlendirmek” isterler (Gutek, 2006). Yeniden kurmacılar, insancıl psikoloji ve oluşturmacı anlayışa dayalı yaklaşımlar bireyi ve onun tercihlerini, fiziksel ve sosyal gerçeklikten daha üstün görmektedirler. Örneğin insancıl psikolojiye öncülük

eden Rogers, birey merkezli düşünme kavramını geliştirerek, bireyin kendi gerçeklik kavramını oluşturma gerektiğine inanmaktadır (Gutek, 2006).

Bu farklı bakış açıları öğrenme-öğretme sürecinde öğreticilere ve öğrenenlere değişik roller yüklemektedir. Çağdaş anlayış, öğrenenlerin içerik karşısında ezilmedikleri ve etkin öğrenmeler gerçekleştirebildikleri bir anlayıştır. Öğrenme, anlam yaratma ve oluşturma sürecinin bir yansıması olarak görülmelidir. Anlam üretme öğrenenin ortaya koyduğu bir sonuçtur. Bu bakımdan öğrenme “insanın gerçekleştirmemiş iç varlığını” inşa etme süreci olarak tanımlanabilir.

Bu anlayışlar paralelinde Carnell ve Lodge de (2002), öğrenme sürecinin farklı şekillerde oluşturulduğu üç değişik modelden bahsetmektedir. Bunlardan *edilgen alıcı model*, öğrenenleri öğretici tarafından iletilen bilginin pasif alıcıları olarak görmektedir. Öğrenmenin, duygusal ve sosyal yönleri göz ardı edilerek öğrenme süreci oluşturulur ve öğrenenler çoğunlukla ne kadar çok öğrenebilecekleri ile ilgilenirler. Bu modelde öğreticinin ve öğrenenlerin rolleri birbirinden oldukça farklıdır. *Oluşturmacı modelde* ise, öğrenenlerin öğrenme içeriğindeki anlamı kendilerinin oluşturma gerektiği savunulur. Öğrenenler, anlam oluşturma sürecinin içerisinde yer alırlar ve bu süreç çeşitli tartışmalarla gerçekleştirilir. Öğrenenlere yeni bağlantılar oluşturmada ve yeni bakış açıları kazandırmada yardımcı olunmaya çalışılır. *Birlikte oluşturmacılık (co-constructivist) modeli* ise oluşturmacılığın daha da genişletilmiş şeklidir. Bu modelde bilginin oluşturulmasında bireysel çalışmalardan çok işbirlikli çalışmalara odaklanılır. Öğrenme süreci; analiz etme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve anlam çıkarma gibi öğrenenlerce yapılan işbirlikli çalışmaları içerir. Ayrıca bu model öğrenmeyi bütüncül bir yaklaşımla ele alır.

Farklı anlayışlar sonucu çeşitli öğrenme modelleri oluşturulmasının yanında Gagne, Wager, Golas ve Keller (2005) öğrenmenin bireyin nasıl davrandığı, ne yapabildiği ve ne bildiği ile ilgili değişikliklere yol açan doğal bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Eğitim sisteminin temel işlevi de belirlenen amaçları gerçekleştirmek için kasıtlı eğitim sürecini kolaylaştırmaktır. Lewis, Marton ve Wills (2001) öğrenmenin; öğrenenin yeterliklerinde artış, belleme ve yeniden oluşturma, uygulama, anlama, bir şeyi farklı bir açıdan görme ve kişinin değişmesi olarak görülebileceğini vurgulamaktadır. Bireylerde bir değişikliğin ve artışın gerçekleştiği alanlar ise

entellektüel beceriler, bilişsel stratejiler, sözel bilgi, tutum ve motor beceriler şeklinde belirtilebilir (Gagne, 1977).

Schmeck (1988), öğrenmeyi yaşıntısal, davranışsal ve nörolojik olmak üzere üç farklı açıdan yorumlamaktadır. *Yaşıntısal açıdan öğrenme*, öğrenme sürecine katılan bireyler tarafından tanımlanan ve oluşturulan bir şeydir. Öğrenenler, öğrenme sürecini geçirmiş oldukları yaşam deneyimlerine göre tanımlarlar. *Davranışsal açıdan öğrenme*, gözlemlenebilir değişiklikleri içermektedir. Eğitim yaşıntısı sonucu oluşan davranış değişiminin göstergeleri de öğrenenlerin sınama araçlarına vermiş oldukları yanıtlar olarak kabul edilir. Öğrenmeye *nörolojik bakış açısı* ise öğrenmeyi, bireyin öğrenme etkinliği aracılığıyla sinir sisteminin dönüşüm süreci olarak görür. Öğrenme sırasında gerçekleştirilen düşünme etkinlikleri, geride izler bırakır ve bu zihinsel etkinlik nöronları değiştirir. Weinstein, Goetz ve Alexander (1988) ise öğretim hedeflerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğrenenlerin nasıl öğrendiğinin öğrenme sürecinin anlaşılmasında oldukça faydalı olduğunu belirtmekte ve öğrenmeye ilişkin bakış açılarını üç başlık altında toplamaktadır. Bunlar sırasıyla şöyle açıklanabilir:

- Öğrenmeye niceliksel yaklaşım
- Öğrenmeye niteliksel yaklaşım
- Öğrenmede davranışçı yaklaşım

Öğrenmeye Niceliksel Yaklaşım (Ne Kadar Öğrenildi?)

Öğrenenlerin bilgi işleme sürecini etkin bir şekilde gerçekleştirmelerini temel alır. Bunun etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi süreç sonunda öğrenme ürünlerinde niceliksel bir artışı sağlayacaktır.

“...Eğer öğrenen bilgiyi başarılı bir şekilde işlerse, nitelikli öğrenmeler gerçekleşir. Öğrenme stratejilerinin öğretimi de öğretim materyalinin öğrenen tarafından başarılı bir şekilde işlenmesini etkilemeyi amaçlar. Bu sürecin etkisiyle öğrenmede niceliksel bir artış olacak ve “ne kadar” öğrenildiğini etkileyebilecektir (Weinstein, Goetz ve Alexander, 1988, s.12).”

Öğrenmeye Niteliksel Bir Yaklaşım (Ne Öğrenildi?)

Öğrenenlerin bilgiyi farklı yollardan işlemesi üzerine dayanır. Öğrenenler bilgiyi tek bir yol ile işlerlerse bu durum tek tür öğrenme ürünüyle sonuçlanır. Öğrenenlerin bilgiyi

farklı şekillerde işlemesi nitelikli ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesiyle sonuçlanır.

“...Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrenenin gerçekleştirmek istediği amaçlara uygun olan bilgiyi işleme sürecini etkilemeyi amaçlamalıdır. Bu sürecin etkileri niteliklidir ve elde edilen öğrenme ürününün “ne tür” olduğunu belirler (Weinatein, Goetz ve Alexander, 1988; s.13).”

Ne Kadar Davranış Elde Edildi?

Bu modelde öğrenme süreci ve öğrenme çıktılarına ilişkin bilişsel süreçler göz ardı edilir. Davranışçı modele göre son testteki başarımlar, sunulan öğretimin niteliğine bağlıdır. Bu model öğrenme stratejilerinin öğrenen için faydalarını reddeder.

Öğrenmenin farklı özellikleri gözetilerek yapılan bu açıklamalar öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gereken temel noktanın öğrenme ve öğrenci kazanımları olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan Özden (1999), öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen her türlü etkinliğin öğrencinin düşünmesine katkıda bulunduğu sürece değer taşıdığını belirterek özellikle ilk ve ortaöğretimdeki eğitimin, yaşamı ve evreni algılamada öğrencinin zihninde yeni bağlantılar oluşturabildiği ve ona bir bakış açısı kazandırabildiği oranda değer taşıdığını vurgulamaktadır. Öğrenenlerin düşünsel süreçlerinin etkin bir şekilde işletilmediği süreçler ise kimi sorunlara kaynaklık edebilmektedir. Deryakulu (2000), öğrenenlerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde karşılaşılan bu sorunları öğretilen bilgilerin kalıcı olmaması, sınavlar için ezberlenip daha sonra hızla unutulması, bilgilerinin çoğunun öğrencilerce eksik ya da yanlış anlaşılması ve öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gelecek yaşamlarında etkin biçimde kullanamamaları olarak belirtmektedir. Şimşek (2000)’e göre ise sınıftaki eğitim öğretmen merkezli olduğu için öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermekten uzak kalmaktadır. Öğrenciler okula kendi öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere gitmelerine rağmen kısa süre içinde okuldaki yaşamdan rahatsızlık duymaktadırlar. Açıkgoz (2003) bu sorunu, öğretmen ve öğrenciyi ele alan eski yaklaşımlardan kaynaklanabileceğine dikkati çekmektedir. Öğretmeni “bilgi aktaran kişi” olarak ele alan yaklaşımın terk edilmiş olduğunu belirterek bu yaklaşım ve uygulamaları geleneksel anlayışın bir ürünü olarak görmektedir. Bu farklılık sınıf içerisinde öğreticinin sergilemiş olduğu birtakım rollerin değişmesine yol açmıştır. Öğretmen

rollerinde ortaya çıkan değişime göre öğretmen konuları, bilgileri etkili bir biçimde aktaran kişi değil öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran kişidir. Öğrenciyi yönlendirerek belli bir davranışı kazanması için ona rehberlik eder ve onun eğitimsel hedeflere ulaşmasında yardımcı olur. Anderson ve Krathwohl (2001)'da öğretmen merkezli eğitim uygulamalarının kimi eksiklikleri olduğunu belirterek öğrenme-öğretme süreçlerinde “kalıcılık” ve “transfer” öğelerinin yeterince sağlanamadığını vurgulamaktadır. Öğrenmenin kalıcılığı, öğrenilen içeriği daha sonraki bir zamanda sunulana yakın bir şekilde olmak üzere hatırlayabilme, transfer ise önceki öğrenilenlerin yeni karşılaşılan sorun durumlarının çözümünde ve yeni bilginin daha kolay bir şekilde edinilmesinde kullanılmasıdır. Eğitimle ilgili yapılan eleştirilerde (Pierri, 2003; Kılıç, 2004; Akpınar ve Gezer, 2010; Lewis, 2010; Porter, 2011) öğretim sürecinin insanın gereksinimlerini karşılamaktan uzak olduğu noktasında birleşilmektedir. Öğrenenler okul ortamlarına artık daha yoğun ve farklı beklentilerle gelmektedirler. Öğrenme içeriğinin çeşitli yollar kullanılarak aktarılması öğrenenlerce yeterli bulunmamaya başlamıştır.

Eğitim sürecinde yaşanan bu tür sorunlar eğitimcileri daha etkili, verimli ve çekici öğretim uygulamalarını geliştirmek üzere çeşitli arayışlara yöneltmiştir. Toplumlar sadece birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış bireylerin yanında, düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve sorun çözebilen bireylere de gereksinim duymaktadır (Saban, 2005). Bu gereksinim eğitimde yeni anlayışları gündeme getirmiştir. Bunun sonucu olarak yeni eğitim, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenen odaklı olarak yapılandırıldığı, esnek ve işbirlikli süreçlerin daha yoğun olarak sınıf ortamında gerçekleştirildiği bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşümle birlikte öğrenenler daha fazla sorumluluk almaya, öğrenme içeriği üzerinde kavramları belirleme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve çıkarımlarda bulunma gibi öğretimsel işleri daha sıklıkla yapmaya başlamışlardır. Bu durum öğrenenlerin yoğun bireysel ve işbirlikli çalışmalarda bulunmalarını gerektirmektedir. Mayo (2001), öğrenenlerin yapmış oldukları bu çalışmalarda bilgiyi geçmiş yaşantılarına ve öğrenme alışkanlıklarına göre yapılandırdıklarını ve bu doğrultuda öğrenenlerin “bilgi mimarları” olarak görülebileceklerini belirtmektedir. Ramsland (1998) da, eğitim bilimleri ve teknoloji alanındaki gelişimler sonucunda öğrenmenin başkalarına bağlı bir eylem olmaktan çıkmaya başladığını ve bu bağlılık durumunun bireyleri sistem içinde ister

istememez edilgen konuma ittiğini vurgulamaktadır. En etkin eğitim kendi kendine yapılan eğitimidir ve bu eğitim süreci de çok eğlenceli bir hale getirilebilir. Saban (2005) ise bu durumu, “bilginin doğası” ile ilişkilendirerek bireylerin bilgi sahibi olmalarını okuma, dinleme ve izleme gibi çeşitli etkinlikler aracılığıyla çevrelerine ait veriler toplaması ve o verilere kendi anlamlarını yüklemeleri ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu durum bireylerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde katılımlarını ve öğrenme etkinliklerinin onların deneyim ve yaşantılarıyla ilişkilendirilmesini gerekli hale getirmektedir.

Öğrenme süreçlerine ve eğitime yönelik olarak gerçekleştirilen bu eleştiriler farklı kavramların eğitim bilimlerinin terminolojisine girmesine neden olmuştur. Yaşamboyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme bu kavramlar arasında sayılabilir. Yaşamboyu öğrenme, bireyin öğrenme çabasının tüm yaşamı boyunca sürdürülmesi olarak görülebilir. Yaşamboyu öğrenme bireyin kendini tanıma, yeni bilgi ve beceri ile kendini dönüştürme becerisini kazanma demektir. Yaşamboyu öğrenme bir öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimidir. Aktan (2007)’a göre, yaşam boyu öğrenme, çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden bir kavramdır. Formal öğrenmenin yanı sıra informal öğrenmeyi de içerir. Akbaş ve Özdemir (2002)’e göre ise; yaşam boyu eğitim ile yaşam boyu öğrenme kavramları arasında fark bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramında, eğitimsel gelişmeyle ilgili sorumluluk kişinin kendisine verilmektedir. Selvi (2011), yaşamboyu öğrenmenin herkes için çeşitli öğrenme fırsatları sağladığını belirterek, yaşamboyu öğrenme olgusunun eğitimin kurumsallaşmasından çok daha önceye, insanlık tarihinin başlangıcına kadar dayandırılabilirliğini vurgulamaktadır. Yaşamboyu öğrenme çabası içerisinde olan birey özel ve meslek yaşamının gerektirdiği değişimlere karşı da uyum sağlama yeterliğini kazanmış olur. Yaşamboyu öğrenme bu açıdan düşünüldüğünde insanoğlunun sosyal ve duyuşsal alanda evrimleşme çabasının bir ürünü olarak da görülebilir.

Yaşamboyu öğrenme insanın kendisini yeniden üretebilmesidir. Yaşamboyu öğrenmenin gereksinim duyduğu ve geliştirdiği beceriler ile ilgili olarak alanyazında (Aspin ve Chapman, 2000; Longworth, 2006) genelde eleştirel düşünebilme, sorun çözebilme, etkin öğrenme, etkili iletişim kurabilme, öğrenme güdüsü gibi özellikler belirtilmektedir. Belirtilen özelliklerin yanında yaşamboyu öğrenme olgusu, bünyesinde

öğrenmeyi öğrenme becerilerini de barındırır. Öğrenmeyi öğrenme; bilgiye ulaşma yollarını bilme, bilgiyi seçme, düzenleme ve zihne yerleştirme öğrenenin yapması gereken işlemler olarak belirtilebilir. Başaran (2000), bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevinin öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yöneticilerinin görevini ise okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmak olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda öğrenmeyi öğrenme, bilgi çağı olarak nitelendirilen çağda bireylerde bulunması gereken temel yeterlik alanlarından biri olarak görülebilir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği ile öğrenme sorumluluğu daha çok öğrenenin üzerinde görülmeye başlanmış ve “öğrenme becerisi” bireysel bir anlam kazanmıştır. Öğrenmenin bireysel bir kimlik kazanması, öğrenenlerin kendi yapılarını oluşturmalarına da zemin hazırlamaktadır. Bilginin üretimini, bireyin kendi öğrenmeleri ve öğrenme içeriği ile etkileşimine dayalı olarak kendisinin yapılandırmasına dayandırmasına dayanan oluşturmacı anlayış öğrenmenin bireysel bir içerik kazanmasının sonucu olarak da görülebilir. Oluşturmacı öğrenme kuramına dayalı bir öğretimde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin önceki bilgileri ve deneyimleri ile yeni karşılaştıkları öğrenme durumları arasında ilişki kurmaları, bilgiyi bellek yerine kendilerine mal etmeleri önemlidir. Bu bakımdan her birey, öğrenmeye hazırlanma, öğrenme ve hatırlama süreçlerinde diğerlerinden farklı yollar kullanır (Fer, 2011).

Oluşturmacı kuram, geleneksel bilgi kuramından ayrı olarak bilgiyi nesnel bir olgu olarak değil, bireyin o durum veya nesneyle ilgili kendi anlamlandırmasına dayandırmaktadır (Kim, 2005). Bireyin bilişsel yapısının temel yapı taşlarını oluşturan kavramlar, oluşturmacı yaklaşıma dayalı etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde anahtar bir rol oynar (Malatyali ve Yılmaz, 2010). Kim (2005), bu anlayışın temellerinin İtalyan felsefeci Vico ve Kant’ın açıklamalarına kadar gidebileceğini belirtmekte, Dewey yararcılığının da oluşturmacı anlayışla örtüşen taraflarının olduğunu açıklamaktadır. Hein (1991), oluşturmacılığın kavramsal olarak bilginin insan tarafından oluşturulduğuna, öğrenen kişinin bireysel ve toplumsal olarak anlamı kendisinin inşa ettiğine ve bu sürecin de öğrenme olarak nitelenebileceğine işaret etmektedir (Akt. Aydın, 2007). Oluşturmacılık, öğrenmenin psikolojik bir teorisi olarak sadece yapıları ve düşünce basamaklarını karakterize edenden ya da uyarıcılar sayesinde öğrenilen davranışları izole etmeden daha çok yapıların, dilin, etkinliğin ve anlam üretmenin nasıl ortaya çıktığını tanımlar (Fosnot ve Perry, 2007). Özerbaş

(2007), bunu varoluşun karmaşık gerçeğini öznellik temelinde aramak olarak açıklamaktadır. Oluşturmacı yaklaşımın en önemli nedeni, öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ile geçmiş deneyimlerinin öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmesidir. Yani öğrenciler yeni bilginin birer alıcıları değil, etkin üreticileridirler.

Okul ortamlarında oluşturmacı anlayışı yansıtan çok çeşitli öğretim uygulamaları gerçekleştirilebilir. Böylelikle öğretmenler, öğrenenlerin düşüncelerine, kendi yapılarını oluşturmalarına olanak veren etkinlikleri sınıf ortamlarına taşıyarak onları süreçte etkin kılma olanağına da kavuşmuş olurlar. Mayo (2009), öğrenenleri daha etkin kılabilecek oluşturmacı öğretim uygulamalarını dört alt başlık altında toplamış ve daha çok öğretmenlere süreçte gerçekleştirmeleri gereken rollere yönelik farkındalık da sağlamaya çalışmıştır. Bunlar;

- Öğrenmeleri değerlendirmede sözlü anlatılara yer verme
- Sunumlar sırasında öğrenme içeriğini örgütlemeye öğrenenlere yardımcı olma
- Öğrenenleri yüksek düzeyde düşünme etkinlikleri, etkin katılım ve işbirlikli öğrenmeler için destekleme
- Öğrencilerin önceden öğrenmiş oldukları bilgi içeriğine yönelik ön örgütleyicileri kullanma

Oluşturmacı anlayışın öngördüğü bu eğitim uygulamalarını gerçekleştirmek için öğrenmeyi öğrenme ve buna yönelik yeterliklere sahip olmak gerekmektedir. Sekman (2008), iyi bir öğrenme yeterliğine sahip olmak için; öğrenme stratejileri, okuma teknikleri, düşünme teknikleri, hafıza teknikleri, ders çalışma teknikleri ve bilgi kullanma kılavuzu gibi konulara önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Belirtilen bu özelliklerin hepsi öğrenme çabası içerisinde olan bireyden bireye birtakım farklılıklar göstermektedir. Bu açıdan öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerine ilişkin durumların farkına vardıklarında daha etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirebilirler. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir (Güven, 2004). Öğrenmeyi öğrenme, bu anlamda bireylerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanması olarak tanımlanabilir. Ekici (2003)'de, bireylerin kendi

öğrenmelerine ilişkin farkındalık kazanmalarını etkin öğrenmelerin aracı olarak görmektedir. Sekman (2008), kendi öğrenme süreçlerinin farkına varan birey için “başarılı öğrenen” kavramını kullanmaktadır. Başarılı öğrenenin farkındalık kazanması gereken bileşenleri de; zeka, hafıza, çalışmak, iç disiplin, amaçlar, dinlemek, doğru okumak, soru sormak, araştırmak, düşünmek, moral güç oluşturabilmek, stres ve kaygıyı yenebilmek ile kişilik olarak belirtmektedir. Özer (2008) de, öğrenenlerin hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebileceklerini vurgulamaktadır. Öğrenmeyi öğrenme; öğrencilerin öğrenme özellikleri açısından düşünüldüğünde öğrenme stilleri, öğrenmede yararlanılan teknikler açısından düşünüldüğünde de ise öğrenme stratejileri olarak ifade edilebilir.

Öğrenenlerin öğrenme sürecini gerçekleştirirken birçok etmen bu sürecin niteliğini belirlemede belirleyici faktör olarak yer alabilmektedir. Amerikan Psikoloji Derneği öğrenenin öğrenme sürecini etkileyen bu faktör ve ilkeleri şu şekilde belirtmektedir (Gagne, Wager, Golas ve Keller, 2005):

- Bilişsel ve üstbilişsel faktörler
- Öğrenme sürecinin doğası
- Öğrenme sürecinin hedefleri
- Bilginin yapılandırılması
- Stratejik düşünme
- Düşünme hakkında düşünme
- Öğrenme içeriği
- Gelişimsel ve sosyal faktörler
- Güdüsel ve duyuşsal stratejiler
- Öğrenmede güdüsel ve duyuşsal etkiler
- Öğrenmede gelişimsel etkiler
- Başarımda güdünün etkisi
- Öğrenmede sosyal etkiler
- Bireysel farklılıklar
- Öğrenme ve farklılıklar
- Standartlar ve değerlendirme

Öğrenme süreci sonunda yukarıda belirtilen değişkenleri de göz önüne alarak bireyin çeşitli alanlardaki yeterlik ve becerilerinde bir artış beklenmelidir. Öğrenmeyi etkileyen faktörler incelendiğinde öğrenme stratejileri ile ilgili faktörlerin de değişkenler arasında yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte bilişsel ve üstbilişsel faktörler, stratejik düşünme ile güdüsel ve duyuşsal etkiler de bu faktörler arasında belirtilebilir. Öğrenme stratejilerinin öğrenen tarafından etkin kullanımı öğrenene bilişsel ve duyuşsal yönde katkılar sağlar, öğrenme içeriğinin içselleştirilmesinde

kolaylaştırıcı bir rol oynar. Öğrenenlerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin farkına varmaları kendini tanıma ve öğrenme sürecini yönlendirebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanan öğrenenler öğrenme sürecinde gerçekleştirmeleri gereken öğretimsel işlerin üstesinden kolaylıkla gelebilirler.

Her öğrenen öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği uygulamalarda mutlaka öğrenme stratejilerine yer vermektedir. Bu kapsamda öğrenme stratejileri geniş bir uygulama içeriğine sahiptir. Bireysel öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına yönelik birçok uygulama öğrenme stratejileri kapsamında düşünülebilir. Öğrenme içeriğine yönelik olarak yapılan sesli ve sesiz okumalar, çizelgeleştirmeler, bilgi ve kavram haritaları oluşturma, dikkati çekmeye yönelik uyarıcılar kullanma gibi bilişsel stratejiler ile kendini güdülemeye yönelik içsel konuşmalar ve öğrenme sürecine yönelik olarak yapılan sorgulamalar öğrenme stratejileri kapsamında yer almaktadır. Öğrenme stratejilerinin çok çeşitli uygulamaları bünyesinde barındırması bu stratejilerin uygulamada kişiden kişiye değişiklik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Süreçteki rolünün daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda öğrenme stratejileri ve özelliklerine yönelik çeşitli açıklamalara yer verilmiştir.

Öğrenme stratejileri

Öğrenme stratejileri, öğrenenin kodlama sürecini etkileme amacı taşıyan davranış ve düşünceler olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri öğrenme stratejilerinin kapsamına girmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986; Wittrock, 1990; Wittrock, 1992). Schemek (1988), strateji kavramını büyük bir askeri planın uygulanması sürecine dayanan askeri kökenli bir kavram olduğunu belirterek, bu kavramı genel olarak bazı görevleri başarmak için gerçekleştirilen ve kendi içinde bütünlüğü olan birtakım uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Bununla ilgili olarak öğrenme stratejileri kavramını ise öğrenme görevlerini başarmak için gerçekleştirilen uygulamalar dizisi olarak açıklar. Riding ve Rayner'a (1998) göre ise öğrenme stratejileri, çevrenin taleplerini karşılamak için bireyin gösterdiği tepkinin bir parçası olarak oluşturulur ve bu stratejiler belirli bir konuyu başarıyla tamamlamak için bireylere belirli oranda yardımcı olan bilişsel araçlar olarak görülebilir. Bu açıdan

öğrenme stratejileri, bir öğrenme durumunda uygulanan bilişsel becerilerin bileşkesidir. Riding ve Rayner'a (1998) göre öğrenme stratejileri aynı zamanda öğrenme ögesindeki başarıyı kolaylaştırmada bireyin sahip olması gereken bir ya da birden fazla uygulama takımları olarak da görülebilir. Subaşı (2000), öğrenme stratejisini öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stratejileri ayrıca belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Gagne ve Briggs (1979), öğrenme stratejileri kavramı yerine “bilişsel strateji” kavramını kullanmıştır. Bu kavramı ise öğrenenlerin kendi öğrenme, hatırlama ve düşünme davranışlarını yönetebilme kapasitesi olarak tanımlayarak bilişsel stratejileri özel ve önemli bir beceri türü olarak belirtmiştir. Bayındır ise (2008a) öğrenme stratejilerini, öğrenmelerin niteliğini artırma amaçlı öğrencilerce kullanılabilen ve öğretmenlerce öğretilebilen zihinsel işlemleri içeren özel yollar olarak nitelendirmekte, kapsamını da bilgi yapılandırılmalarını harekete geçirecek becerilerin işlenmesine yardımcı olmak olarak belirtmektedir.

Weinstein ve Mayer (1986), belirli bir öğrenme stratejisinin amacını öğrenenin yeni bilgi seçme, elde etme, organize etme ve bütünleştirme yollarını etkilemek olduğunu belirtmektedir. Ona göre iyi bir öğretim öğrencilere, nasıl öğreneceklerini, hatırlayacaklarını, düşüneceklerini ve kendilerini nasıl motive edeceklerini öğretmeyi içerir. Öğrenenler sınıfa ne öğreneceklerini ve nasıl öğreneceklerini içeren farklı öğretim amaçlarıyla girerler. Açıkgöz'e (2003) göre ise bir stratejinin amacı öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır. Her öğrenen bilgileri öğrenirken farkında olsun ya da olmasın öğrenme stratejilerini kullanır. Bu anlamda yaşadığı çeşitli durumlar bireyin kullanmış olduğu stratejileri değiştirmelerini ya da geliştirmelerini sağlar. Öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı, öğrencilerin akademik anlamdaki öğrenme çabalarının verimliliğini artırır. Bu akademik görevler; içeriğe ilişkin bilgiyi anımsama ve uygulama, tümceleri ve paragrafları oluşturma, yazılı bir metni/belgeyi düzeltme, duyduklarını yeniden ifadelendirme ve öğrenilecek bilgiyi sınıflama gibi etkinliklere dayanabilir (Şimşek, 2006). Öğrenenlerin bu becerileri uzun süren ders çalışma, düşünme ve öğrenme etkinlikleri sonucunda geliştirmeleri beklenmelidir. Bu bakımdan

öğrenme stratejileri öğrenme deneyimleriyle gelişebilen stratejilerdir (Gagne, Wager, Golas ve Keller, 2005). Düşük akademik başarılı öğrencilerle, yüksek akademik başarılı öğrenciler karşılaştırıldığında başarısı yüksek öğrencilerin kendileri için özel öğrenme hedefleri koydukları, öğrenmeleri sırasında daha çok stratejiye yer verdikleri, daha sık olarak kendileriyle ilgili yansıtmalarda bulundukları ve öğrenme çabalarını değişik durumlara uyarlayabildikleri görülmüştür (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996, Zimmerman, 2008). Kleppin, öğrenme stratejilerine yönelik olarak yapılan tanımlamalara ve öğrenme stratejilerinin özelliklerine bakarak stratejileri şu biçimde özetlemektedir (Akt. Taşçı, Altun ve Soran, 2008):

- Stratejiler öğrenme eylemi ile özdeş değildir, aksine bireysel tarz olarak gerçekleştirilen davranışlardır.
- Herhangi bir çalışma koşulu içerisinde bilinçsiz uyarlamalar veya belli bir amaç ve görev için bilinçli yönelimlerden oluşur.
- Psikolojik bileşenler olan güdü, duygu ve biliş ile bütünleşiktir.

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan stratejiler, konunun doğasına bağlı olarak değişebilir, araç olarak düşünülebilir ve farklı stratejiler değişik türdeki konular için geliştirilebilir. Bu durum “stratejik öğrenen” kavramını doğurur. Weinstein ve Van Mater Stone, stratejik öğrenenlerin aşağıda belirtilen bilgi türlerini kullandıklarını belirterek, bu bilgi türlerinin öğrenme hedeflerini anlamak ile kendi öğrenmelerini değerlendirmek için kullanıldığını vurgulamaktadır (Akt. Riding ve Rayner, 1998).

- Öğrenenler olarak kendileri hakkında bilgi
- Farklı öğrenme içeriklerine ilişkin bilgi
- Yeni öğrenmelerde içeriği elde etmede, ilişkiler kurmada strateji ve taktikler hakkında bilgi
- İçerikle ilgili önceki bilinenler hakkında bilgi
- İçerikle ilgili şimdi ve gelecekte faydalı olabilecek bilgilerin bilgisi

Öğrenenler bireysel öğrenme görevlerini gerçekleştirirken belirtilen bilgi türleri aracılığıyla süreçte birçok uygulamayı da işe koşarlar. Bu uygulamaların stratejik

olması öğrenenler açısından etkin öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde oldukça önemlidir. Öğrenme etkinliklerinin stratejik olması bu kavramı beceri, taktik ve öğrenme etkinliği kavramlarından ayırır. Yine de öğrenme stratejileri kavramı işlev ve kapsam açısından düşünüldüğünde bu kavramlar ile aralarında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Derry, 1992). Riding ve Rayner'in (1998) aktardığına göre Schmek, becerilerin süreçte uygulanabilen şeyler olduğunu belirtmekte, strateji ve taktiklerin ise bu becerileri ve uygulamadaki kararları içerdiğini vurgulamaktadır. Bir etkinlik, bireyin öğrenme özellikleriyle uygunluk gösterirse stratejik bir etkinlik olarak tanımlanabilir. Bu durum daha az yarar sağlayan genel öğrenme etkinliklerinin tersi bir durumdur. Bu açıdan stratejiler genel işlem biçimindeyse öğrenme etkinlikleri olarak isimlendirilir (Riding ve Rayner, 1998). Nisbet ve Shucksmith, belli durumların tanımlandığı genel öğrenme etkinlikleri ile stratejileri içeren bir liste oluşturmuşlardır. Bu listede etkinlik türleri ile bu etkinlik türlerine yönelik kısa açıklamalar yer almaktadır.

Çizelge 1

Genel öğrenme etkinlikleri/stratejileri

Türü	Açıklama
Soru sorma	Denence tanımlama, amaç ve bir konunun değişkenlerini oluşturma, önceki öğrenilenlerle bir konuyu ilişkilendirme
Planlama	Zamanı ve taktikleri belirleme, gerekli olan yeterlik ve becerileri tanımlama
İzleme	Belirlenen amaç ve sorularla yeni karşılaşılan durumları, uygulamaları ve yanıtları ilişkilendirme
Kontrol etme	Belirli bir durumla ilgili sonuçları, başarımı ve başlangıç değerlendirmesini gerçekleştirme
Gözden geçirme	Belirlenen amaçları ve sonuçları yeniden gözden geçirme
Kendini sınama	İçeriğin anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme

Kaynak: Riding ve Rayner, 1998, s.84.

Çizelge 1'de yer alan etkinlikler öğrenenlerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde çeşitli öğrenme görevlerinin yerine getirilmesinde veya bu sürecin değerlendirilmesinde kullanılabilecek uygulamaları kapsamaktadır. Herhangi bir uygulamanın stratejik bir yapıda olması onun öğrenme özelliklerinin yanında bireyin gerçekleştirdiği öğrenme göreviyle de doğrudan ilişkilidir. Yüksek akademik başarı gösteren öğrenenler, uyguladıkları öğrenme etkinliklerinde stratejik davranırlar ve daha fazla sorumluluk ile

özyeterlik hissederler. Özyeterlik, belirli seviyelerdeki öğrenme içeriğine yönelik kişinin başarımı ile öğrenmeye ilişkin algı ve inançlarına dayanır (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Tüm düzeydeki öğrenenler öğrenme içeriğine yönelik çalışmaları sırasında farkında olarak veya olmayarak birçok öğrenme stratejisini işe koşarlar. Bu öğrenme stratejileri işe koşulurken öğrenme içeriğinin özümsemesi sırasında Weinstein ve Mayer (1986) dört temel süreç işlediğini belirterek bu süreçleri şu şekilde açıklamaktadır:

Seçme: Öğrenenin duyu organları aracılığıyla aldığı bilgilerin bazılarını dikkatini odaklaması ve aldığı bu bilgileri kendi kısa dönemli belleğine aktarmasıdır.

Edinme: Öğrenenin önceden seçip kısa dönemli belleğine almış olduğu bilgileri derinlemesine işleyerek uzun dönemli belleğine aktarmasıdır.

Yapılandırma: Öğrenenin kısa dönemli belleğinde yer alan bilgi bütünleri içerisinde yer alan fikirler arasında içsel bağlantılar oluşturma sürecidir.

Bütünleştirme: Öğrencinin uzun dönemli belleğine kodlamış olduğu bilgiler içinden yeni öğrenilecek bilgilerle ilişkili olanları kısa dönemli belleğine çağırarak öğrenilmiş bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmasıdır.

Öğrenenler stratejik düşünüp, uygun öğrenme stratejilerini işe koştuklarında bu zihinsel süreçler öğrenen tarafından etkin bir şekilde işletilir ve öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmış olur. Bu durumun bilişsel olduğu kadar duyuşsal çıktılarında da bahsetmek mümkündür. Süreç sonunda gerçekleştirilen olumlu duyuşsal çıktılar öğrenme içeriğine ve sonrasında dersin kendisine yönelik öğretimsel işlerin kararlılıkla yapılmasını sağlar. Weinstein ve Mayer (1986)'da, öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrenenlerin gerçekleştirdiği uygulamaların amacının öğrenenin yeni bilgiyi seçme, edinme, organize etme ve duyuşsal durumlarını etkilemek olduğunu belirterek bu uygulamalara örnek olarak şunları belirtmektedir:

...öğrenenler kaygıyı azaltmada kendilerine olumlu şeyler söyleyebilirler, eşleştirme durumlarında her bir objeyi birbirleriyle eşleştirmek için zihinsel imajlarını oluşturabilirler, açıklamaya dayalı metinlerde her bölüme ilişkin özetler oluşturabilirler, bilimsel kavramların öğrenilmesinde öğrenme içeriğine ilişkin notlar alabilirler. Bu etkinliklerin her biri, not alma, özetleme, görsel imaj oluşturma ve rehberlik etme öğrenme stratejilerine birer örnektir (s.315).

Öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı öğrenenlere bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan önemli katkılar sağlar. Şimşek (2006), öğrenenlerin öğrenme sürecindeki işlevsel stratejileri başarıyla kullanabildiklerinde genelde şu kazanımları elde ettiklerini vurgulamaktadır:

- Kendi akıllarına güvenirler
- Bir şeyi yapmanın birden çok yolu olduğunu görürler
- Hatalarını anlar ve düzeltmeye çalışırlar
- Öğrenme düzeyleri yükselir
- Sorumluluk duyguları gelişir
- Kişisel çalışma alışkanlığı geliştirirler
- Çaba göstermeyi öğrenirler

Öğrenenlerin öğrenme sırasında izlemiş oldukları yolların stratejik olması etkin öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde oldukça önemlidir. Riding ve Rayner (1998), stratejik öğrenmeler için anahtar niteliğinde olan çeşitli davranışlar belirlemişlerdir. Bu davranışlar şu şekilde belirtilebilir:

- Öğrenme hedeflerine ulaşmada plan yapma
- Öğrenme hedeflerine ulaşmada belirli stratejileri seçme
- Gerçekleştirilen plana ulaşmada seçilen strateji ve yöntemleri uygulama
- Süreçle ilgili yansıtmalarda bulunma
- Uygun olan yeni hedefler, planlar ve yöntemler oluşturma
- İleride gerçekleşecek olan öğrenmeler hakkında karar vermek için çıktıları değerlendirme.

Özer (2008)'de etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kimi etkinliklerde bulunmalarına gerek olduğunu belirtmektedir. Bu durum etkinliklerin yanında öğrenenlerin doğru bilgi kaynaklarına ulaşmaları, edindikleri bilgileri kullanmaları ve yaptıkları etkinliklerden tat almaları açılarından da büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte öğrenenlerin göstermeleri gereken temel etkinlikler şu şekildedir:

- Öğretmeni dinlerken dikkatini toplama,

- Dinledikleri ya da okudukları üzerinde düşünme,
- Anlamadıklarını sorma,
- Tekrar etme,
- Yeni bilgilerle önceden öğrendikleri bilgileri ilişkilendirme.

Öğrenme stratejileri, öğrenenin öğrenme içeriğini özümseme ve kendi bilişsel süreçlerinin farkında olma çabalarına karşılık gelen bir kavram olarak belirtilirken alanyazında benzer içeriğe karşılık gelen başka kavramlar da yer almaktadır. Özdüzenleme, bu kavramlardan biridir. Günü ve öğrenme stratejileri kavramlarını bünyesinde barındıran özdüzenleme, 1980'lerde kabul görmeye başlayan bir kavramdır (Çetin ve Gelbal, 2006). Özdüzenleme, zihinsel bir yetenek veya akademik çalışma becerisinden çok öğrenenin kendisinin yönlendirdiği bir süreç olup öğrenenin zihinsel yeteneklerini ve becerilerini bu sürece aktarması olarak belirtilebilir. Bu öğrenme sürecinde özdüzenleyici öğrenen, uygun olan öğrenme stratejisini seçme, koyduğu hedefler doğrultusunda bu stratejiyi uygulama ve bireysel gelişimini izleyip değerlendirme becerisine sahiptir (Haşlaman ve Aşkar, 2007). Zimmerman (2000) özdüzenleme sürecini, öğrenenin daha önceki başarımları sonucunda elde ettiği geri bildirimini içinde bulunduğu durumun koşullarına uyarladığı etkin bir süreç olarak belirtmiş, öğrenme sürecinde bireysel, davranışsal ve çevresel faktörler sürekli değiştiğinden böyle bir çabanın gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bandura (1986) da, sosyo-bilişsel kuram açısından özdüzenlemeli öğrenmenin bilişsel, davranışsal ve çevresel değişkenleri içerdiğini belirtmektedir.

Özkontrol, özdisiplin, özyönlendirme kavramlarının, özdüzenleme kavramı ile benzer kullanımları olan kavramlar olduğunu belirten (Cobb, 2003) ise özdüzenlemeli öğrenmeyi; öğrenenlerin öğrenme sürecine bilişsel, güdüsel ve davranışsal açıdan etkin olarak katılma becerisi olarak tanımlamaktadır. Özdüzenleme becerisine sahip öğrenenler öğrenme içeriğine kendinden emin, öğrenme çabası içerisinde ve süreçte ortaya çıkabilecek öğrenme sorunlarını çözebilecek yeterlikte olarak yaklaşırlar. Bu tip öğrenenler, hangi beceri ve beceri gruplarına sahip olduklarının farkında olup öğrenme görevini başarmak için uygun öğrenme stratejilerini kullanma yeterliği gösterirler. Montalvo ve Torres (2004), özdüzenleme ile ilgili çalışmaların Zimmerman ve Schunk'un (1989) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory,*

Research and Practice isimli çalışmasıyla birlikte yaygınlık kazanmaya başladığını ve bunu diğer çalışmaların izlediğini belirtmektedirler. Ferla, Valcke ve Schuyten (2009), Vermut ve Vermetten'in öğrenenleri özdüzenleme becerileri açısından üç farklı düzeyde sınıflandırdığını belirtmektedir. Birinci ve en üst düzey olan özdüzenleme becerisine ilişkin düzey “öğrenenlerin kendi öğrenmelerini, özdüzenleme becerilerini en üst düzeyde kullanarak gerçekleştirdikleri” düzeydir. Cobb (2003), bu beceriye sahip kimselerin, üstbilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yapılandırabilmekte, gözlemleyebilmekte, değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan ise kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görerek öğrenme için en uygun çevreyi yaratabildiklerini belirtmektedir. İkinci düzey, “öğrenenlerin dışarıdan bir kaynak aracılığıyla öğrenme süreçlerini düzenlemelerine izin verdikleri” düzeydir. Bu düzeyde öğrenenler, özdüzenleme becerilerini kendileri değil öğretmen, kitap vb. gibi başkalarının yönlendirmeleriyle kullanırlar. Özdüzenleme becerilerinin en alt düzeyinde ise öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini kendileri düzenleyemezler ve bu konuda kendilerine destek verecek öğrenme çevresinden de yoksundurlar. Pintrich ve Groot (1990), özdüzenlemeli öğrenmenin çok farklı şekillerde tanımlanabileceğini bu kapsamda üç önemli değişkenin okul öğrenmelerinde oldukça önemli olduğunu belirtmektedirler. Birinci değişken olarak, öğrencilerin bilişsel yapılarını biçimlendirdiği, izlediği ve planladığı üstbilişsel stratejilerdir. Diğer önemli değişken öğrenenlerin öğrenme içeriği üzerindeki çabalarını kontrol etmelerini ve yönetmelerini içeren bileşendir. Örneğin bu bileşeni etkin bir şekilde kullanıp zor bir öğrenme içeriği üzerinde ısrarla çalışmayı sürdüren ve dikkat dağılımını engelleyebilen öğrenciler bilişsel süreçlerini etkin bir şekilde sürdürebilir ve başarımlarını bir üst noktaya taşıyabilirler. Üçüncü değişken ise öğrenenlerin öğrenmelerinde, hatırlamalarında ve içeriği anlamalarında kullandıkları bilişsel stratejilerdir.

Zimmerman (2000), özdüzenleme becerisine sahip öğrenenlerin, öğrenmek için gösterdikleri çabalarda her zaman etkin konumda olup kişisel olarak belirledikleri hedeflere ulaşmak için yeteneklerini, kabiliyetlerini, olumsuz yönlerini ve sınırlılıklarını bilerek hareket ettiklerini vurgulamaktadır. Öğrenenler, koydukları ya da belirledikleri amaçları dikkate alarak kendilerini sürekli olarak izlerler ve gösterdikleri gelişimleri daima göz önünde bulundururlar. Bu durum öğrenenlerin öğrenme yollarını geliştirmek için güdülerini arttırarak öğrencilere yalnızca akademik başarı getirmekle kalmaz,

geleceklerini daha iyi bir şekilde değerlendirmelerine de yardımcı olur. Bu bakımdan özdüzenleme, yaşam boyu öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesi açısından da eğitimde önemli bir beceri alanını oluşturmaktadır. Arends (2000)'e göre özdüzenleme becerisine sahip olan öğrenenler aşağıdaki işlevleri yerine getirebilirler:

- Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanımlama
- Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme
- Stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme
- Öğrenmeyi başarıncaya kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme

Montalvo ve Torres (2004)'de özdüzenleme ile ilgili yapılan çalışmaları incelemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada özdüzenleme becerisine sahip öğrenenlerle sahip olmayanların becerilerinin alanyazında şu özelliklerden oluştuğunu belirtmektedir:

- Özdüzenleme becerisine sahip olan öğrenenler bilişsel stratejileri (tekrarlama, anlamlandırma ve organize etme) öğrenme içeriğini dönüştürmede, geri getirmede ve organize etmede nasıl kullanacaklarına yönelik benzer özellikler göstermektedirler.
- Bu tip öğrenenler kişisel hedeflerini gerçekleştirmede zihinsel süreçlerini nasıl planlayacaklarını, kontrol edeceklerini ve yönlendireceklerini bilmektedirler.
- Ayrıca bu beceriye sahip öğrenenler, özel öğrenme durumları ve belirli konularda olumlu duygular geliştirme, öğrenme amaçlarını yeni durumlara uydurma ve yüksek akademik özgüven geliştirmede gerekli güdüsel inançlara sahiptirler.
- Özdüzenleme becerisine sahip öğrenenler, uygun öğrenme çevresi oluşturma ile zamanı ve emeğini öğrenme içeriğine uygun bir şekilde ayarlama konularında planlı ve kontrollü davranırlar. Bunun yanında karşılaştıkları çeşitli öğrenme zorluklarına yönelik çevresinde bulunan arkadaşlarından ve öğreticilerinden uygun yardımı alabilme becerisine de sahiptirler.
- Durumlar izin verdiği ölçüde özdüzenleme becerisine sahip öğrenenler, sınıf iklimi ve yapısı ile akademik içeriğin düzenlenmesi ve kontrolüne katılımda büyük çaba gösterirler.

- Ayrıca bu tip öğrenenler, iç ve dış dikkat dağıtıcılarına yönelik durumlardan sakınmada ilgili akademik göreve ilişkin öğrenme güdüsünü ve öğrenme çabasını sürdürmede direnç gösterirler.

Çetin ve Gelbal (2006), Zimmerman (1989, 2002)'ın ortaya koyduğu ve özdüzenleme becerisi edindirmede çok önemli olduğunu belirttiği neden, nasıl, ne zaman, ne, nerede ve kiminle sorularının yanıtının özdüzenlemenin boyutlarını oluşturma gibi bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Zimmerman'a göre bu sorular yanıtlandığında özdüzenlemeli öğrenmenin psikolojik boyutları açıklanır. Neden sorusu ile öğrenenler amaç belirleme ve öz yeterlik süreçlerini kullanırlarken, nasıl sorusu ile kullanılan alan stratejileri ve yönergeler belirlenirken, ne zaman sorusu ile zaman yönetimi yapılandırılırken, ne sorusu ile kendini izleme, öz değerlendirme ve sonuçlara bakılırken, nerede sorusu ile de öğrencilerin çevrelerindeki olumsuzlukları azaltarak öğrenme düzeylerini arttırmaları sağlanırken, kiminle sorusu ile ise öğrencinin çalışmaları boyunca yardım alabileceği kişi ve kaynaklar belirlenirken yararlanırlar. Öğrenme süreçleri boyunca kendilerine bu soruları soran öğrenciler kendi öğrenmelerini anlayabilir ve kendi çabaları ile başarılarını arttırabilirler.

Zimmerman, Boner ve Kovach (2002), özdüzenleme becerisine sahip olmada özdüzenleme döngüsü (self-regulatory cycle) dedikleri çeşitli akademik becerilerden oluşan, öğrencilerin özyeterlik algılarını ve öğrenme süreçlerindeki kontrolünü, çalışma zamanını planlama ve daha etkili kullanma, öğrenme içeriğini özetleme ve anlama, not alma, sınavlara daha iyi hazırlanma ve etkili yazma gibi akademik becerileri geliştirmeyi de amaçlayan bir etkinlikler bütünü tasarlamışlardır. Bu özdüzenleme döngüsü; kendini değerlendirme ve izleme, hedef belirleme ve stratejik planlama, stratejiyi uygulama ve izleme ile sonuçları izlemeden oluşmaktadır.

Kendini değerlendirme ve izleme, öğrenenin kendi etkililiği ile ilgili olarak gözlemlerine ve önceki öğrenme etkinliklerine bakarak kendi kendisi hakkındaki yargısını içerir.

Hedef belirleme ve stratejik planlama ise öğrenenin öğrenme içeriğini analiz etme, öğrenme hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için plan yapmayı ve strateji belirlemeyi içermektedir.

Stratejiyi uygulama ve izleme, öğrenenin öğrenme içeriği üzerinde strateji uygulama çabasını ve buna yönelik izlemelerini içerir.

Sonuçları izleme ise öğrenenin etkililiği belirlemede öğrenme çıktıları ile stratejinin uygulanma süreci arasındaki ilişkiye yönelik ilgisini içermektedir.

Özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili olarak birçok araştırmacı (Pintrich ve De Groot, 1990; Schunk ve Zimmerman, 1994; Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Zimmerman, 2000; Montalvo ve Torres, 2004) yaptıkları araştırmalarla kavramın kuramsal yapısı ile deneysel araştırma süreçlerini içeren birçok çalışma gerçekleştirmişlerdir. Özdüzenleme ile ilgili çalışmalar yapan ve kavramın kuramsal temellerinin zenginleştirilmesinde katkıda bulunan uzmanlardan biri de Pintrich'tir. Schunk (2010), Pintrich'in özdüzenleme alanında önde gelen isimlerden biri olup bu alanda zengin bir altyapı bıraktığını belirterek özellikle özdüzenlemenin kavramsal çerçevesini geliştirme, özdüzenleme içerisinde öğrenme güdüsünün rolünü vurgulama, özdüzenleme, güdü ve öğrenme ile ilgili ilişkiyi belirleme, okul ve sınıf ortamlarının özdüzenlemeye yönelik etkilerini inceleme konularında önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Wigfield, Zusho ve De Groot (2005) de araştırmalarıyla Pintrich'in eğitim, psikoloji, öğrenme güdüsü, epistemolojik inançlar ve özdüzenleme alanlarında önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Alana ilişkin yapmış olduğu katkılarını ise dört tema altında açıklamaktadırlar. Bunlardan birincisi, Pintrich'in farklı alanları birbiriyle ilişkilendiren çalışmalar ortaya koyduğudur. Gerçekleştirmiş olduğu çalışmalarla bilişsel alanla öğrenme güdüsünü ilişkilendiren kuramsal çalışmalar gerçekleştirmiştir. Diğer önemli bir katkı, Pintrich'in alanyazına ilişkin çeşitli kuramsal açıklama ve tartışmalarda açık ve kararlı bir terminoloji kullanmış olmasıdır. Üçüncü katkı, çalışmalarını sadece kuramsal çerçevede değil deneysel çalışmalarla da desteklemesidir. Dördüncü katkı ise Pintrich'in alanda yer alan diğer uzman ve akademisyenlerle işbirliği içerisinde çalışmaya özen göstermesidir. Pintrich ve arkadaşlarının (1991), özdüzenleme alanındaki önemli katkılarının biri de öğrenme güdüsünün, strateji kullanımının ve özdüzenlemenin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilen güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği (MSQL-Motivated Strategies for Learning Questionnaire)'dir. Pintrich ve arkadaşları üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını en çok etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik çeşitli araştırmalar gerçekleştirmişler ve gerçekleştirmiş oldukları bu araştırmalar sonucunda da

özdüzenleme becerisine sahip öğrenenlerin akademik açıdan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu konuda yapılan birçok araştırma (Alıcı ve Altun, 2007; Birenbaum, 2007; Loyens, Magda ve Rikers, 2008; Kastory, 2010; İspir, Polat ve Saygı, 2011) bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur.

Pintrich (2004), üniversite öğrencilerinin öğrenme ve öğrenme güdüsü alanlarına yönelik yapılan araştırmaların farklı model ve bakış açıları içerdiğini belirtmekte, bu modellerden ikisinin birbirinden tamamen farklı içerik ve bakış açısına sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre bunlardan birincisi Avrupa ve Avustralya’da daha çok kabul görmüş olan öğrenmeye öğrenci yaklaşımı modeli (student approaches to learning) ile bilgi işlem sürecine yönelik geliştirilen (information processing) modeldir. Birinci yaklaşım; öğrencilerle öğrenme, ders çalışma ve öğrenme güdüsü alanlarında yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilen verilere dayandırılarak oluşturulmuştur. Bilgiyi işleme modeli ise bilişsel ve eğitim psikolojisine yönelik içeriğe dayandırılarak oluşturulmuştur. Fakat bu yaklaşım Pintrich’e göre “özdüzenlemeli öğrenme” (self-regulated learning) olarak kullanılmaya başlamıştır. Yani özdüzenlemeli öğrenme yaklaşımı ile bilgiyi işleme modeli yer değiştirmiştir. Bunun yanında özdüzenlemeli öğrenme yaklaşımı sadece bilişsel değil, güdüsel, duyuşsal ve sosyal değişkenleri de içerdiğinden daha kapsayıcı bir yapıdadır.

Pintrich (2004)’e göre özdüzenleme süreci dört evre ve bu dört evrenin ilişkili olduğu dört özdüzenleme alanından oluşmaktadır. Bu evreler sıralı bir yapı göstermezler ve öğrenenler öğrenme görevleriyle ilgili olarak herhangi bir zamanda herhangi bir evre içerisinde yer alabilirler. Pintrich, evrelerin özelliklerini açıklarken özdüzenleme alanlarının tümüne yönelik olarak farklı açıklamalarda bulunmuştur. Her evrenin bilişsel, güdüsel, davranışsal ve bağlamsal kimi özellikleri bulunmaktadır. Bu evreler ve özdüzenleme alanları aşağıda Çizelge 2’de belirtildiği gibidir.

Çizelge 2

Özdüzenleme sürecinin evreleri ve özdüzenleme alanları

Özdüzenleme evreleri	Özdüzenleme alanları
Öngörme, planlama ve harekete geçme	Biliş
İzleme	Güdü
Kontrol etme	Davranış
Yansıma, tepki	Bağlam

Kaynak: Pintrich, 2004, ss: 389-390

Çizelge 2’de görüldüğü gibi öngörme, planlama ve harekete geçme evresi içerisindeki bilişsel alan; amaçlar, önceki konulara yönelik içerik bilgisi ve üstbiliş bilgisinden oluşmaktadır. Güdüsel alan; konunun zorluğuna ilişkin algıyı, amaçların anlamlılığını, özyeterliği, konunun önemini ve ilgiyi içerir. Amaçların anlamlılığı bu modelin temel yapısını oluşturmakta ve kapsamını öğrenenlerin neden o öğrenme içeriğini öğrenmelerine yönelik durumlar oluşturmaktadır. Bu evre içerisindeki davranışsal alana yönelik uygulamalar ise zamanın ve emeğin planlanması ile kendini gözlemlemeye yönelik uygulamaların planlanmasından oluşur. Bağlamsal düzenleme ise öğrenenin öğrenme içeriğine ve konuya ilişkin algısını içerir. Bu algılar, öğrenmeyi kolaylaştıran veya zorlaştıran sınıf olanakları, sınıf iklimi, sınıfın fiziksel düzeni, öğretmen yardımı ve not verme sistemi gibi öğrenenin algılarına yöneliktir (Schunk, 2010).

İzleme, öğrenenin kendi eylemlerini ve onların sonuçlarına ilişkin farkındalığı ve ilgisidir. Bilişsel, güdüsel, davranışsal ve bağlamsal izleme olarak dört boyutta incelebilir. Bilişsel izleme, üstbilişsel farkındalık ve öğrenmede üstbilişsel yargılar olarak belirtilebilir. Güdüsel izleme ise; öğrenenin kendi özyeterliklerine, değerlerine, ilgilerine ve kaygılarına dayanır. Davranışsal izleme ise zaman ve emek yönetimi ile onların etkilerinin değerlendirilmesine yönelik yargıları içerir. Bağlamsal izleme, öğrenme görevlerinin değişip değişmediğine yönelik izlemelere dayanmaktadır (Pintrich, 2004).

Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini geliştirmek için kendi izlenimlerine dayalı olarak bilişsel, güdüsel, davranışsal ve bağlamsal etmenleri kontrol etmeleri de gerekmektedir. Bilişsel kontrol sürecinde öğrenenler belirlemiş oldukları hedeflere ulaşip ulaşmadıklarını değerlendirirler. Gerektiğinde farklı stratejileri deneyip, geliştirebilirler. Güdüsel kontrol süreci, kişinin kendisiyle olumlu şekilde konuşmasına yönelik özyeterliğini içerir. Ayrıca öğrenenler kaygılarını kontrol etmeye de çalışırlar. Davranışsal kontrol süreci gereksinim duyduğunda yardım aramayı, emek harcamayı ve çalışmayı sürdürmeye dayalı ısrarı içerir. Özdenetimli olan öğrenenler yardım alacakları bir kaynaktan belirli noktaları anlayabilmek için yardım arama gereksinimi duyarlar. Bağlamsal kontrol, öğrenme görevlerinin gerçekleştirilmesi sırasında dikkat dağıtıcı şeylerin azaltılmasına dayanmaktadır (Schunk, 2010).

Öğrenenlerin yansıma ve tepkileri; çeşitli yargılar, nitelemeler ve öğrenenin kendi performansı üzerindeki değerlendirmelerini içerir. GÜDÜSEL tepkiler, öğrenenin düşük öğrenme ve ders çalışma isteği gösterdiği durumlarda güdüsünü geliştirmeye yönelik çabalarıdır. Ayrıca güdÜSEL tepkiler, öğrenenlerin başarısız olduğu durumlarda kızgınlık ya da başarılı olduğu durumlarda ise yaşadığı gurur gibi duyguları da içerir. Davranışsal yansıma ve tepkiler, başkalarının öğrenme sırasında göstermiş olduğu davranışları (zamanını etkili veya etkisiz kullanması, yeterli öğrenme çabası içerisinde olması vb.) hakkındaki algılarımızdan oluşur. Özdenetimli öğrenme; öğrenme içeriğinin tam olarak kavranıp kavranamadığının, çevrenin öğrenmeye uygun olup olmadığının değerlendirilmesini gerektirmektedir (Pintrich, 2004; Schunk, 2010).

Zimmerman, özdüzenlemeli öğrenmenin temeli olarak öğrencilerin kendi üst biliş düşünceleri ile güdü ve davranışları açısından öğrenme süreçlerini aktif olarak işletebildikleri bir süreci belirterek bu değişkenlerin süreçteki rolüne vurgu yapmaktadır (Çetin ve Gelbal, 2006). Fakat öğrenme ile ilgili sınırlı bilgilerle öğrenim yaşantısına başlayan öğrenenler genellikle etkili olmayan ders çalışma yollarını benimserler ve kendi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde düzenleyemezler. Yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrenenler de öğrenme içeriğini gerçekten anlamaktan ziyade yüzeysel olarak anlama eğiliminde olup, kavramaktan ziyade içerikteki belli görüşlere ve küçük sorunlara odaklanmaktadırlar (Enwistle, McCune ve Walker, 2001). Yip (2009), düşük ve yüksek akademik başarılı öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrenenlerin kaygı, tutum, öğrenme güdüsü, dikkat toplama, kendini sınıma, çalışma programı oluşturma, çalışma amaçları oluşturma ve ana fikri bulma konularında karşılaştırmalar yapmış ve yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Martin (Akt. Turan ve Demirel, 2010), öğreticilerin öğretme-öğrenme sürecinde bu eksikliğin üstesinden gelmek için öğrenenlerin özdüzenleme becerilerini geliştirmek adına belli çalışmalar yürüttüklerini, öğrenenlerin akademik öğrenme becerileri ile özkontrol bilgilerini geliştirmeyi amaçladıklarını böylelikle öğrenmenin kolaylaşması ile öğrenenlerin öğrenmeye güdülenmiş olmalarını sağlamaya çalıştıklarını belirtmektedir. Enwistle, McCune ve Walker (2001), öğrenenlerin içeriğin kavranması ve ders çalışmaya yönelik olarak yaşamış oldukları sorunları onların öğrenme içeriğini farklı şekillerde ele almalarına ve çalışmalarını bu doğrultuda farklı şekillerde yönlendirmelerine bağlamıştır. Buna yönelik olarak da bu farklı yaklaşımları

kavramsallaştırmış, öğrenenlerin öğrenmeye *derinlemesine*, *yüzeysel* ve *stratejik* olarak yaklaştıklarını belirtmiştir. Öğrenmede derinlemesine yaklaşım; içeriğin tamamen kavranmasını, etkin kavramsal analizi ve içeriği anlamaya yönelik yaklaşımı ifade eder. Yüzeysel yaklaşım ise öğrenme içeriğine yönelik olarak gerçekleştirilmek istenen öğrenme görevini tamamlamaya yönelik yaklaşımı esas alır. Bu yaklaşım; rutin ve etkin olmayan belleme, sorun çözme ve sınırlı kavramsal analizi içerir. Stratejik yaklaşım, dersle ilgili başarı gösterebilmek için etkili zaman yönetimini ve öğrenen tarafından yapılan organize ders çalışma yöntemlerini içerir (Enwistle, McCune ve Walker, 2001). Aşağıdaki çizelgede bu üç yaklaşıma yönelik bazı özellikler belirtilmiştir:

Çizelge 3

Öğrenme ve ders çalışmaya yönelik yaklaşımların özellikleri

Derinlemesine Yaklaşım

Öğrenenin yönelimi: Fikirleri anlamaya çalışma *Temel özelliği:* İçeriğin anlamını arama

- Önceki bilgi ve yaşantılarla ilgili fikirler
- İlkeleri bulma ve örüntülere bakma
- Kanıt bulma ve sonuçlarla ilişkilendirme
- Konunun mantığını inceleme ve dikkatli ve eleştirel biçimde tartışma
- Öğrenme sırasında konuyla ilgili gelişmelerin farkında olma
- Dersin içeriği ile ilgili etkin olma

Yüzeysel Yaklaşım

Öğrenenin yönelimi: Dersin gereklerini yapma *Temel özelliği:* Yeniden oluşturma

- Rutin süreçleri uygulama ve olguları belleme
- Yeni fikirlerin anlaşılmasındaki zorlukları bulma
- Konu veya derste anlamı ya da küçük değerleri görme
- Önceden belirlenen amaçlarla ilgili yansımalar olmaksızın ders çalışma
- Öğrenme göreviyle ilgili kaygı ya da baskı hissetme

Stratejik Yaklaşım

Öğrenenin yönelimi: Yüksek puan alma *Temel özelliği:* Yansıtıcı organizasyon

- Çalışma zamanını ve emeğini etkili kullanabilme
- Etkili bir şekilde çalışmak için ders araç-gereçleri ve öğrenme çevresini yaratma
- Etkili ders çalışma yollarını belirleme ve izleme
- Derse yönelik değerlendirme ölçütlerini ve gerekliliklerini dikkate alma
- Öğreticilerin tercihlerine uygun çalışmaları yürütme

Kaynak: Enwistle ve Walker, 2001, s: 109.

Çizelge 3'te görüldüğü her üç yaklaşımın özelliklerini içeren farklı uygulamalar belirtilmiştir. Öğrenenlerin öğrenme içeriğine yönelik olarak sürekli yüzeysel yaklaşımın özelliklerini yansıtan yapıda çalışma alışkanlıkları edinmeleri öğrenme içeriğinin zamanla unutulmasına neden olmakta ve içerikte yer alan temel fikirleri kaçırmalarına neden olabilmektedir. Bu durum öğrenenlerin bilgi bütünlüğü arasında ilişkiler kurmalarını da güçleştirebilmektedir. Öğrenme içeriğine derinlemesine yaklaşım, öğrenenlerin süreç boyunca etkin olmalarını ve süreçte eleştirel düşünme, benzetimlerde bulunma ve neden-sonuç ilişkileri kurma gibi bilişsel tabanlı özdüzenleme becerilerini işe koşmalarını gerektirmektedir. Özdüzenleme becerilerine sahip olmayan öğrenenler çok çabalasalar bile başarılı olamamakta, başarısızlıklarının kaynağı olarak yetenek durumlarını ya da öğretmenlerini görmekte ve haksızlığa uğradıklarını düşünmektedirler (Meltzer, Katzir-Cohen ve Miller, 2001'den akt. Güvenç ve Açıkgöz, 2007). Kastory (2010), üniversite öğrencilerinin öğrenme, güdü ve ders çalışmaya yönelik olarak tükenme, hedef belirlemede başarısızlık, yanlış ders çalışma yöntemleri, öğrenme görevlerini düzenleyememe, zayıf zaman yönetim becerileri ve öğrenme görevlerini geciktirme olarak belirlediği sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Bu sorunlar onların özdüzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanamıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumun sonucunda öğrenenlerin güdüler, benlik algıları ve tutumları olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Güvenç ve Açıkgöz, 2007). Bu açılardan Pintrich, özdüzenleme ve öğrenme stratejilerine yönelik etkinliklerin öğrenenin öğrenme çevresi ve onun başarısı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini düşünmekte, özdüzenleme becerilerine sahip öğrenenlerin öğrenme görevlerini etkin bir şekilde gerçekleştirebileceklerini belirtmektedir (Schunk, 2010). Bu nedenlerden dolayı akademik başarının gerçekleştirilmesinde özdüzenleme anahtar kavramlardan biri haline gelmiştir. Öğrenenlerin kendi öğrenmeleri hakkındaki özdüzenleme yeterlikleri başarının önemli yordayıcılarından biridir.

Öğrenme stratejileri ve özdüzenleme becerisinin öğrenenler tarafından kullanımı sırasında uygulamalarda oluşan çeşitlilik, öğrenme stratejilerinin de farklı başlıklar altında sınıflandırılmasına neden olmuştur. Güven (2004), oluşan bu farklı sınıflandırmaların kaynağını öğrenenlerin öğrenmede izlediği yolların çeşitliliğine dayalı olarak şekillendiğini belirtmektedir. Bu durum alanyazında öğrenme stratejilerinin farklı özellikler paralelinde sınıflandırılmasına yol açmıştır.

Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması

Alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejilerinin çok farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Sınıflandırmaya yönelik çalışmaların 1980’li yıllardan itibaren yoğunluk kazandığı söylenebilir. Bu kapsamda genel öğrenme stratejilerine, okuduğunu anlama ve dil öğrenme stratejilerine yönelik sınıflandırmalar yapılmıştır. Çizelge 4’de genel öğrenme stratejilerine yönelik olarak yapılan ve alanyazında sıklıkla kullanılan kimi stratejilere yer verilmiştir.

Çizelge 4

Alanyazında yer alan bazı öğrenme stratejilerine yönelik sınıflandırmalar

Geliştirenler	Sınıflandırma biçimi
Jones (1986)	Oluşturucu stratejiler
	Yapılandırıcı stratejiler
Nisbet ve Schucksmith (1986)	Merkezi stratejiler
	Makro stratejiler
	Mikro stratejiler
Gagne ve Driscoll (1988)	Dikkat stratejileri
	Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler
	Kodlamayı arttıran stratejiler
	Geri getirmeyi arttıran stratejiler
	İzleme stratejileri
Weinstein ve Mayer (1986)	Temel ve karmaşık yineleme stratejileri
	Temel ve karmaşık anlamlandırma stratejileri
	Temel ve karmaşık örgütlenme stratejileri
	Anlamayı izleme stratejileri
	Duyuşsal stratejiler
Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine -MSLQ- (1991)	Yineleme stratejileri
	Açıklama stratejileri
	Örgütlenme stratejileri
	Eleştirel düşünme stratejileri
	Anlamayı izleme stratejileri
	Kaynak yönetimi stratejileri

Kaynak: Nisbet ve Schucksmith 1986, Gagne ve Driscoll 1988, Weinstein ve Mayer, 1986, Öztürk, 1995, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine (1991).

Öztürk (1995), öğrenme stratejilerinin en genel sınıflamasının Jones tarafından yapıldığını belirtmektedir. Aktardığına göre Jones, stratejileri iki ana kategoride ele almış ve her bir kategori için kimi taktikler sıralamıştır. Bu kategoriler, oluşturu ve yapılandırıcı stratejilerdir. Araştırmalarda kullanılan bir başka sınıflama da Nisbet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılmıştır. Nisbet ve Shucksmith, öğrenme stratejilerini a) merkezi stratejiler b) makro stratejiler ve c) mikro stratejiler olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Bu üç gurubun oluşturulmasında stratejilerin genel ve öğretilebilir olmaları temelinden hareket edilmiştir. Merkezi stratejiler, tutum ve öğrenme güdüsüyle yakından ilişkili olup öğrenenin öğrenmeye olan yaklaşımı ve stiliyle ilgili stratejileri kapsar ve “planlılık” temel gösterge olarak kabul edilir. Makro stratejiler, biliş bilgisiyle yakından ilişkili olan yürütücü stratejilerdir. Mikro stratejiler ise, kolay öğretilebilir ve öğrenenin genel özelliklerinden çok öğrenme içeriği ile sorun durumunu çözmeye yönelik uyguladığı stratejileri içerir. Öğrenme stratejilerine ilişkin bir diğer sınıflama da Gagne ve Driscoll (1988) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stratejileri beş gruba ayrılır. Bunlar şu biçimde açıklanabilir:

- Dikkat stratejileri: Öğrenilecek bilginin üzerine dikkati çekmeye yarayan stratejilerdir. Öğrenenler, öğrenme hedeflerine bağlı olarak farklı dikkati çekme stratejileri kullanabilirler. Altını çizme, öğrenilecek bilgiye öğrenenin odaklanmasını sağlayan stratejilerden biridir. Burada anahtar kavramların veya önceden belirlenen öğrenme hedefleri doğrultusunda içeriğin önemli yerleri altını çizme stratejileri kullanılarak dikkat çekilebilir.
- Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler: Yineleme ve gruplandırma kısa süreli bellekte depolamayı arttıran temel stratejilerdendir. Bunun yanında ana hatları çıkarma, anahtar sözcükler kullanma ve ana fikre odaklanma bu kapsamda kullanılabilecek diğer stratejilerdir.
- Kodlamayı arttıran stratejiler: Daha karmaşık öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan stratejilerdir. Önceden bilinenler yardımıyla benzetimler oluşturma, bulguları resimleştirme, sözel veya görsel ilişkiler kurma, soru oluşturma ve özetleme gibi stratejiler bu grupta belirtilebilecek stratejilerdendir.

- Geri getirmeyi (hatırlamayı) arttıran stratejiler: Kodlama sürecine yardımcı olan benzetimler oluşturma, hatırlatıcı uyarılar kullanma ve soru oluşturma gibi stratejiler yanında not alma stratejisi de bu kapsamda yer alan stratejilerdendir.
- İzleme stratejileri: Öğrenenin okuduğu, gördüğü ya da duyduğu öğrenme içeriğini anlayıp anlamadığını kontrol etmeye yarayan stratejilerdir. Öğrenme süreci tamamlandığında öğrenenler çeşitli yollar anlama süreçlerine yönelik olarak dönüt alabilirler.

Alanyazında en yaygın olarak kullanılan öğrenme stratejileri sınıflaması Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılmıştır. Sekiz ana başlık altında ele alınan bu sınıflamaya göre öğrenme stratejileri; temel ve karmaşık yineleme stratejileri, temel ve karmaşık anlamlandırma stratejileri, temel ve karmaşık örgütleme stratejileri ile anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerden oluşmaktadır. Güven (2004), Türkçe alanyazında bilişsel stratejilerin temel ve karmaşık olarak ayrımlandırılan yapısının birleştirilerek öğrenme stratejilerinin beşli bir yapıya dönüştürüldüğünü belirtmektedir.

Özdüzenlemenin öğrenme güdüsü ve öğrenme stratejilerinin bileşiminden oluştuğunu öne süren Pintrich ve arkadaşları buna yönelik olarak da sosyal bilişsel teoriyi tabana alan bir ölçek de (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991) geliştirmişlerdir. Özdüzenleme ve öğrenme stratejilerine yönelik olarak yapılan deneysel ve tarama içerikli çalışmalarda, Pintrich ve arkadaşlarının geliştirdiği ve bu araştırmada da veri toplama aracı olarak yararlanılan güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin (MSLQ) sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Pintrich (1996), öğrenme güdüsünü öğrenme-öğretme sürecinin tüm yönlerine yayılan önemli bir değişken olarak görmektedir. Öğrenme güdüsü yüksek öğrenenler; sınıf içi etkinliklere karşı ilgilidir, kendine güven duygusu hisseder, başarı için gereken çabayı gösterir, konuları anlama çabasıdadır ve çalışmalarında etkili bilişsel stratejileri kullanırlar. Öğrenenlerin öğrenme güdülerini azaldığında hedeflenen diğer öğrenme çıktılarında da kimi aksaklıklar görülebilmektedir. Geliştirmiş oldukları ölçekte de öğrenme güdüsünün kuramsal alt yapısını *değer* ana bileşeninde yer alan; içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme ve görev değeri, *beklenti* ana bileşeninde yer alan; öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik algısı ile öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve *duyuşsal* ana bileşende yer alan sınav kaygısı faktörlerinden oluşmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2004).

Weinstein ve Mayer (1986)'de bu stratejilerin test kaygısının azaltılmasında yardımcı olan rahatlama ve dikkatli olma gibi stratejileri içerdiğini belirterek, bu alandaki genel uygulamaları sessiz bir yerde çalışırken dikkat dağıtıcı dış faktörlerin azaltılması, başarısızlık korkusu ve dikkati sınavdan uzaklaştıran düşünceleri önlemede kullanılan stratejiler olarak örneklendirmektedir.

Öğrenme stratejilerinin içeriğinde ise *bilişsel stratejiler* ana bileşeninde yer alan yineleme, açıklama, örgütleme ve eleştirel düşünme stratejileri, *üstbilişsel stratejiler* ana bileşenini oluşturan planlama, izleme, düzenleme ve *kaynak yönetimi* ana bileşenini oluşturan zaman ve çalışma ortamı, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım isteme faktörleri yer almaktadır. Aşağıdaki çizelgede öğrenme stratejilerine ilişkin alt faktörler ve onların kısa açıklamalarına yer verilmiştir.

Çizelge 5

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin öğrenme stratejileri boyutuna ilişkin kuramsal yapı

Ana bileşenler	Faktörler	Açıklama
Bilişsel stratejiler	•Yineleme stratejileri	• Temel etkinlik zihinsel yinelemeler yapma ve ezberleyerek öğrenme
	•Açıklama stratejileri	• Yeni öğrenilenlerle önceki bilgilerini bütünleştirerek uzun süreli bellekteki bilgiyi kodlamada öğrenenlere yardım etme
	•Örgütleme stratejileri	• Uygun bilgiyi seçme ve öğrenilecek bilgiyi, bilgiler arası bağlantıları kurarak yapılandırma
	•Eleştirel düşünme stratejileri	• Önceki bilgileri yeni durumlara uygulamada sorun çözme, karar verme ve eleştirel değerlendirme
Anlamayı izleme stratejileri	•Planlama	Hedef belirleme, görev analizi yapma
	•İzleme	• Okurken dikkati sürdürme, kendi kendini test etme ve soru sorma
	•Değerlendirme	• Başarımı geliştirmede davranışları kontrol etme ve düzeltmeyi sağlama

Çizelge 5'in devamı...

Ana bileşenler	Faktörler	Açıklama
Kaynak yönetimi	• Zaman ve çalışma ortamı yönetimi	• Program yapma, planlama ve çalışma zamanını yönetme
	• Emek yönetimi	• Öğrenenin verilen görevde dikkatini ve çabasını sürdürmesi • Zor görev ve konularda çalışmaya devam etme
	• Akran işbirliği yönetimi	• İşbirliği içinde öğrenme
	• Yardım isteme	• Gerekğinde yardım alma gereğini belirleyebilme ve yardım isteme

Kaynak: Büyüköztürk ve ark., 2004, s. 212

Çizelge 5'te görüldüğü gibi alanyazında öğrenme stratejilerine yönelik olarak yapılan sınıflamalardan farklı olarak Pintrich ve arkadaşlarının (1991) geliştirmiş oldukları sınıflandırmada bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerinin yanında kaynak yönetimi stratejilerine de yer verilmiştir. Diğer sınıflandırmalardan farklı olarak kaynak yönetimi stratejilerine yer verilmesi öğrenme stratejilerinin öğrenenin özdüzenleme becerisinin bir parçası olarak düşünülmesinden hareketledir. Bilişsel stratejiler kapsamında ise yineleme, açıklama, örgütleme ve eleştirel düşünme stratejilerine yer verilmiştir. Bu stratejiler içerisinde eleştirel düşünme stratejileri açıklama stratejilerinden farklı olarak öğrenme içeriği ile ilgili öğrenenlerin kişisel yargılarını ve değerlendirmelerini içeren özellikler taşımaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada Pintrich'in öğrenme stratejileri ana bileşeni temel alındığından aşağıda bu bileşenin özellikleri ile ilgili daha geniş açıklamalara yer verilmiştir.

Bilişsel stratejiler

Öğrenme stratejileri, öğrenenin bilgiyi işleme sürecini etkileme eğiliminde olan düşünce ve davranışlardır. İyi bir öğretim öğrencilere nasıl öğrenileceğini, nasıl hatırlayacağını, nasıl düşünüleceğini ve kendilerini nasıl güdüleyeceğini öğretmesini de içerir (Weinstein ve Mayer, 1986). Bilişsel stratejiler bu süreçte çok önemli bir yere sahiptir. Öğrenme içeriği üzerinde gerçekleştirilen zihinsel etkinlikler bilişsel stratejilerin

kapsamına girer. Bilişsel stratejilerin öğrenme sürecinde etkin kullanımı öğrenme içeriğinin hatırlanmasında, kullanılmasında ve sorun çözümünde işlevsel bir yapı gösterir. Bilişsel stratejiler yineleme gibi basit stratejilerin yanında açıklama ve eleştirel düşünme gibi daha karmaşık zihinsel süreçlere doğru bir kullanım alanına sahiptir. Aşağıda bilişsel stratejilerin alt faktörlerine ilişkin kısa açıklamalara yer verilmiştir.

Yineleme stratejileri: Yineleme, olduğu gibi hatırlanılması istenilen bilgilerin öğrenilmesinde etkili olan ve öğrencilerin önemli gördükleri bilgileri belirleyerek seçmelerine ve zihinsel tekrar yoluyla kalıcı duruma getirilmelerini sağlayan stratejilerdir (Güven, 2004). Her durum için tekrarlama eylemi öğrenme sırasında öğrenenin aktif olarak materyalin bir kısmını söylemesini, yazmasını ve bazı yerlerini işaretlemesini içerir. Bu stratejinin temel bilişsel amaçlarından ikisi metindeki önemli noktalara öğrenenin yönelmesini sağlamada *seçme* ve daha sonraki çalışmalar için işleyen bellekten uzun dönemli hafızaya transferini garantiye almak için *edinmedir*. Tekrarlamanın bir diğer biçimi bir öğrenme görevinin önemli yerlerinin altını çizmeyi ve aynen yazmayı içerir. Not alma stratejisi, karmaşık tekrarlama stratejilerinin en genel biçimidir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Yapılan araştırma sonuçlarına göre, küçük yaşlardaki öğrenciler yineleme stratejilerini ancak, kendilerine öğretildiğinde kullanabilmektedirler. Bununla birlikte, dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler öğrenme süreçlerinde kendi kararlarıyla yineleme stratejilerine başvurabilirler. Yineleme stratejileri, fazla zihinsel etkinliğe gerek duyulmayan basit öğrenmeler için kullanılan ve üst düzey öğrenmelere uygun olmayan bir stratejidir. Çoğunlukla, öğrenciler öğrendikleri üzerinde anlamlandırma yapmadıkları kısa süre içinde öğrenilenler unutulmaktadır. Türkiye’de öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan farklı araştırmalarda (Erdem, 2004; Karakış, 2006) yineleme stratejilerinin her öğretim basamağında sıklıkla kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin öğrenmelerini sadece bellemeye dayandıran bu stratejiler tek öğrenme yolu olarak benimsendiğinde akademik başarısızlığı da beraberinde getirebilir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda özenli olmaları ve bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanımı yanında diğer stratejilerin de işe koşulduğu etkinlikleri sınıf ortamında gerçekleştirmesine çalışmalıdırlar.

Açıklama stratejileri: Açıklama (anlamlandırma) stratejileri, karmaşık öğrenme birimleri için açıklama, özetleme, betimleme gibi yeni bilginin var olan bilgiyle nasıl ilişkilendirileceği ile ilgilidir. Bu stratejideki davranışlar analogiler yaratmayı, basit yapılarla daha karmaşık yapılar arasında ilişkiler kurmayı içerebilir. Açıklama stratejileri bir metin üzerinde uygulandığında, soru-yanıtlama, not alma, analogiler yaratma, özetleme ve yorumlama gibi stratejileri içerebilir. Bu tekniklerin amacı daha önceki bilgi ile yeni bilginin ilişkilendirilmesini içerir. Yani uzun süreli hafızadan gelen bilginin işleyen belleğe transferi ve bu bilgi ile gelen bilginin ilişkilendirilmesi yapılıdır (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu stratejiler, açıklama, özet çıkarma, benzetimler oluşturma ile üretici not alma gibi uygulamaları içerir. Temel amacı önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişkilendirme ve bütünleştirmede yardımcı olmaktır (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Açıklama stratejilerini kullanan öğrenciler yineleme stratejilerine göre daha fazla zihinsel etkinlikler göstermektedir. Öğrenciler bilgiyi sadece algılamayıp onlar üzerinde düşünüp eklemelerde bulunmaktadırlar (Özer, 1998). Dembo da (2000) öğrenenlerin öğrendikleri bilgileri gerektiğinde hatırlamalarının en önemli yolunun onların öğrendikleri her bilgiyi önceden öğrendikleri bilgilerle anlamlı olarak ilişkilendirilmesiyle sağlanabileceklerini vurgulamıştır.

Çeşitli öğrenim düzeylerinde bulunan öğrenenlerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalarda (Talu, 1997; Pintrich ve Schunk, 2002; Kee ve Davies, 2004; Başar, 2005; Karalar, 2006; Bayındır, 2008a, Bayındır, 2008b) öğrenenlerin çalışmalarında açıklama stratejilerine tekrar stratejilerinden daha az yer verdiği, Karakış, Gürcan ve Demirtaş (2009)'ın çalışmalarında ise yukarıda belirtilen çalışmalardan farklı olarak öğretmen adaylarının açıklama stratejilerini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütlenme (Düzenleme) stratejileri: Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Bilgiler arasında bağlantılar oluşturma ve uygun bilgiyi seçmede öğrenenlere yardımcı olma işlevi görürler. Düzenleme stratejilerine örnek olarak kümelendirme, ana hatlarını çıkarma ve metinde belirtilen ana fikri çıkarma verilebilir. Düzenleme; öğrenenin etkin olduğu, çabaladığı ve içerikle yoğun olarak uğraşı içerisinde olduğu bir stratejidir. Bu durum öğrenen

açısından daha yüksek bir performans gerektiren bir durumdur (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991).

Orta ve yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler ders içeriğini çalışırken zamanlarının önemli bir kısmını harcarlar. Öğrenenlerin okuma görevlerinin bir kısmı metindeki önemli detayları ve temel fikirleri belirlemek ile bireyin kodlama ve anımsamasını kolaylaştıracak yollar arasında ilişki kurmaktır. İçeriğin ana hatlarını çıkarma ve organize ederek örgütlenme bu amaçları gerçekleştirmede kullanılan en genel yollardandır. Bu nedenle düzenleme stratejilerinin hizmet ettiği iki bilişsel amaç, işleyen bellekten transfer edilen bilginin seçimi ve işleyen bellekte bulunan fikirler arasındaki ilişkileri yapılandırmadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu açıdan düzenleme stratejilerinin bireyin üst düzeyde düşünmesini gerektirecek bir yapıda düzenlenmesi gerekir. Bilgilerin düzenlenmesi; anlama, zihinde kalıcılıkta kolaylık ve etkililiği sağlayacaktır. Öğrenciler, öğrenmek için okudukları metinlerdeki ana düşüncelerle onları destekleyen ayrıntıları birbirleriyle ilişkilendirmede düzenleme stratejilerini işe koşarlar (Özer, 1998).

Genelde düşük düzeyde başarıya sahip öğrenciler ile küçük yaş ve sınıflarda bulunan öğrenciler düzenleme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Ancak, üst düzeyde başarı gösteren ve daha büyük olan öğrenenler düzenleme stratejilerini daha çok işe koşmaktadırlar. Çocuklarının yaşlarının, genel yetenek düzeyleri ve içinde yaşadıkları sosyo-kültürel çevrenin düzenleme stratejilerinin kullanımında etkili oldukları söylenebilir (Güven, 2004; Senemoğlu, 2007).

Dahl, Bals ve Turi de (2005), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin öğrenmeye ilişkin inançları ile kullanmış oldukları öğrenme stratejileri arasında yüksek düzeyde ilişki gözlemlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenmeyi daha basit düzeyde ele alan öğrenenlerin çalışmalarında tekrar ve düzenleme stratejilerine, öğrenmeyi daha karmaşık ve derinlemesine ele alan öğrenenlerin ise çalışmalarında açıklama ve eleştirel düşünme stratejilerine yer verdikleri görülmüştür.

Eleştirel düşünme stratejileri: Eleştirel düşünme, belirli durumlarla ilgili değerlendirme yapmak, karar vermek ve problem çözmek için önceki bilginin yeni durumlarda uygulanmasına dayanır (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Özdemir (2008), eleştirel düşünmeyi zihinsel süreçlerin farklılaşması olarak görmüş, karmaşık durumların ve olayların anlaşılması ve çözümlenerek bir karara varılması sürecinde

gerçekleşen işlemler olarak nitelendirmiştir. Bu süreçte gerçekleşen zihinsel işlemler, sorgulama temelinde akıl ve mantık yürütmeye dayalı işlemlerdir. Bilgiyi, olgular arasında ilişki kurmayı, ortaya atılan savların gerekçelendirilmesini ve soruna çeşitli açılardan bakılmasını zorunlu kılmaktadır.

Anlamayı izleme stratejileri

Anlamayı izleme stratejileri, başarısız olunan noktaların kontrolü gibi stratejilerdir. Bu kategorideki temel görevler herhangi bir konuyu çalışırken, sınıfta sunulan materyallerin anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi, birinin okuma davranışlarına rehberlik etmede bölüm başlarındaki soruları kullanma sayılabilir. Anlamayı izleme, öğrenme etkinliği için öğrenme hedeflerinin oluşturulmasını, bu hedeflere ne derece sahip olunduğunun değerlendirilmesini gerektirmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986). Anlamayı izlemeye dayalı üç süreçten bahsedilebilir. Planlama, izleme ve düzenleme. Planlama stratejileri; hedef belirleme ve görev analizi gibi içeriği daha kolay anlama ve düzenlemede yardımcı olacak uygulamaları etkinleştirmede öğrenene yardımcı olan stratejilerdir. İzleme stratejileri, öğrenenin kendi okumalarını, sorgulamalarını ve kendi düzeyini izlemesini içerir. Düzenleme stratejileri ise, öğrenenin bilişsel süreçlerini değerlendirmede devamlılık ve gerekli düzenlemeleri yapmasına dayanır. Düzenleme stratejilerinin, öğrenenin davranışlarını geliştirmede ve kontrol etmede yardımcı olması nedeniyle öğrenme sürecindeki etkinliğini arttırdığı varsayılır (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991).

Eggen ve Kauchak’a (2001) göre nasıl çalıştığının ve öğrendiğinin farkında olan ve çalışma/öğrenme verimliliğini arttırmaya yönelik bilinçli adımlar atan öğrencilerin, bu süreçlerin farkında olmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları iddiası, etkin öğrenmenin temel ilkelerinden biridir. Bu ilke öğrenmenin gerçekte bilişsel bir süreç olduğu ve bu sürecin, öğrenme stratejilerinin değiştirilerek kalitesinin arttırılabileceği görüşüne dayanmaktadır. Başarısız öğrenciler, okuyup dinlediklerini anlamadıklarında nadiren kendilerini kontrol ederler. Weinstein ve Mayer’de (1986), öğrenenlerin kendi anlamalarına ilişkin iyi ve zayıf olanların karşılaştırılmasında, zayıf öğrencilerin anlamayı yansıtmada gerekli olan etkin öğrenme stratejilerini daha az kullandıklarını belirtmiştir.

Leutwyler'in (2009), Flavell ve Krause (1992)'den aktardığına göre anlamayı izlemenin ilk izleri üç yaş gibi erken bir dönemde görülmeye başlamaktadır. Görülmeye başlayan bu erken dönem anlamayı izleme süreci, öğrenmede yürütücü yapıların tam olarak özümsemesine olanak vermeyen türden yapılar olduğundan “ilk dönem üstbiliş-proto metacognition” olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde isimlendirilmesinin nedeni öğrenme sürecinin düzenlenmesinin soyut düşünme kapasitesini gerektirmesi ve bu döneme 10-12 yaşlarından önce ulaşamamasıdır. Leutwyler ayrıca anlamayı izleme ile ilgili son zamanlarda yapılan çalışmaların bu stratejilerin öğrencinin yaşı, cinsiyeti ve sosyo-ekonomik düzeyi ile yakından ilişkili olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Kaynak yönetimi stratejileri

Özdüzenleme becerileri, bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerinin yanında öğrenenin zaman, çevre, emek, gerektiğinde yardım alma ve akranlarıyla işbirliğinde bulunma gibi durumların yönetimini de içeren özellikleri kapsamaktadır. Alanyazında “kaynak yönetimi stratejileri” olarak belirtilen bu stratejiler ağırlıklı olarak öğrenenin çevresinde bulunan durumların ayarlanmasını ve etkin bir şekilde yönetimini içermektedir.

Zaman ve çalışma ortamı yönetimi: Zaman yönetimi, öğrenenin çalışma zamanını yönetmesini ve planlamasını içerir. Bu durum sadece çalışma zamanının belli bir süreyle belirlemek değil, gerçekçi hedefler koyarak çalışma zamanını etkili kullanmayı içermektedir. Zaman yönetimi, bir gecelik çalışmalardan haftalık ve aylık düzenlemelere kadar değişkenlik gösterebilir. Çalışma ortamının yönetimi, çalışmanın yapılacağı yerin düzenlenmesine dayanır. İdeal olanı, çalışma ortamının görsel ve sesli uyaranlardan arındırılmış ve sessiz olarak düzenlenmesidir (Pintrich, Smith, Garcia ve Mckeachie, 1991).

Sınıf içerisinde gerçekleşen öğretme-öğrenme sürecini ele alan pek çok yaklaşım öğrenenlerin öğrenme çevrelerini kontrol etme, izleme ve yaratıcı olmada öğrenenin rolünü vurgular. Bu konudaki araştırmalar; öğrenenlerin dikkatini odaklama, dikkat toplama, sürdürme, güdüyü devam ettirme, zamanı etkili kullanma ve kaygı yönetimine odaklanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Özellikle geleneksel

uygulamalara dayalı öğretmen ya da içerik merkezli eğitim ortamlarında çoğu zaman öğrencilerin dikkati dağınık, ilgisi azalır, öğrenme isteği yok olur, görev dışı davranışlar artar, kaygı düzeyleri yükselir, tedirginlik başlar ve kendilerine duydukları güvende ciddi bir azalma ortaya çıkar. Tüm bunlar, öğrenci için güçlük yaratır ve öğrenmeyi engeller (Şimşek, 2006).

Ramdass ve Zimmerman (2011), yapmış oldukları çalışmalarda küçük yaş ve sınıflardaki öğrenenlerden yükseköğretime kadar her düzeyde öğrencinin genelde özdüzenleme becerilerinin özelde de zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesine yönelik becerilerin yönetiminde öğrenci ödevlerinin çok önemli bir rolünün olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre öğrenci ödevleri sırasında gerçekleştirilen tekrarlı uygulamalar özdüzenleme davranışlarının pekiştirilmesinde aracı işlev görmektedir. Öğrenenler ödevlerin yapılması sırasında; hedef belirleme, özyeterlik, zaman ve çalışma ortamının yönetimi arasındaki bağlantıyı keşfederler. Bu kapsamda ödev etkinlikleri ile özdüzenleme becerileri ve öğrenme güdüsü arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulmuşlardır.

Emek yönetimi: Emek yönetimi öğrencinin dikkatinin dağıldığı ve ilgisinin olmadığı konularla karşılaştığında dikkatini ve çalışmasını kontrol etmede kullandığı becerileri içerir. Emek yönetimi kendini yönetmek demektir ve çalışma süreci içerisinde zorluklarla karşılaşıldığında bile bireyin belirlenen hedefleri tamamlanmasındaki direncini yansıtır. Emek yönetimi akademik başarının sürdürülmesi için önemlidir. Çünkü emek yönetimi sadece belirli hedeflerin gerçekleşmesinde değil öğrenme stratejilerinin kullanımında devamlılığı sağlaması açısından da önemli bir işlev görmektedir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Emek yönetimi sırasında öğrencilerin çok yaygın olarak karşılaştıkları sorunlardan biri, zihinsel yoğunlaşmalarında ortaya çıkan görece zayıflama ve ilginin dağılmasıdır. Dikkatin ya da ilginin dağılması bazen öğrencinin duyuşsal özelliklerinden de kaynaklanabilir. Öğrenilecek konunun ya da tamamlanacak görevin kendisine uygun olmadığını düşünen bir öğrenci yeterli zihinsel yatırımı yapmayabilir (Şimşek, 2006).

Dembo (2000), öğrenenlerde dikkatin dağılmasına neden olabilecek fiziksel ve sosyal etmenlerin ortadan kaldırılmasında birtakım stratejiler önermektedir. Dikkatin dağılmasında fiziksel çevrenin etkisini en aza indirmede kullanılabilecek stratejiler

olarak; her akşam için belli çalışma hedefleri belirleme, oda içerisinde çalışma için en uygun yeri seçme, belli kişilerle göz temasını azaltma ve oda dışındaki aralarda sosyal etkinlikleri sınırlama gibi stratejileri önermektedir. Dembo, sosyal çevre ile ilgili özyönetim stratejilerinin ise, ne zaman yalnız ya da diğerleri ile çalışılması gerektiğini veya öğretmenler, uzmanlar ve ilgili kaynaklardan ne zaman yardım alınacağını belirleme yeteneği ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Yardım alma ve akran işbirliğinin yönetimi: Akran işbirliğinin başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Öğrenenin akranlarıyla girdiği iletişim ders içeriğini anlamasını kolaylaştırmasına ve öğrenenin farklı noktalarıyla karşılaşmasında katkıda bulunduğu görülmüştür (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Watson'un (2000) Meadows'dan aktardığına göre, çocukların akran işbirliği ile öğrenmeleri kendi bireysel gelişimlerinden önce olmakta ve anlama, kaygı/korkunun azalması ile devamlılığın teşviki yanında, biliş ötesi bilgi ve özel dönütler akranlarla etkileşimle geliştirilebilmektedir.

Kaynak yönetimi ile ilgili bir başka önemli nokta, öğrenenin çevresinde bulunan kişilerin desteğini yönetmeyi öğrenmesidir. Öğrenenin çevresinde bulunan kişiler akranları ve diğer öğretim elemanları olabilir. Başarılı öğrenciler eksik oldukları noktaları bilirler ve bunları gidermede kendilerine yardımcı olacak kişileri bulurlar (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991).

Araştırmalar, akademik olarak kendini yeterli gören ve akademik başarılarını kontrol ettiğini hisseden öğrencilerin yardım istemeye daha yatkın olduklarını göstermiştir. Burada ilginç bir durum göze çarpmaktadır. En çok yardım almaya gereksinimi olan öğrenciler yardım almaya en az başvuran öğrencilerdir. Başkalarından yardım almada rahat ve başarılı olan öğrenciler, sorunlarını çözebilmekte ve gelecekte nasıl yardım alacakları konusunda daha fazla bilgi sahibi olmaktadır (Dembo, 2000). Newman (Akt. Dembo, 2000), hem yardım almada hem de kişinin öğrenmesini yönetmede önemli rol oynayan bir kararlar ve etkinlikler sırası belirlemiştir.

Yardım gereksiniminin farkında olma: Öğrenen bilginin eksik ve konuyla ilgili anlamasının tam olmadığını farkındadır.

Alternatif durumları denemek yerine yardım alma kararında bulunma: Kendini yönetebilen öğrenciler, akademik zorluklarla karşılaştıklarında mevcut olan hizmetleri ve kaynakları nasıl kullanacaklarının farkındadırlar.

Alınacak yardım türü hakkında karar verme: Yardıma hangi konularda gereksinimim var?

Yardım alınacak kişi hakkında karar verme: En kısa zamanda kim yardım sağlayabilir? Yardım sağlamada en yeterli kimdir?

Yardım alma stratejisi belirleme: Anlaşılmayan konuların belirlenmesi. Uzman öğretim elemanı veya öğretmenlerden randevu alınarak yanıtlanmasını istediğin noktaların sorulması.

Yardım süreci: Önerilen noktaların ve verilen bilgilerin not alınması. Belirlenen tüm noktaların açığa kavuşturulması.

Özdüzenleme ve öğrenme stratejileri çok boyutlu süreçleri içerir ve bunlar birbiriyle iç içe durumdadır. Öğrenme görevlerinin etkin bir şekilde başarılması için bu boyutların eşgüdümlü bir şekilde işe koşulması gerekmektedir. Özdüzenleme ve öğrenme stratejilerine yönelik düzenlenen çeşitli ölçme araçlarında bu boyutlar yapısal olarak birbirlerinden ayrı olarak ölçülebiliyor olsa da bu boyutların zihinsel işleyiş süreçlerinin birbirinden bağımsız olmadığı söylenebilir. Öğrenenlerin küçük yaşlardan itibaren içinde bulundukları çeşitli öğrenme durumları onları farklı öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendirmektedir. Belleme dayalı süreçler öğrenenleri yineleme ve karmaşık olmayan öğrenme süreçlerini kullanmalarını gerektirir. Farklı kaynaklara ulaşma, okuma ve sentez oluşturma süreçleri ise öğrenenlerin karmaşık öğrenme stratejilerini işe koşmasına ve öğrendiklerini içselleştirmesine olanak vermektedir. Bu bakımdan öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıkları oldukça önemlidir. Bu konuda öğreticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Weinstein ve Mayer (1986), öğretmenlerin iki farklı amaçla sınıfa girdiklerini belirterek bunları; öğrenme süreci sonunda ne yapabileceklerini ve ne bilmeleri gerektiğine odaklanan öğrenme ürününü içeren amaçlar ile nasıl öğretileceğinin öğretime odaklanan öğrenmeyi başarmada öğrencilerin kullanabilecekleri strateji ve tekniklere odaklanan öğrenme sürecine ilişkin amaçlar olarak açıklamaktadır. Başarılı öğretim her iki öğretimsel amaca ilişkin duyarlılık ve

beceri gerektirmektedir. Öğrenme, öğrenenlerce meydana getirilen etkin katılımlı bir süreçtir.

Birçok öğrencinin öğrenme sürecindeki yetkinliği, amaca uygun bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerinin öğretimiyle artırılabilir. Bu durum, özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için çok yararlı sonuçlar sağlamaktadır. Öğrenme sürecinde güçlük yaşayan öğrencilere onlar için işlevsel sonuçlar sağlayacak çeşitli öğrenme stratejileri öğretildiğinde ve bu öğretim süreci geribildirimle desteklendiğinde başarıları ciddi oranda yükselmektedir (Şimşek, 2006). Bu açıdan örgün eğitim sisteminde bulunan öğrenenlere öğrenme stratejileri çeşitli yaklaşımlar kullanılarak öğretilmeli ve öğrenenlerin strateji kullanımlarına yönelik işlevsel dönütler verilmelidir.

Öğrenme stratejilerinin öğretimi

Öğrenenlere öğrenme stratejilerini nasıl öğrenecekleri ve nasıl kullanacaklarına yönelik gerçekleştirilen öğretim; onların iş, sosyal ve akademik becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Öğrenme stratejilerin öğretimi, öğrenenlerin stratejik, etkili ve yaşamboyu öğrenen olmalarına olanak sağlar (Bender, 2005). Son yıllarda okul türü öğrenmelerde pek çok güncel yaklaşım da uygun bir öğrenme çevresinin kontrolünde, yaratılmasında ve yansıtmada öğrenenin rolüne vurgu yapmakta, bu alandaki araştırmalar; dikkati yoğunlaştırma, etkili zaman yönetimi, öğrenme güdüsünü sağlama ve sürdürmeye yoğunlaşmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu durum öğrenme stratejilerinin ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilere öğretilmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, öğrenme stratejilerinin neler olduğu, özellikleri, nasıl, hangi durumlarda ve niçin kullanmaları gerektiği konularında bilgilendirilmeleri gerekir (Senemoğlu, 2007). Bu amacı gerçekleştirebilecek öğrenme stratejileri öğretiminin içeriği değişik etkinlik ve konu içeriklerinden oluşabilir. Dehler bu kapsamda gerçekleştirilecek öğrenme stratejileri öğretiminin içeriğini, öğrencilerin sorun çözme ve öğrenme görevini tamamlamasını kolaylaştıran teknikler, ilkeler ya da kurallar bütünü olarak belirtmektedir (Akt. Bender, 2005). Şimşek (2006)'de, strateji öğretiminin kapsamını öğrencilere stratejiler hakkında bilgi verme, onların nasıl ve ne zaman kullanılacağını açıklama, her öğrenci için uygun olan kişisel stratejilerin belirlenmesine yardım etme ve öğrencilerin kendi öğrenme alışkanlıklarının ayrılmaz

bir parçası olarak stratejik davranışı özendirme olarak ifade etmektedir. Bender (2005)'e göre ise öğrenme stratejileri öğretimi üç alandan oluşmalıdır. Bunlar; edinme, depolama ve açıklamadır. Öğrenenlere öğrenme içeriğini edinmeye, depolama ile bunları geri getirmeye ve açıklamaya yönelik stratejiler öğretilmelidir. Lenz (Akt. Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998) ise öğrenme stratejileri öğretiminin kapsamından çok öğretimin sahip olması gereken özellikler açısından konuyu ele almaya çalışmıştır. Buna göre strateji öğretimi aşağıdaki özellikleri içermelidir:

- Öğrenme stratejileri, öğrenme etkinliğini başarı ile tamamlamada izlenecek aşamaların anlamlı bir bütünü olarak ele alınmalıdır.
- Öğrencinin öğrenme etkinliğini en iyi biçimde tamamlamasını sağlayacak yöntemleri içermelidir.
- Gerekli bilişsel ve bilişi yönlendirici stratejiler öğrenme sürecinin bir parçası olmalıdır.
- Öğrenciye öğrenme için gerekli yöntem ve becerileri ne zaman ve nasıl seçeceğini göstermelidir.
- Öğrenciyi süreç boyunca düşünmeye yönlendirmelidir.
- Stratejileri kullanmada harcanan zaman mümkün olduğunca kısa olmalıdır.
- Stratejinin içeriği anlamlı bir bütün oluşturmalıdır.
- Stratejinin neden ve nerede kullanılması gerektiği konusunda öğrenci yönlendirilmelidir.

Öğrenme stratejilerinin öğretime küçük yaş ve sınıflardan başlanması oldukça önemlidir. Yetişkinlerde de karşılaşılan çeşitli öğrenme sorunlarının giderilmesi ve daha etkin öğrenmelerin gerçekleştirilmesi açılarından strateji öğretiminin yapılması etkili sonuçlar doğurabilir. Crux (1991), çok şiddetli olmasa da öğrenme yetersizliği olan yetişkinler de genellikle dikkat sürecinde ve bilgiyi depolama ile bilgi akışında çeşitli yetersizlikler yaşayabileceklerini belirtmektedir. Yetişkinler, öğrenme özellikleri açısından ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenenlerden bazı farklılıklar gösterirler. Bu durum onları hem olumlu hem de olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Knowles (1996), yetişkin öğrenenlerin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Yetişkin öğrenciler öz yönlendirilir
- Yetişkinlerin kendi yaşam deneyimleri temel bir eğitim kaynağıdır
- Yetişkinlerin öğrenmeye hazır olmaları, algıladıkları gereksinimleri ile açıklanabilir
- Yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin güdülenmeleri gerçek gereksinimlere bağlıdır.

Crux (1991), öğrenme yetersizliği olan yetişkinlere yardım etmek isteyen eğitimciler için çeşitli adımlar önermiştir. İlk adım, çeşitli tamamlama ve öğretim stratejilerini anlamalarını sağlamaya çalışmaktadır. İkinci adım, yetişkinlerin kendi öğrenmelerinde en uygun stratejiye karar vermeleridir. Üçüncü ve en önemli adım ise stratejilerin nasıl edinileceğini ve kullanılacağını öğretmede etkili yol olan kendi kendilerine öğrenmeleridir. Karge, Phillips, Jessee ve McCabe (2011), yetişkin öğrenenlerin etkin öğrenciler olmaları için öğrenme-öğretme sürecinde onları etkin kılan uygulamaların işe koşulması gerektiğini belirterek öğretim süreçlerinin önemine dikkati çekmişlerdir. Önerdikleri stratejiler ise düşün-eşleş-paylaş, anlat-yardım al-kontrol et ve sorun tabanlı öğrenmedir. Bu süreçler içerisinde bulunan yetişkin öğrenenler bilgiyi etkin yollarla elde etme ve eleştirel düşünme gibi yeterlikler kazanmış olurlar.

Öğrenme stratejilerinin öğretiminin her düzeyde bulunan öğrenenler açısından önemli olmasının yanında Şimşek (2006), eğitim kurumlarında strateji öğretiminin yavaşlığından ve yetersizliğinden söz etmektedir. Buna göre öğretmenlerin çok küçük bir bölümü stratejilerin taşıdığı önemin farkındadır. Öğretmen merkezli eğitim uygulamalarında öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin yanında ne kadar öğrendiklerinin daha önemli olması, öğrenci merkezli uygulamaların yaygınlaşmaması, öğretmenlerin ders programını yetiştirmeye çalışmaları ve öğrencileri sınavlara hazırlarken baskı altına almaları gibi uygulamalar strateji öğretimine öğrenme-öğretme sürecinde yeterince yer verilmemesine neden olmaktadır. Chamot ve O'Malley (1994) süreçte bu olumsuzlukların yaşanmaması için öğretmenlere öğrenme stratejilerinin öğretiminin yararlı olacağı düşüncesindedir. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına gerçekleştirilecek olan öğretim ile öğrenme stratejileri kavramının öğretim stratejilerinden farklı olduğu açıklanmalı, tekrarlı çalışmalara stratejiler uygulanarak öğretmenlerin stratejileri tasarımları sağlanmalıdır. Bunun yanında Chamot ve O'Malley (1994), öğretmenlerin

strateji öğretimini öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak görmeleri gerektiğini ve onlar için her gün gerçekleştirilen öğretime eklenen ilave bir süreç olmaması gerektiğini belirtmektedirler.

Alanyazında öğrenme stratejilerinin nasıl öğretilbileceği ile ilgili (Weinstein ve Mayer, 1986; Oxford, 1990; Chamot ve O'Malley, 1994; Dharmadasa, 1994; Şimşek, 2006) farklı yaklaşımlar ortaya konulmuşsa da süreç içerisinde bu yaklaşımların dışına pek çıkılamadığı görülmektedir. Ortaya konulan bu yaklaşımların da dil öğrenme becerileri ile okuma becerilerinin öğretiminde kullanılan yaklaşımlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu bakımdan alanyazında öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılan birçok yaklaşımın kaynağı, belirtilen alanlara dayandırılmaktadır. Oxford (1990), strateji öğretiminin amacına göre üç farklı şekilde yapılabileceğini belirtmektedir.

- Farkındalık eğitimi olarak stratejilerin öğretimi: Bu tip öğretimde öğrenenlere stratejilerle ilgili bir farkındalık ile çeşitli düzeylerdeki öğretimsel işler için hangi stratejilerin kullanılabileceğine yönelik bir bilinç kazandırmak amaçlanır. Stratejilerin uygulanmasına yönelik çalışmalara pek yer verilmez.
- Özel bir amaca yönelik (tek seferlik/one-time) strateji öğretimi: Belirli bir öğrenme içeriğine yönelik olarak bir ya da daha fazla strateji öğretiminin öğretimini içerir. Öğrenenler ilgili stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını görerek stratejinin işe yararlılığıyla ilgili çeşitli değerlendirmelerde bulunabilirler.
- Uzun süreli strateji öğretimi: Uzun süreli ve çok sayıda strateji öğretimini içerir. Öğrenenler stratejilerle ilgili çeşitli uygulamalar yaparak süreçte gerçek öğrenme içeriğiyle ilgili etkinliklerde kendi başarımlarıyla ilgili olarak fikir edinme olanağına da kavuşmuş olurlar.

Bu çalışmada da öğrenme stratejilerinin öğretimi farkındalık kazandırmak amacı taşımadığı ve tek bir strateji öğretime dayanmadığından “uzun süreli strateji öğretimi” kapsamında düşünülebilir. Dharmadan (1994), öğrenme stratejilerini destek stratejileri olarak isimlendirerek öğrenenlerin konuya yoğunlaşmada ve öğrenme etkinliklerinde başarılı olmalarını sağlamada kullandığı beceriler olarak görmektedir. Bu kapsamda öğrenme stratejilerinin öğretime de önem vermektedir. Pressley, Snyder ve Cariglia-

Bull'dan aktardığına göre öğrenme stratejilerinin öğretiminde altı farklı yaklaşımın kullanılabileceğini belirtmektedir.

- Keşfederek öğrenme: Öğreticilerin, öğrenenlerin belirli stratejileri keşfetmelerine çeşitli sorular yardımıyla liderlik etmesi.
- Gözlem yoluyla öğrenme: Öğrenenler uygulanan stratejiyi kendileri gözlemleyerek öğrenirler.
- Katılımcı rehberlik: Strateji kullanımları sırasında öğretmenler öğrencilere rehberlik ederler.
- Derslerde kaynaklar aracılığıyla yapılan öğretim: Bu uygulamada herhangi bir derste kullanılan kaynaklardan yararlanılarak stratejilerin öğretimi gerçekleştirilir.
- Doğrudan strateji öğretimi: Bu yaklaşımda öğretici doğrudan öğrenme stratejilerinin öğretimini gerçekleştirir. Bu öğretim içerisinde stratejilerin nerede ve ne zaman kullanılacağına dair uygulamalar da gerçekleştirir.
- İkili (dyadic) öğretim: Bu öğretim yaklaşımı, öğrenen ile öğrenme stratejileri konusunda bilgi sahibi olan bir yetişkinin strateji uygulamalarını göstermesi ve öğrenenin de kendi uygulamalarını yetiştirmesine dayanmaktadır.

Oxford (1990)'da, öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda ayrık ve birleştirilmiş strateji öğretimi ile doğrudan ve gömülü strateji öğretimi olmak üzere iki temel strateji öğretim yaklaşımını vurgulamaktadır. Belirtmiş olduğu bu yaklaşımlar dil ediniminde kullanılan stratejilerin öğretiminde kullanılsa da genel öğrenme stratejilerinin öğretimine de uyarlanabilir bir nitelik taşımaktadır.

- Ayrık ve bütünleştirilmiş strateji öğretim yöntemi: Ayrık ve birleştirilmiş strateji öğretim yaklaşımı, sınıfta işlenen konu içeriğinden ayrı olarak strateji öğretimi ile ders içeriği ile bütünleştirilmiş strateji öğretimini içerir. Her iki strateji öğretim yaklaşımının da olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu belirtilmektedir.
- Doğrudan ve gömülü strateji öğretim yöntemi: Doğrudan strateji öğretimi, öğrencilere strateji öğretiminin temel amacı ile yararları belirtilerek gerçekleştirilir. Gömülü öğretimde ise sınıf ortamında gerçekleştirilen

etkinliklerle öğrenenler stratejileri kullanırlar. Öğretici kullanılan strateji ile ilgili bir açıklamada bulunmaz. Öğrenciler stratejiyi kullanırlar ama strateji ile ilgili bir farkındalık yaşamazlar.

Weinstein ve Hume (1998) ise öğrenme stratejilerin kullanımı ile bilişsel stratejilerin ediniminde ve geliştirilmesinde öğrenenlere yardımcı olabilecek üç farklı strateji öğretim yönteminden bahsetmektedirler. Bu yöntemler; doğrudan öğretim, model olma yoluyla öğretim ve yönlendirilmiş uygulamalı öğretim yöntemleridir. Doğrudan strateji öğretimi, stratejiler ve stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkında öğrencilere yapılan anlatımlara dayanmaktadır. Model olma yönteminde ise öğreticilerin stratejileri nasıl kullanabilecekleri konusunda gösterimde bulunmaları gerekmektedir. Yönlendirilmiş uygulamalı öğretim yönteminde ise doğrudan ve model olma yoluyla öğretim uygulamalarından sonra öğrencilerin stratejileri denemeleri ile strateji seçimleri ve uygulamaları hakkında geri bildirimler vermeye dayanmaktadır. Böylelikle öğrenenler stratejilerle ilgili uygulamalarını pekiştirme ve geliştirme olanağına erişmiş olurlar.

İlgili alanyazında en çok geçen strateji öğretim yöntemlerinden biri doğrudan strateji öğretimi olarak belirtilmiştir (Hare ve Borchardt, 1984; Stevens, Slavin ve Farnish, 1991; Cornford, 2002; Özer, 2008; Stephen, 2006; Şimşek, 2006; Senemoğlu, 2007). Doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejilerinin öğretimi herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminden büyük farklılık göstermez. Bu öğretim yaklaşımı öğretmenin; öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini, öğretilcek stratejiyi açıklamasını, göstermesini daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini ve öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt verilmesini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2007). Şimşek (2006), stratejilerin doğrudan öğretiminde bilişsel stratejilerin bağımsız bir ders ya da program etkinliği olarak ele alındığını belirtmektedir. Bu anlamda bilişsel stratejileri kapsayan bir dersin ya da kısa süreli bir kursun öteki derslerden farkı yoktur. Senemoğlu (2007), doğrudan strateji öğretim modeli için kullanılabilecek altı basamaklı bir süreçten bahsetmektedir. İlk basamak dersin hedeflerinin açıklandığı ve öğrencilerin dikkatinin öğrenme stratejilerine çekildiği basamaktır. İkinci basamakta stratejiler açıklanıp, gösterme yoluyla stratejiler öğretilir. Üçüncü basamakta öğrencilere öğretici rehberliğinde

alıştırma fırsatları sağlanır. Dördüncü basamakta öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadığı kontrol edilir ve dönüt verilir. Beşinci basamakta öğrencilerin stratejiyi uygularken ne gibi zorluklarla karşılaştıkları onlara sesli olarak düşündürülerek yaptıkları ile ilgili dönütler verilir. Son basamakta ise öğrenilen stratejilerin transferi yapılır ve bağımsız olarak kullanmaları sağlanır. Özer (2008)'in Weinstein ve Mayer'den aktardığına göre ise stratejilerin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımı ders programından ayrı olarak öğretimini içeren bağımsız öğretim yaklaşımı olarak yer almaktadır. Bağımsız öğretim yaklaşımında öğrenme stratejileri öğrencilere derslerin öğretim programlarının dışında düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretilir. Bu tür etkinliklerle amaçlanan, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerini sağlayarak bunları dersleriyle ilgili öğrenmelerinde kullanmalarına yardım etmektir. Bağımsız öğretim yaklaşımında strateji öğretimi kısa süreli öğretim, uzun süreli öğretim ve destekleyici öğretim olmak üzere üç ayrı biçimde uygulanmaktadır. Özer (2008), bu yaklaşımlarla ilgili olarak şunları aktarmaktadır:

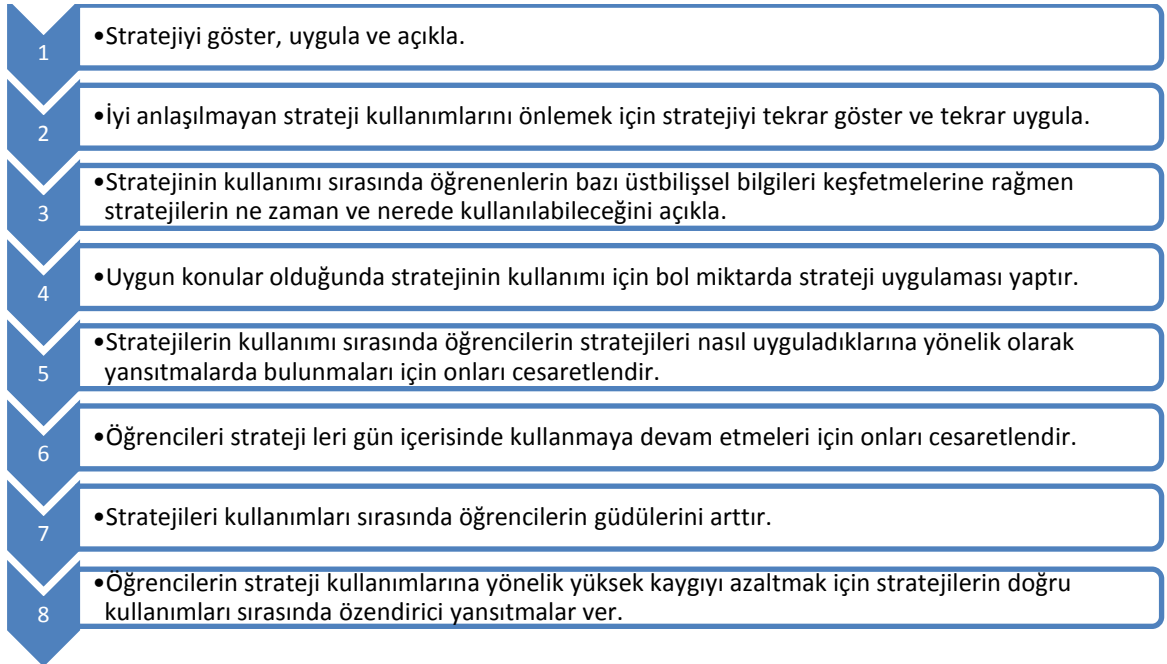
Kısa süreli öğretim: Öğrenme stratejilerinin kısa süreli öğretiminde bir ya da birkaç öğrenme stratejisinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla düzenlenen kısa süreli öğretim etkinlikleri öğrencilerin ortaya çıkan belirli gereksinimlerine dayalı olarak ders dışında düzenlenmektedir. Bunlar genellikle bir saatlik seminerler ile birkaç saat süren çalıştaylar biçiminde uygulanmaktadır.

Uzun süreli öğretim: Öğrencilerin çeşitli öğrenme stratejilerini öğrenip kullanmaları ve daha iyi düzeyde etkili öğrenici olmaları amaçlanmaktadır. Uzun süreli öğretim, öğrenme stratejileri ile ilgili bağımsız bir ders olarak düzenlenir ve bir yarıyıl ya da bir yıl süreli bir ders olarak programda yer almaktadır.

Destekleyici öğretim: Bu tür bir uygulama, dersin öğretiminin bir parçası olarak düzenlenir. Öğrencilerin öğrenme güçlükleriyle karşılaşmaları durumunda onların bu güçlüklerini gidermede yardımcı olacak öğrenme stratejilerinin öğretimi ayrı bir etkinlik olarak uygulanır.

Doğrudan strateji öğretim yaklaşımının yanında alanyazında bu yöntemin tam tersi olarak görülebilecek yaklaşım dolaylı strateji öğretimi yaklaşımıdır. Dolaylı öğretim yaklaşımı Özer (2008) tarafından bütünleştirilmiş öğretim, Senemoğlu (2007) tarafından karşılıklı öğretim, Chamot ve O'Malley (1990) tarafından ise tümleşik

(gömülü) öğretim yaklaşımı olarak kullanmıştır. Bu öğretim yaklaşımı farklı isimler altında belirtilmiş olsa da içeriği hepsinde benzer özellikler göstermektedir. Dolaylı strateji öğretimi yaklaşımında öğrenme stratejileri derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek öğretilmeye çalışılır. Böylece öğrenciler hem derslerin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de öğrenme stratejilerini öğrenirler (Özer, 2008). Bu yaklaşımda öğretmen model işlevi görür, stratejiyi anlaşılır biçimde açıklar, ne işe yarayacağını belirtir ve gerektiğinde kendisi de uygular (Şimşek, 2006). Senemoğlu (2007), dolaylı strateji öğretimi yaklaşımının özellikle okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim modeline alternatif olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bununla birlikte özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme stratejilerinin öğretiminde etkili olabilecek bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerini yönelik farkındalıklarını arttırarak özdenetimli öğrenciler haline gelmelerini de sağlayabilmektedir. Snyder ve Pressley (1995), öğrenme içeriği ile birleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminde öğrenenlerin stratejilerin daha etkin kullanıcıları haline gelebilmeleri için öğretmenlere yardımcı olabilecek kimi uygulamalar önermektedir. Bu uygulama önerileri öğretim sürecinin başından süreç içerisinde yer alan uygulamaları da kapsayan önerilerden oluşmaktadır. Bu öneriler aşağıda belirtildiği gibidir:



Kaynak: Sneyder ve Presley (1995)'den uyarlanmıştır.

Şekil 1: Öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılabilecek aşamalar

Şekil 1’de belirtilen öneriler ders programlarıyla birleştirilen strateji öğretimi için öneriler dizisi gibi görünse de öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yönelik yapılan uygulamaların tümünde dikkate alınması gereken uygulamalar olarak da görülebilir. Uygulama önerileri incelendiğinde strateji öğretiminin tek başına yeterli olmadığı, öğrenenlerin etkin kullanıcılar haline getirilmeleri için mutlaka öğrencilere stratejiyi uygulamaları için destekleyici ortamların oluşturulmasının da önemli olduğu görülmektedir. Bunun yanında uygulama süreci içerisinde oluşabilecek duyuşsal engellerin giderilmesinde öğreticilere yönelik çeşitli önerilere yer verilmesi öğrenenlerin bu konuda sürekli desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu desteğin sağlanmasına yönelik olarak da stratejilerin doğru kullanımları sırasında pekiştirici ifadelerin vurgulanması önerilmektedir.

Alanyazında görüldüğü gibi öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Öğreticilerin süreçte, öğrenenlerin bu konuya yönelik farkındalıklarını geliştirmek ve farklı uygulamalarla onları tanıştırmak adına strateji uygulamalarına yer vermesi bir zorunluluk gibi gözükmemektedir. Çünkü öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde öğrenenlerin öğrenme konusunda neler yaptıkları oldukça önemlidir. Süreçte gerçekleştirdikleri öğrenme etkinlikleri yeni bilgi öğelerini uzun süreli belleklerine taşımalarında işlevsel nitelikler taşımaktadır. Öğrenme, sadece bilişsel özelliklerden oluşmuş bir bilgi artırımı değil duyuşsal yönleri de olan karmaşık bir süreçtir. Tüm öğrenenlerin kendilerine göre yeni bilgiyi öğrenmeleri ve zihinlerinde var olan bilgi bütünlerini de saklamaları için izledikleri farklı stratejileri bulunmaktadır. Gerçekleştirilecek strateji öğretimi ve farklı uygulamalar ile bu stratejilerin çeşitliliğini ve işlevselliği arttırmak öğrenenlere yaşamboyu öğrenen olmaları yönünde önemli katkılar sağlayacaktır.

Sorun

Ulusal ölçekte yapılan birçok araştırma (Yanpar, 1994; Hamurcu, 2002; Tay, 2004; Üredi ve Üredi, 2005; Arsal, 2007; Çağlayan, Şirin ve Yıldız, 2008; Selçuk, Karabey ve Çalışkan, 2011) öğrencilerin çalışma stratejilerinin genellikle farkında olduklarını ama etkili öğrenme stratejilerini ne zaman ve nasıl kullanılacağını ise pek bilmediklerini göstermektedir. Bu anlamda her yaş ve düzeydeki öğrenenler için öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ve hangi durumlarda hangi stratejinin kullanılacağını çeşitli

yollarla gösterilmesi oldukça önemli gözükmektedir. Özellikle yükseköğretim düzeyindeki öğrenenler diğer öğretim düzeylerine göre daha çok bireysel öğrenme becerilerini işe koşmak durumundadırlar. Çünkü bu düzeyde herhangi bir alanda yapılan öğretim, derinlemesine ve uzun süreçlere dayandığından öğrenenler süreç içerisinde yoğun olarak öğrenme stratejilerine başvurumaktadırlar. Bu kapsamda öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı, öğrencilerin akademik anlamdaki öğrenme çabalarının verimliliğini de arttırmaktadır. Bu açıdan öğrenenlerin öğrenme stratejilerini gerektiği durumlarda etkin bir şekilde kullanamamaları öğrenci başarısızlığına neden olabilmektedir. Bu bağlamda yaşanan öğrenci başarısızlığının önemli bir kısmı, öğrenenlerin öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanamamalarından ve uygun ders çalışma alışkanlıkları edinememelerinden kaynaklanabilmektedir.

Öğrenme stratejilerinin kullanılması bireylerin sadece örgün eğitim sistemi içerisindeyken değil tüm yaşamı boyunca gerçekleştireceği öğrenmelerde kullanacağı yeterliklerdendir. Bireylerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması bu yeterlikleri etkin bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Bu bağlamda örgün eğitim sistemi içerisinde bireylere bu tür yeterlikler mutlaka kazandırılmalıdır. Şimşek (2006), başarılı bir öğretimin öğrenmeyi öğrenme, anımsama, düşünme ve kendi kendini güdülemeyi öğretmesi gerektiğini belirtmekte, strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için de yararlı sonuçlar sağlayacağını belirtmektedir.

Öğrenme stratejilerinin alanyazında vurgulanan yararlarının yanında öğrenenlere örgün öğrenim sistemi içerisinde yeterince kazandırılmadığı yönünde kimi açıklamalar yer almaktadır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinde veya öğrenci ödevlerinin yapılması sırasında kullanılan çeşitli öğrenme stratejileri sadece belli stratejilerin kullanımı üzerinde yoğunluk kazanabilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilecek uygulamalarda da öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı için süreçte yer verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlilik göstermesi gerekmektedir. Farklı öğrenim düzeylerinde hazırlanan programlarda öğrenenlerin üst düzey öğrenme stratejilerini kullanmaya yöneltecek etkinliklere yer verilmesi, ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanan ölçme araçlarında ilişkiler kurulmasına yarayacak sorulara yer verilmesi öğrenenlerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlayabilecek uygulamalar kapsamında düşünülebilir. Özer (2008), Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretimin sonuna dek okulların eğitim programlarında genellikle

ve yalnızca ders içeriklerinin öğretime yer verildiğinin gözlemlendiğini, öğrenme stratejilerinin öğretime ise çok az ve düzensiz olarak yer verildiğini söylemektedir. Program geliştirmenin, ortaya çıkan gereksinimleri operasyonel anlamda ele alan bir çalışma olduğu düşünülürse (Varış, 1996) öğrenme stratejileri ile ilgili uygulamaların hazırlanan öğretim programlarında yer alması gerekmektedir. Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya konan öğretim programlarında öğrenciye kazandırılacak “beceriler” kapsamında özyönetim becerileri içerisinde öğrenmeyi öğrenmeye yönelik kimi beceriler yer almaktadır. Bu beceri grubu içerisinde de öğrenme stratejilerine yönelik kimi uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Bu olumlu gelişmelere rağmen Türkiye’de ilköğretim okulları ile liselerde öğrenme stratejilerine yönelik uygulamalara çok az yer verildiği görülmektedir (Özer, 2002).

Weinstein, Ridley, Dahl ve Webwe (1988), öğrenme stratejileri ve ders çalışma becerilerinin sadece okul yaşamında gerçekleştirilen etkinlikler ve kişinin gelişim sürecinin bir parçası olarak gelişebileceğine yönelik bir varsayımın olduğunu belirtmektedir. Yazarlara göre bu durum kısmen doğru olmakla birlikte birçok öğrenci öğrenme stratejilerine yönelik bir öğretim görmedikçe stratejileri etkin bir şekilde eğitim yaşantılarında kullanamamaktadırlar. Bunun yanında bu öğretim süreci gerçekleştirilmiş olsa bile öğretim etkinlikleri paralelinde uygulamalarının da mutlaka yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda gerek öğrenenlerin kendi kendine öğrenmesini sağlamada kolaylaştırıcılık gerekse de başarıyı artırmadaki rolleri dolayısıyla öğrenme stratejilerinin öğretilmesi önemli görülmektedir.

Öğrenme stratejilerinin etkin kullanımıyla beraberinde gelen başarı öğrenene özgüven ve yeni öğrenmelere karşı olumlu tutum gibi özellikler kazandırmaktadır. Başarı bilişsel içerikli bir kavram gibi görülse de duyuşsal çıktıları da olan bir kavramdır. Bu noktada özellikle küçük yaş ve sınıflarda görev yapan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinde öğrenenlerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamalı ve buna yönelik bir farkındalık kazandırmalıdır. Bu alanda yapılan kimi araştırma sonuçları (Güven ve Belet, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011) öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği yönünde bulgular ortaya koymuştur. Öğrencilerde bu farkındalık gelişimi öğretmenler tarafından sağlanabilecekken öğretmen adaylarına ise eğitim fakültelerinde kullanılan programlar

aracılığıyla öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık kazandırılabilir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının artırılması mesleklerini yapacakları yaş grubu nedeniyle özel bir önem göstermektedir. Öğrenme stratejilerinin öğretimiyle ilgili olarak eğitim fakültelerinin programları incelendiğinde bu yönde doğrudan bir ders içeriğine rastlanmamakla birlikte öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde de yeterince yer almadığı söylenebilir. Bu nedenle farklı alanlarda yetişen öğretmen adaylarının özdüzenleme ve öğrenme stratejileri gibi kavramlara yönelik olarak yeterli farkındalık düzeyine ulaşmadan mezun oldukları söylenebilir. Yapılacak olan çeşitli çalışmalarla geleceğin insanını yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu yöndeki farkındalıklarının artırılmasına çalışılmalıdır. Bu yönde gerçekleştirilecek olan çalışmaların etkili sonuçlar vermesiyle uygulamanın öğretmen yetiştirme programlarını da etkileme gücü bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmesi, meslek yaşantısı içerisinde bu stratejileri kullanmada, bu stratejileri öğretmede ve öğrencilerini bu konuda bilinçlendirmede de önemli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenme stratejilerine yönelik olarak ulusal alanyazında çeşitli düzeylerde yapılan araştırmalara (Candan, 2005; Karalar, 2006; Öztürkmen, 2006; Ural, 2006; Bozkurt, 2007; Dikbaş ve Hasırcı, 2007; Hasra, 2007, Taşdemir ve Tay, 2007, Çalışkan, 2011) rastlanmakla birlikte yükseköğretim düzeyinde öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik olarak düzenlenen araştırmalara daha az rastlanmaktadır. Bu bakımdan öğrenme stratejilerinin öğretimi ile bu öğretim sürecinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koyan araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimden hareketle Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerinde yürütülecek olan deneysel bir çalışmanın bu gereksinimi giderici yönde bir katkısının olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarına doğrudan ve dolaylı öğretim yollarıyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin, adayların öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisini ve hangi strateji öğretim yaklaşımının daha etkili sonuçlar verdiğini belirleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
3. Doğrudan öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?
4. Dolaylı öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?
5. Doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarındaki kalıcılığa etkisi nedir?

Önem

Öğrenme stratejileri, bireysel öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi kavramların ağırlık kazanmasıyla birlikte üzerinde çeşitli düzeylerde araştırmaların yürütüldüğü kavramlardan biridir. Bu kapsamda öğrenme stratejilerinin öğretimiyle ilgili olarak yürütülen çalışmalar da son yıllarda ağırlık kazanmaya başlamıştır. Öğrenme stratejilerinin öğretimiyle ilgili alanyazında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların farklı değişkenlerle birlikte etkililiğini ortaya koyan çalışmalar da belirtilen araştırmalar kapsamındadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dolaylı yollarla öğretimine yönelik bir araştırma desenlenmiştir.

Ulusal alanyazında öğrenme stratejilerinin öğretimini yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirerek çeşitli değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyan araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Buna ilişkin olarak gerçekleştirilen çalışmalar daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar olup çoğunlukla katılımcıların öğrenme stratejileri ve stratejilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeye yönelik olarak yürütülen çalışmalardır. Strateji öğretimini içeren çalışmalara alanyazında daha az rastlanmaktadır. Bu açıdan çalışma yükseköğretim düzeyinde öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin yaklaşımların etkililiğini ortaya koymayı amaçlaması bakımından ilk olma özelliği göstermektedir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının eğitiminde ve öğretmen yetiştirmede eksik olan strateji öğretimi konusuna da bu çalışma ile dikkat çekilebileceği düşünülmektedir.

Bunun yanında öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrenenlerin öğrenme görevlerini daha etkin olarak gerçekleştirmede önemli katkılar sağlayabilmektedir. Kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilme, bilinçli çalışma ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirme öğrenme stratejilerinin süreçte etkin kullanımıyla gelişen özelliklerdendir. Öğrenenlerin, öğrenmeyi öğrenme ve yaşamboyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi de öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık kazanmayla yakından ilişkilidir. Araştırma sürecinin öğretmen adaylarının bu yöndeki farkındalık ve becerilerine katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma verileriyle desteklenen bu yönde bir bulgunun eğitim fakültesi programlarına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının, yetiştirme programlarında buna yönelik dersler görmeleri meslek yaşamlarında öğrenme stratejilerinin öğretime yer vermeleri sonucunu da doğurabilecek, bu kapsamda küçük yaş ve sınıflardan itibaren öğrenenler öğrenme stratejilerinin etkin kullanıcıları haline gelebileceklerdir.

Araştırmanın, öğrenme stratejilerinin öğretiminde hangi öğretim yaklaşımının daha etkili sonuçlar verdiğini ortaya koyması bakımından da önemli olduğu söylenebilir. Öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımların öğrenim düzeylerine göre hangi noktalarda katkılar sağlayabileceğinin belirlenmesi gerçekleştirilecek deneysel çalışmalarla mümkündür. Öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılan yaklaşımlardan birinin daha etkili sonuçlar vermesi öğrencilerin bu yöndeki çabalarını azaltıcı yönde katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin öğretimi mevcut öğretmenlere de katkılar sağlayabilir. Meslektaşlarının bu yöndeki çabalarına tanıklık eden öğretmenlerin öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının artabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu konuda çalışmak isteyen diğer araştırmacılara da yapılacak olan çalışmanın yol gösterici olacağı ve çeşitli yönde katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

- Araştırmada öğrenme stratejilerinin öğretimi için ayrılan süre yeterlidir.
- Deneysel işlem sürecinde etkili olabilecek, öğrencilerin sıklıkla kullanabilecekleri öğrenme stratejilerinin seçimi yapılmıştır.

- Deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler öğrenme stratejilerini kazandıracak nitelikte düzenlenmiştir.
- Araştırma süresince kontrol edilemeyen değişkenler tüm grupları aynı oranda etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma, deneysel işlem sırasında öğrenme stratejileri kapsamında işlenecek olan konular ile bu konuların öğretiminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile sınırlıdır.
- Araştırma, deneysel işlemin gerçekleştirileceği deney grupları ile kontrol amaçlı kullanılan olan kontrol grubundaki öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın ön uygulamasında öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde 5-31 Ekim, öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretimi ise 5 Ekim-8 Ocak tarihleri ile sınırlıdır. Deneysel işlemin asıl uygulamasında ise doğrudan strateji öğretimi 2010-2011 öğretim yılında 4-15 Ekim, dolaylı strateji öğretimi ise 4 Ekim-7 Ocak tarihleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan kimi kavramlar ve bu kavramların anlamları şu şekildedir:

Öğrenme: Anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma süreci (Wittrock, 1977'den akt. Açıkgöz, 2003).

Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesidir (Özer, 1998).

Öğrenme stratejileri: Öğrenenin kodlama sürecini etkileme amacı taşıyan davranış ve düşünceler (Weinstein ve Mayer, 1986).

Özdüzenleme: Öğrenenlerin öğrenme sürecine bilişsel, güdüsel ve davranışsal açıdan etkin olarak katılma becerisi (Cobb, 2003).

Doğrudan strateji öğretimi: Öğrenme stratejilerinin derslerin öğretim programlarının dışında düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretici aktarımına dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim (Weinstein ve Mayer, 1986).

Dolaylı strateji öğretimi: Öğrenme stratejilerinin derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek gerçekleştirilen öğretim (Oxford, 1990).

Bilişsel stratejiler: Öğrencilerin akademik görevleri yerine getirebilmek için bilginin edinilmesi ve kullanılması sırasında gerçekleşen zihinsel süreçlerdir (Şimşek, 2006).

Anlamayı izleme stratejileri: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri denetlemelerini temel alan stratejilerdir (Özer, 1998).

Kaynak yönetimi stratejileri: Bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerinin yanında zaman, emek, çevre ve işbirliğinde bulunma gibi öğrenenin çevresinde bulunan durumların yönetimini içeren stratejilerdir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili öncelikle yurtiçinde daha sonra ise yurtdışında gerçekleştirilen çeşitli araştırmalara ve bu araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Tunçer ve Güven (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenen çalışma 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale Ömer 18 Mart İlköğretim Okulu'nda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 5-A ve 5-C sınıflarında yürütülmüştür. Toplam on iki saat süren deneysel işlem sürecinde, belirlenen ünite de etkinlikler öğrenme stratejileri kullanılarak işlenmeye çalışılmıştır. Öğretimi yapılmaya çalışılan stratejiler; not alma, satır altı çizme ve bilgi haritası oluşturmadır. Araştırmada ünite başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında grupların tümüne uygulanmıştır. Başarı testinden, izleme çalışması kapsamında da yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Ancak deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak öğrenme stratejilerinin ilköğretim düzeyinde öğretimi etkili sonuçlar vermiştir.

Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2007), ilköğretim besinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu desene göre, iki deney ve bir kontrol gruplu olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu, Adana ili Yüreğir ilçesinde iki ilköğretim okulunda bulunan üç sınıfın öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri

toplama aracı olarak öğrenme stratejileri anketi, akademik başarı testleri ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Birinci deney grubunda öncelikle öğrenme stratejileri öğretimi yapılmış ve ünitelerin işlenişinde, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları sağlanmıştır. İkinci deney grubunda sadece öğrenme stratejileri öğretimi yapılmış, üniteler kitaptaki etkinliklerle işlenmiştir. Kontrol grubunda ise, üniteler kitaptaki etkinliklerle işlenmiştir. Deneysel işlem sürecinde; dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejiler, anlamlandırmayı güçlendiren stratejiler, bellek destekleyiciler, geri getirmeyi ve güdülemeyi artırıcı stratejiler ile anlamayı izleme stratejilerinin öğretimi yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin stratejileri kullanma düzeyleri incelendiğinde; deney grubu1, deney grubu2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin genel olarak öğrenme stratejilerini “ara sıra” kullandıkları ortaya çıkmıştır. Gruplardaki öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu1 ile deney grubu2 ve kontrol grubu ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu1 lehine, deney grubu2 ile kontrol grubu ortalamaları karşılaştırıldığında ise deney grubu2 lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Gruplardaki öğrencilerin tutum ölçeği öntest -sontest ve sontest-kalıcılık puanları ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu 1 ile deney grubu2 ve kontrol grubu ortalamaları karşılaştırıldığında birinci deney grubu lehine, ikinci deney grubu ile kontrol grubu ortalamaları karşılaştırıldığında ikinci deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Sonuç olarak; öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını ve derse karşı tutumlarını artırdığı ortaya çıkmıştır.

Cebesoy (2009), fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve kavram öğrenmelerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılarak gerçekleştirilmiş deneysel bir çalışmadır. Araştırmaya 2008-2009 öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ili, Bağcılar ilçesindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 120 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Yansız atama yoluyla 6-A sınıfı, Deney 1; 6-B sınıfı Deney 2 ve 6-E sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Birinci deney grubunda anlamlandırma stratejilerine dayalı etkinliklere göre hazırlanan öğretim planı, ikinci deney grubunda örgütleme stratejilerine dayalı etkinliklere göre hazırlanan öğretim planı uygulanırken kontrol

grubunda ise 2004 Fen ve Teknoloji programı doğrultusunda hazırlanan öğretim planı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri akademik başarı testi ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Öğrencilerin kavram öğrenmelerini belirlemeye yönelik olarak da hazırlanan kavram öğrenme soruları kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grupları arasında fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kavram öğrenmede ise örgütlenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sonuç olarak öğrenme stratejilerine öğrenme-öğretme sürecinde yer verilmesi kavramların daha kalıcı hale getirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır.

Demir ve Doğanay (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise deneysel işlemin katılımcılarına bilişsel farkındalık eğitimi verilmiştir. Çalışmada, bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri temelli öğretimin bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisine bakılmıştır. Araştırma 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Adana ili Seyhan ilçesinde yer alan üç ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bilişsel farkındalık ölçeği ve görüşme formundan elde edilen veriler; nitel boyutta temalara ayrılarak içerik analizine göre nicel boyutta ise çeşitli istatistiksel analizlere göre çözümlenip yorumlanmıştır. Araştırmada bir deney ve iki kontrol grubu kullanılmıştır. Deneysel işlem dokuz hafta sürmüş ve bu süre zarfında bilişsel koçlukta yer alan beş zihin durumu (bilişsel esneklik, holonomi, güven, yansıtıcı düşünme ve problem çözme) hazırlanan öğretim planlarına yansıtılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin kendini denetleme, değerlendirme, farkında olma ve bilişsel stratejiler boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kalıcılık puanları açısından ise farkında olma boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken, bilişsel stratejiler ve değerlendirme boyutlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın ikinci kontrol grubu kendini denetleme boyutunda kalıcılık testinde anlamlı farklılaşma göstermiştir. Sonuç olarak ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bilişsel farkındalık eğitiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık yeterliklerini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Çalışkan (2010) tarafından ise öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve akademik başarıya olan etkileri araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları

olarak öğrenme stratejileri ölçeği ve Türkçe dersi başarı testinden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumlarını belirlemek için nitel veri toplama aracı olarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Orgeneral Tural İlköğretim Okulu ve Dikmeli İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda 21'er öğrenci olmak üzere toplam 42 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Deneysel işlem sürecinin başında gruplar veri toplama araçlarının ön test sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir. Deney grubunda, araştırmacı tarafından doğrudan öğretim yaklaşımıyla on beş hafta süreyle toplam 30 saatlik öğrenme stratejileri öğretimi yapılmıştır. Öğretimi yapılan öğrenme stratejileri altını çizme, metin kenarına not alma, zihinsel tekrar, örgütleme, not alma, özet çıkarma, kavram haritası ve kafiye oluşturma stratejileridir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejileri ve yürütücü biliş yönelik farkındalıklarını artırdığı, öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanmada etkili olduğu ve yürütücü biliş becerileri kullanımının da başarıyı artırdığı ortaya çıkmıştır.

Aydın (2010), yükseköğretimde Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin dinledikleri metinleri anlama ve hatırlamaları üzerinde zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma teknikleri arasında bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 3/A sınıfından 38 ve 3/B sınıfından 39 olmak üzere toplam 77 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Dört haftalık bir süreci içeren araştırmada, deney grubuna zihin haritalama not alma tekniği, kontrol grubuna ise klasik not alma teknikleri ile ilgili strateji eğitimi verilmiştir. Uygulamadan dört hafta sonra ise kalıcılık testi yapılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin dinledikleri metni zihin haritalama tekniği ve klasik not alma tekniğiyle not almaları dinleme-anlama başarılarını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Ancak bu artış zihin haritalama tekniğinin kullanıldığı grupta daha yüksek olmuştur. Dinlenen metnin kalıcılığında zihin haritalama tekniğini kullanan grup klasik not alma

tekniklerini kullanan gruba göre çok daha başarılı olmuştur. Araştırmanın duyuşsal kimi çıktılarının olduğu da gözlemlenmiştir. Buna göre zihin haritalama tekniğiyle ilgili strateji eğitiminin verildiği deney grubunda öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı, derslerin daha zevkli ve eğlenceli hâle geldiği görülmüştür. Sonuç olarak yükseköğretimde gerçekleştirilen not alma tekniğinin anlama, kalıcılık ve tutumlar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Özyılmaz ve Alıcı (2011) tarafından ise 7.sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ön test-son test kontrollü desen kullanılarak yapılan çalışma, Kocaeli ili İzmit ilçesi Hızır Reis İlköğretim Okulu'nda 7-B ve 7-C şubelerinde yürütülmüş olup; toplam 69 öğrenciden deney sürecinde yararlanılmıştır. Öğrencilerin anlama başarısının tespitinde ön test ve son test olarak, Temizkan (2007) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinler Okuduğunu Anlama Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Deneysel işlem 8 hafta sürmüştür. Veri toplama araçları katılımcılara deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerilerinin öğretimi deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama becerileri açısından anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Araştırmacılar deneysel işlemin sonucunda fark oluşmamasını; süreye, deneyin gerçekleştirilme zamanına, uygulayıcılara ve sadece belirli bir stratejinin öğretilmemiş olmasına bağlamışlardır.

İspir, Polat ve Saygı (2011) tarafından üstün başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin neler olduğu, matematiğe karşı güdülleri ve düşünme stilleri belirlenerek bu değişkenler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda veri toplama araçları olarak Türkiye genelinde uygulanan ve özel bir sınavla seçilen 63 üstün başarılı ortaöğretim öğrencisine “Öğrenmede Özdüzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeği”, “Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği” ve matematiğe karşı güdülerini belirlemek için bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan üstün başarılı öğrencilerin en çok bilişsel düzenleme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla beraber matematiğe karşı güdülerini en çok artıran etmenlerin içsel etmenler olduğu görülmüştür. Düşünme stilleri açısından da öğrencilerin sadece analitik veya bütüncül düşünme stillerini değil ortada bir dağılım

gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin düşünme stilleri ile özdüzenleme becerileri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yurtiçi alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejilerine yönelik olarak yapılan çalışmaların genellikle çeşitli öğrenim düzeylerine yönelik tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmektedir. Taramaya yönelik çalışmaların yanında çeşitli öğretim stratejilerine yönelik gerçekleştirilen deneysel çalışmaların bağımlı değişkenlerinden biri olarak öğrenme stratejilerine de yer verildiği veya öğrenme stratejilerinin akademik başarının yordayıcısı olarak ele alındığı çalışmalara da rastlanmıştır. Alanyazında genel öğrenme stratejilerinin tümünün öğretime yönelik gerçekleşen araştırmaların yanında belli stratejilerin öğretime yönelik çalışmaları içeren deneysel içerikli çalışmaların da yürütüldüğü görülmüştür. Yabancı dil edinimiyle ilgili olarak öğrenme stratejilerinin gözlemlendiği çalışmalar da oldukça yoğundur. Son yıllarda öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik çalışmalar daha fazla yapılıyor olsa da oransal olarak yetersizliğinin devam ettiği söylenebilir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar

Chalmers ve Fuller (1999), üniversite düzeyinde gerçekleştirdikleri bir araştırmalarında üniversite öğrencilerine uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin etkilerini araştırmışlardır. Araştırmacılara göre, çoğu öğrenci üniversitelerden sınırlı bir öğrenme stratejisi birikimi ile mezun olmakta ve bu bilgi öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, üniversiteler öğrencilerine öğrenme stratejilerini öğretmek onların öğrenmeyi öğrenmelerinde daha hazır hale gelmelerine yardım etmelidir. Chalmers ve Fuller, araştırmalarında bu amaçla hazırlanan bir programın etkililiğini incelemişlerdir. Bu amaçla mesleki gelişim projesi olarak bir program düzenlenmiş ve düzenli olarak derslerin içeriği ile birlikte öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Çalışma üç grup üzerinden yürütülmüştür. Birinci ve ikinci deney gruplarında aynı öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Fakat ikinci deney grubu gönüllü katılımcılardan oluşturulmuştur. Öğretimi yapılan öğrenme stratejileri dört ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; öğrenme içeriğini algılamaya, içerikte yer alan bilgiyi işlemeye, bilgiyi edinmeye ve kişisel gelişime yönelik stratejilerdir. Bu alanlara yönelik olarak bilişsel, üstbilişsel ve kaynak yönetimiyle ilgili stratejilerin öğretimi yapılmıştır. Makalede, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bir

bilgiye rastlanılmamıştır. Çalışma sonunda uygulanan programın öğrencilerin öğrenme stratejilerine yönelik birikimlerini geliştirdiği ve öğrencilerin bu stratejileri etkili olarak uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu sonucun yanında araştırmacılar derslerle bütünleştirilmiş öğrenme stratejileri öğretiminin etkili sonuçlar verdiğini de belirtmişlerdir.

Stefanou ve Glennon (2002), öğrenme güdüsü ve bilişsel öğrenme stratejilerinin yükseköğretimde geliştirilmesine yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma Amerika'da Büyük Doğu Üniversitesi'nde kurulmuş olan öğrenme toplulukları aracılığıyla yürütülmüştür. Oluşturulan öğrenci topluluklarında öğretme-öğrenme süreci; bütünleştirilmiş dersler, etkin öğrenme, işbirlikli öğrenme, bilgi teknolojilerini ve kütüphane kaynaklarını kullanma çalışmalarıyla desteklenerek işlenmiştir. Çalışma öncesinde gruplara ders veren öğreticiler on haftadan toplam yirmi saatlik bir eğitime tabi tutulmuşlardır. İlk haftalık eğitim genel bir bilgilendirme ve grup hedeflerinden haberdar etme olarak belirlenmiştir. Ardından girmiş oldukları derlerde belirlenen öğrenme etkinliklerine yönelik çalıştaylarla sürece devam edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak MSLQ (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçme aracında herhangi bir değişikliğe gitmeden çalışmalarında kullanmışlardır. Çalışma altı haftalık yaz dönemi süresince gerçekleştirilmiştir. Çalışmada toplam 206 öğrenci yer almış fakat 172 öğrencinin verileri üzerinden araştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin öğrenme güdülerinde ve kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Öğrenme stratejileri açısından ise öğrencilerin; tekrarlama, örgütleme, eleştirel düşünme, zaman yönetimi ile yardım alma ve akran işbirliği alanlarında gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Anlamayı izleme stratejilerinde herhangi bir değişimin gözlemlenmemesi çalışmada ortaya çıkan ilginç bir bulgu olarak belirtilebilir. Sonuç olarak yükseköğretim düzeyinde öğrenme stratejileri öğretiminin katılımcıların kullanmış oldukları öğrenme stratejileri açısından etkili sonuçlar verdiği söylenebilir.

Bir diğer çalışmada ise Tinnesz, Ahuna ve Kiener (2006) tarafından araştırma yöntemleri dersinde öğrencilere özdüzenleme becerileri kazandırmak amacıyla aktif ve dinamik öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma dört dönem boyunca toplam 680 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest deneysel desen kullanılarak araştırma oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak

aktif ve dinamik öğrenme stratejilerini içeren bir ölçek (Dynamic and Active Learning Inventory-DALI-R) kullanılmıştır. Ölçek 32 madde ve 7'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 21 maddelik dinamik öğrenme stratejilerini 11 de aktif öğrenme stratejilerini içeren madde içermektedir. Veri toplama aracı dönemin ilk ve son haftasında dersi alan öğrencilere uygulanmıştır. Deneysel işlem sürecinde derslerde gerçekleştirilen öğretimin yanında öğretim elemanı ile yansıtıcı birebir görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere özdüzenleme becerileri ile ilgili dönütler verilmiş ve bunları diğer derslere da aktarmaları istenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenme stratejileri ediniminin demografik kimi değişkenlere göre anlamlı değişiklikler göstermediği ama öğrencilerin özdüzenleme becerilerinde anlamlı artışlar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lee ve arkadaşları (2008) yılında ilköğretim öğrencilerinin not alma stratejileri eğitiminin öğrencilerin fen bilgisine yönelik bilgilerini hatırlama ve not alma edinimlerine etkilerini araştırmışlardır. Deney 1 grubunda stratejik not alma, deney 2 grubuna kısmen stratejik not alma eğitimi ve uygulaması yapılmış ancak kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Dört bölüm halinde süren eğitim sonunda öğrenci performansları; fen bilgisi akademik başarı testi, uzun süreli hatırlama testi ve ipuçları olan veya olmayan hatırlama testleri ile ölçülmüştür. Sonuçlar, not alma stratejisi eğitimi alan grubun ipuçları olan ve olmayan bilgi biçimlerini hatırlamada belirgin bir fark ortaya çıktığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin küçük yaştan itibaren not alma yeteneğini geliştirebileceğini ve bunun onların öğrenmesini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Lynch (2010), öğrenme stratejileri ile ilgili ilişkisel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapmış olduğu araştırmada fizik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme güdüsü ve kullanmış oldukları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Araştırmasında veri toplama aracı olarak MSLQ (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği) kullanmıştır. Veri toplama aracı toplam 76 öğrenciye (23 erkek 49 kadın) bir kez uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin özyeterlik algıları ile dönem sonu notları arasında yüksek düzeyli ilişki görülmüştür. Öğrenme stratejileri açısından da benzer ilişki anlamlandırma stratejileri ile ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin fizik dersi ile ilgili özyeterlik algıları kadın öğrencilerden daha yüksek görülmüş bunun yanında kadın öğrencilerin daha yoğun sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmacı öneri olarak, fizik

bölümünün öğrenme çevresinin kadın öğrencilerin özyeterliklerini geliştirici şekilde düzenlenmesi gerektiğini ve öğrencilerin hedef belirleme ile kendi çalışmalarını değerlendirme konularında kurumsal çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Shin, Jeon ve Yang (2010), tıp fakültesi öğrencilerinin nasıl öğrendikleri ile düşük ve yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin öğrenme stratejilerinde bir farklılık olup olmadığına yönelik bir çalışma desenlemişlerdir. Araştırmacılar doktor adaylarının nasıl öğrendikleri ile ilgili olarak alanyazında belirtilen yüzeysel, stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarına, öğrenme stratejilerine yönelik olarak da halen öğrenci olan ile mezunlara göre bir farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmada, ölçme aracı olarak yükseköğretimde öğrenme stratejileri ölçeğinden (Learning Strategies in Higher Education Inventory-LIST) yararlanılmıştır. Ölçme aracında yer alan öğrenme stratejileri; düzenleme, anlamlandırma, eleştirel düşünme, anlamayı izleme, zaman ve emek yönetimi ile dikkat toplama'dır. Ölçme aracı toplam 77 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde ölçme aracı 58 öğrenci ve 53 mezuna uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin düşük akademik başarı gösteren öğrencilerden ve mezunların da halen öğrenci olanlardan daha çok öğrenme stratejisi kullandıkları görülmüştür. Mezunların özellikle örgütlenme, anlamlandırma, eleştirel düşünme ve zaman yönetimi stratejilerine öğrencilerden daha çok başvurdukları, öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre bir farklılık görülüp görülmediğinde ise sadece eleştirel düşünme stratejilerinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Bir diğer çalışma ise Tuckman ve Kennedy (2011) tarafından yapılmıştır. Çalışma, yüksekokul düzeyindeki 351 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ilk dönemlerinde çevrimiçi olarak öğrenme stratejilerinin öğretimini içeren bir ders verilmiştir. Araştırmacılar bu öğretim modelini harmanlanmış öğretim modeli (Active Discovery And Participation thru Technology) olarak belirtmiş ve geleneksel öğretim biçiminde yer alan pek çok uygulamayı da bünyesinde taşıdığını vurgulamışlardır. Dersi alan öğrencilere aynı zamanda çevrimiçi olarak Tuckman (2008)'ın "Güdü ve Öğrenme Stratejileri" isimli kitabına da erişim olanağı sağlanmış ve buradaki etkinliklerden öğretim sürecinde yararlanılmıştır. Öğrenme stratejilerinin öğretimini içeren dersi almayan 351 öğrenci ile dönem sonu ve mezuniyet notları üzerinden çeşitli

karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda dersi alan ile almayan öğrencilerin notları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Berger ve Karabenic (2011), yapmış oldukları çalışmada öğrenme güdüsü ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ve bu iki kavram arasındaki öngörülebilirliği incelemişlerdir. Bu amaçla 306 ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencisine araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde MSLQ (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği)'dan yararlanılmıştır. Ölçek maddelerinde; dersin içeriği, öğrenci özellikleri ve ifade netliği gibi durumlar gözetilerek çeşitli uyarlamalar yapılmıştır. Uyarlama sonunda 33 öğrenme stratejisi ve 11 öğrenme güdüsüne yönelik maddeden oluşan yeni bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracı üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak alt faktörler belirlenmiştir. Ölçek isim ve öğrenci numarası alınarak aynı öğrencilere dönemde iki kez uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrenme güdüsü kapsamında bulunan özyeterlik ve konu değerinin öğrenme stratejilerinin yüksek oranda kullanımı ile ilişkili olduğu, Pintrich'in çalışmasında ortaya koyduğu beklenti bileşeni ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiden, bu iki değişken arasında daha yüksek ilişkinin görüldüğü, özyeterliği yüksek öğrencilerin daha derin öğrenme stratejileri kullandıklarının öngörülebileceği ama tersinin söylenemeyeceği ve öğrenme stratejilerinin öğretimle değiştirilebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurtdışında öğrenme stratejileriyle ilgili gerçekleştirilen çalışmaların 1980'li yılların ilk yarısından itibaren yoğunluk kazanmaya başladığı gözlemlenmiştir. Bu kapsamda o yıllardan itibaren yazılmaya başlanmış kuramsal çalışmalara da alanyazında sıklıkla rastlanmaktadır. Özellikle ABD'de öğrenme stratejilerinin öğretimiyle ilgili olarak yükseköğretim düzeyinde uzun süreli projelerin hazırlandığı ve farklı alanlardan katılımcıların da bu projelere dahil edildikleri görülmüştür. Yurtdışında alanyazında bu kapsamda birçok araştırma modelini temele alan zengin bir içeriğin olduğu söylenebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, deneysel işlemin ön ve asıl uygulaması, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarına doğrudan ve dolaylı öğretim yollarıyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine bakılmıştır. Bu amaçla öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı iki deney grubu oluşturulmuş kontrol amaçlı olarak da bir kontrol grubundan yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası verileri “karma yöntem” kullanılarak elde edilmiştir. Teddlie ve Tashakkori (2003) karma desenli çalışmaların sosyal ve davranış bilimlerinde nitel ve nicel araştırma desenlerine bir alternatif olarak üçüncü bir yöntemsel hareket olmaya başladığını belirtmektedir. Creswell (2009) ise karma yöntemli çalışmaları; tek bir çalışmada aynı amaç için nitel ve nicel veri toplama ile analiz süreçlerinin birlikte kullanıldığı bir araştırma deseni olarak tanımlamıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı karma yöntem sınıflandırmalarının yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmada Creswell (2009)’in yapmış olduğu karma yöntem sınıflandırması temel alınmıştır. Creswell, aynı anda nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem desenlerini eşzamanlı desenler olarak tanımlamıştır. Buna göre araştırma kapsamında da nicel ve nitel veri toplama yöntemleri aynı anda gerçekleştirildiğinden çalışma “eşzamanlı çoklu” araştırmalar kapsamındadır.

Eşzamanlı Çoklu Desen



Kaynak: Creswell, Clark, Gutmann ve Hanson; 2003, ss. 225-226

Şekil 2: Eşzamanlı çoklu desenin sembolik gösterimi

Eşzamanlı çoklu desen; verileri desteklemek ve bulguları sağlamlaştırmak adına hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerinin tek bir çalışmada kullanıldığı karma desenli yaklaşımlar içerisinde en çok bilinen yaklaşımlardan biridir. Bu modelde, nitel ve nicel yöntemler, bir yöntemdeki zayıflıkları diğer yöntemin güçlü yanlarıyla kapatmak için ayrı ayrı kullanılır. Bu durumda nitel ve nicel veri toplama yöntemleri çalışmanın bir parçası olarak eşzamanlı bir biçimde toplanır ve yorumlama aşamasında iki yöntemin bulguları birleştirilerek verilerin yorumlanmasına gidilir. İdeal olanı, öncelikle iki yöntemin de eşit olarak uygulanmasıdır. Buna karşılık uygulamada nitel ve nicel yöntemlerden birisine öncelik verilebilir (Creswell, 2009).

Araştırma sürecinde de öğrenme stratejisi ölçeği kullanılarak elde edilen nicel veriler ile öğrenci görüşmeleri ve çalışma metinlerinden elde edilen nitel veriler deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında eşzamanlı olarak elde edilmiş ardışık desenlerde olduğu gibi nicel veya nitel verilere araştırma sorunu paralelinde sonradan gereksinim duyulmamıştır. Araştırma sürecinin başlangıcında nitel ve nicel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği önceden belirlenmiştir. Elde edilen tüm veriler düşünüldüğünde nitel verilerin ağırlıklı olarak yer aldığı hem nitel hem de nicel verilerin analizlerinin birbirlerini desteklemek veya karşılaştırmalarda bulunmak için kullanıldığı söylenebilir. Bu durum eşzamanlı çoklu desenin araştırmaya kattığı olumlu bir yön olarak vurgulanmaktadır. Creswel (2009), eşzamanlı desenlerle ilgili olarak birçok araştırmacı tarafından geçerliği sağlamada avantajları ve kanıtlanmış bulgular ortaya koyması bakımından tercih edildiğini belirterek diğer karma desen modelleriyle karşılaştırıldığında daha kısa zamanda tamamlanabildiğini belirtmektedir. Üstünlükleri yanında bu modelin bazı sınırlıkları da vardır. Araştırılan olgu üzerinde iki yöntemi kullanarak aynı ağırlıkta çalışmak yoğun bir emek ve uzmanlık gerektirmektedir. Farklı yapılarda olan bulguları analize tutmak ve karşılaştırmalar yapmak zordur. Bunun yanında araştırmacılar sonuçlardan kaynaklanan farklılıkları nasıl çözecekleri konusunda da bazı belirsizlikler yaşayabilirler.

Araştırma nitel araştırma desenleri içerisinde de “durum çalışması” kapsamında düşünülebilir. Yin (2003), durum çalışmasını gerçek yaşam durumlarıyla ilintili olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklanan, nasıl ve niçin sorularına yanıtların arandığı derinlemesine incelemeler olarak tanımlamıştır. Bu araştırma kapsamında da

öğrenme stratejileri öğretimi ve bu öğretim sürecinin etkililiğinin belirlenmesi genel bir “durum” düşünülmüştür. Bu amaçla öğrenme stratejilerinin öğretiminin doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirildiği süreç “Durum 1”, öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretim yöntemi ile gerçekleştirildiği süreç “Durum 2”, herhangi bir öğretimin yapılması süreci ise “Durum 3” olarak belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmada “çoklu durumlar” oluşturulmuştur. Bu bakımdan öğretmen adaylarına farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin etkililiğinin incelenmesi bütüncül bir analiz birimi olarak düşünülerek araştırma “bütüncül çoklu durum deseni” olarak tasarlanmıştır. Bütüncül çoklu durum deseni çalışmalarında birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durumlar söz konusudur. Her durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırma kapsamında da öğrenme stratejilerinin doğrudan (durum 1) ve dolaylı öğretim yollarıyla öğretimi (durum 2) ile öğretim yapılmayan gruba (durum 3) yönelik değerlendirmeler ve karşılaştırmalarda bulunulmuştur. Bunun için nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde, deneysel işlemin etkililiğinin ortaya konulmasında ve deneysel işlemin etkililiğine yönelik izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesinde kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları Çizelge 6’da belirtildiği gibidir.

Çizelge 6

Araştırma kapsamında elde edilen veri türleri ve uygulanma zamanları

Araştırmanın alt sorunları	Veri toplama aracı	Veri türü
1) Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunları nelerdir?	Görüşme	Nitel
	Öğrenme stratejileri ölçeği	Nicel
2) Öğretmen adaylarının çalışmalarında yer verdikleri öğrenme stratejileri nelerdir?	Görüşme	Nitel
	Çalışma metinleri	Nitel
3) Doğrudan öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?	Öğrenme stratejileri ölçeği	Nicel
	Görüşme	Nitel
	Çalışma metinleri	Nitel

Çizelge 6'nın devamı...

4) Dolaylı öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?	Öğrenme stratejileri ölçeği	Nitel
	Görüşme	Nitel
	Çalışma metinleri	Nitel
5) Doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarındaki kalıcılığa etkisi nedir?	Öğrenme stratejileri ölçeği	Nitel
	Çalışma metinleri	Nitel
	Alan etkinliği	Nitel
	uygulaması	Nitel

Çizelge 6'da görüldüğü gibi araştırma sürecinde hem nitel hem de nicel veri türlerinden yararlanılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinleri eşzamanlı olarak araştırma sürecinde yer alan katılımcıların tümüne uygulanmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ise sadece deneysel işlemin katılımcılarıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarıyla ilgili açıklamalara ilgili başlık altında daha ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Çalışmada yarı deneysel modellerden “kontrol gruplu öntest-sontest modeli” kullanılmış, öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dolaylı olarak öğretiminin etkililiği iki deney ve bir kontrol grubu üzerinden yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni deneysel işlemin katılımcılarının kullanmış oldukları öğrenme stratejileri, bağımsız değişkeni ise öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılan doğrudan ve dolaylı öğretim yöntemleridir. Deney ve kontrol gruplarını; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini alan “Sınıf Öğretmenliği Programı” öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğretmenlik programında belirtilen dersi alan öğrenciler üç grup oluşturmaktadır. Dersi alan bu üç gruptan rastlantısal olarak belirlenen Deney Grubu 1 (G_{d1}) çalışmada doğrudan strateji öğretim modeli kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiş olan deney grubunu, diğer grup ise dolaylı strateji öğretim modeli kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiş olan Deney Grubu 2'yi (G_{d2}) oluşturmaktadır. Son grup ise kontrol grubu (G_k) grubudur. Deneysel işlemin gösterimi Şekil 3'te daha ayrıntılı gösterimi ise Çizelge 7'deki gibidir.

G_{d1}	R	$O_{1.1}$	X_1	$O_{1.2}$	$O_{1.3}$
G_{d2}	R	$O_{2.1}$	X_2	$O_{2.2}$	$O_{2.3}$
G_k	R	$O_{3.1}$		$O_{3.2}$	$O_{3.1}$

Şekil 3 : Deneysel desenin simgesel gösterimi

G_{d1} : Birinci deney grubu G_{d2} : İkinci deney grubu G_k : Kontrol grubu
R : Rastlantısal

X_1 : Deneysel İşlem 1 X_2 : Deneysel İşlem 2

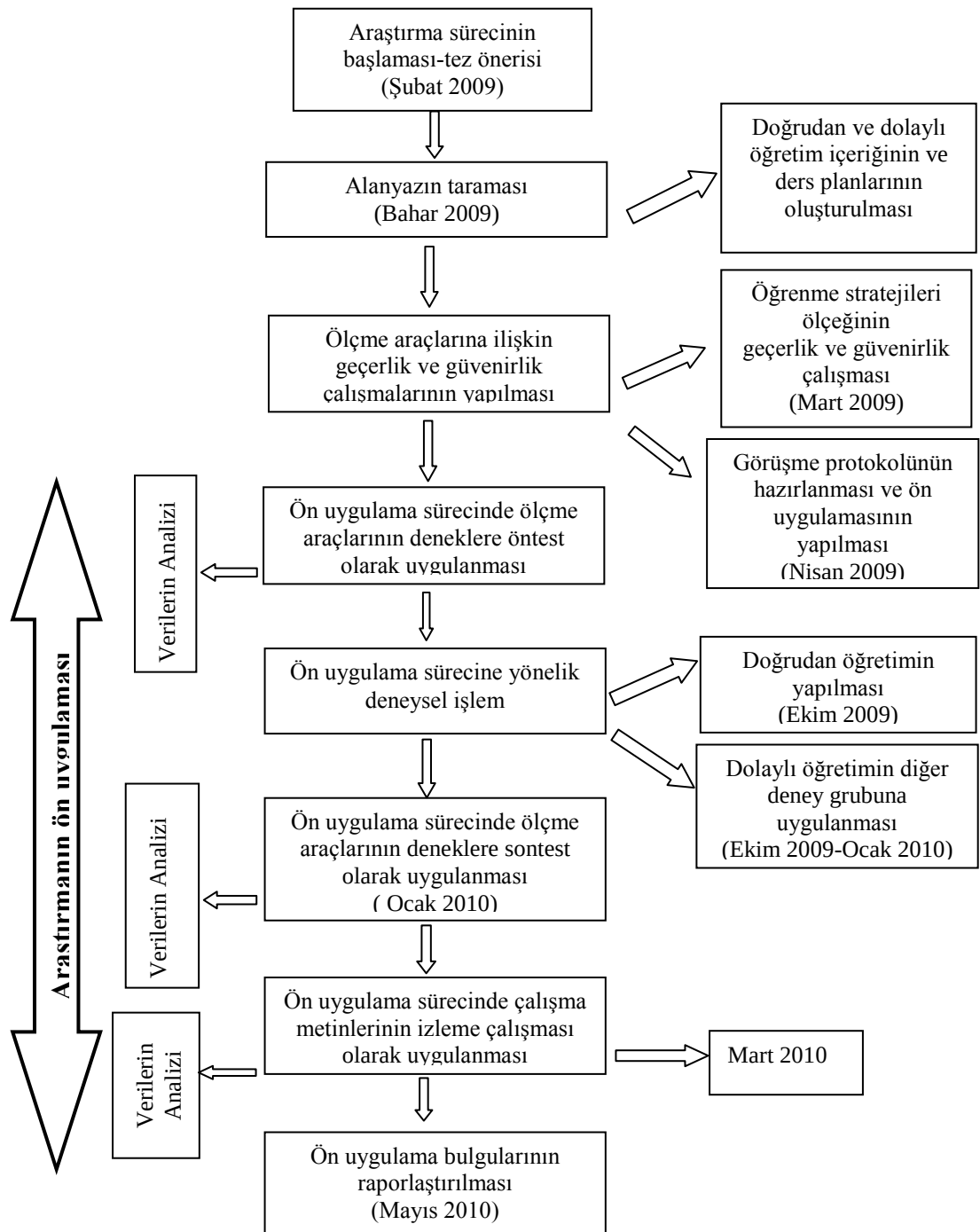
$O_{1.1}, O_{2.1}, O_{3.1}$: Deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesi öntest olarak uygulanan ölçme araçları
 $O_{1.2}, O_{2.2}, O_{3.2}$: Deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem sonrası sontest olarak uygulanan ölçme araçları
 $O_{1.3}, O_{2.3}, O_{3.1}$ Deney ve kontrol gruplarına izleme çalışması kapsamında uygulanan ölçme araçları

Çizelge 7

Çalışmada kullanılan deneysel araştırma deseni

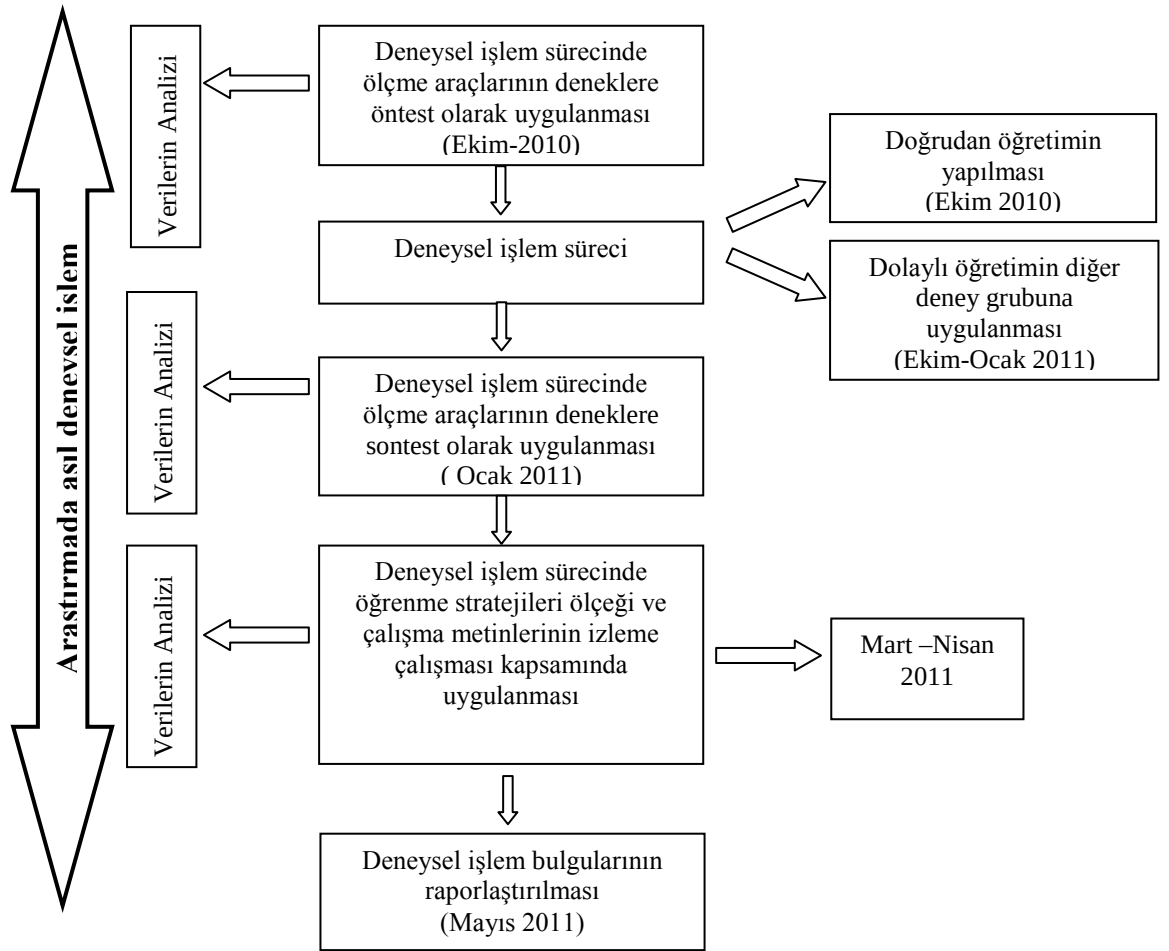
Grup	Ön test olarak kullanılan veri toplama araçları	Deneysel işlem süreci	Son test olarak kullanılan veri toplama araçları	İzleme çalışması
Deney Grubu 1	Öğrenme stratejileri ölçeği Yarı yapılandırılmış görüşmeler Çalışma metinleri	Öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi (toplam 12 saat)	Öğrenme stratejileri ölçeği Yarı yapılandırılmış görüşmeler Çalışma metinleri	Öğrenme stratejileri ölçeği Çalışma metinleri
Deney Grubu 2	Öğrenme stratejileri ölçeği Yarı yapılandırılmış görüşmeler Çalışma metinleri	Öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretimi (toplam 12 saat)	Öğrenme stratejileri ölçeği Yarı yapılandırılmış görüşmeler Çalışma metinleri	Öğrenme stratejileri ölçeği Çalışma metinleri
Kontrol Grubu	Öğrenme stratejileri ölçeği Çalışma metinleri	Deneysel işlem yok	Öğrenme stratejileri ölçeği Çalışma metinleri	Öğrenme stratejileri ölçeği Çalışma metinleri

Deneysel işlem, farklı dönemlerde ön uygulama ve asıl deneysel uygulama olmak üzere iki kez ve farklı öğrenci grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulama sırasında da deney gruplarının yanında kontrol grubundan da süreçte yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem öncesi ön uygulaması 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde, deneysel işlemin asıl uygulaması ise 2010-2011 öğretim yılı güz dönemi öğretim ilke ve yöntemleri derslerinde gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama ve deneysel işlem sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda her iki uygulamanın şematik gösterimlerine yer verilmiştir.



Şekil 4: Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecine yönelik akış çizelgesi

Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama süreci gerekli alanyazın taraması ve ölçme araçlarına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından 2009 yılı Ekim ayında başlamış ve güz dönemi boyunca doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. 2010 yılı Ocak ayında deneysel işlemin ön uygulaması tamamlanmıştır. 2010 yılı Mart ayında ise ön uygulama kapsamında deneysel işlemin etkililiğine yönelik izleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamaya yönelik verilerin raporlaştırılmasıyla deneysel işleme geçilmiştir. Şekil 5'te deneysel işlem sürecine yönelik akış çizelgesi yer almaktadır.



Şekil 5: Deneysel işlem sürecine yönelik akış çizelgesi

Deneysel işlem Şekil 5'te de görülebileceği gibi 2010 yılının Ekim ayında başlamış ve 2011 yılının Ocak ayında deneysel işlem süreci tamamlanmıştır. 2011 yılının Mart ve Nisan aylarında ise deneysel işlem sürecine yönelik izleme çalışmaları

gerçekleştirilmiştir. Gerek ön uygulama gerekse de deneysel işlem uygulamasında gerçekleştirilen öğrenme stratejilerinin öğretiminde Pintrich ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu (1991) “güdülenme ve öğrenme stratejileri” ölçeğinde yer alan öğrenme stratejileri temele alınmıştır. Ölçekte yer alan öğrenme stratejileri aşağıda belirtildiği gibidir:

Çizelge 8

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinde yer alan öğrenme stratejileri

Öğrenme stratejileri		
<i>Bilişsel stratejiler</i>	<i>Anlamayı izleme stratejileri</i>	<i>Kaynak yönetimi stratejileri</i>
Yineleme		Emek yöntemi
Açıklama	Anlamayı izlemeye	Akran işbirliği
Örgütlenme		Yardım alma
Eleştirel düşünme		Zaman ve çalışma ortamı

Çizelge 8’de görüldüğü gibi ölçekte, öğrenme stratejileri bilişsel stratejiler, anlamayı izleme stratejileri ve kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Bilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejilerinin de kendi içerisinde alt faktörleri bulunmaktadır. Öğrenme stratejilerinin öğretiminde belirtilen faktörlerin tümüne yönelik strateji öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğretim sürecinde bilişsel stratejiler içerisinde bulunan yineleme, açıklama ve örgütlenme stratejilerine yönelik farklı stratejiler seçilmiş ve bunların öğretimi gerçekleştirilmiştir. Aşağıda yer alan çizelgede öğretimi yapılan stratejiler ve bu stratejilerin hangi strateji grubunda yer aldığı belirtilmiştir.

Çizelge 9

Ön uygulama ve deneysel işlem sürecinde öğretimi gerçekleştirilen öğrenme stratejileri

Öğretimi gerçekleştirilen stratejiler	Bulundukları üst strateji alanı	Bulundukları alt strateji alanı
Bellek destekleyicileri kullanma	Bilişsel stratejiler	Yineleme
Özet çıkarma		Açıklama
Benzetimlerde bulunma		Açıklama
Soru-yanıt oluşturma		Açıklama
Anahatları çıkarma		Örgütlenme
Kavram haritası oluşturma		Örgütlenme
Bilgi haritası oluşturma		Örgütlenme
Eleştirel düşünme	Anlamayı izleme stratejileri	Eleştirel düşünme
Anlamayı izleme		Anlamayı izleme
Çalışma ortamı ve düzenlenmesi		Zaman ve çalışma ortamının yönetimi
Yardım alma ve akran işbirliği	Kaynak yönetimi stratejileri	Yardım alma ve akran işbirliği

Çizelge 9’da da belirtildiği gibi toplam on bir stratejinin öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Strateji öğretiminde, bilişsel stratejilerin öğretimine ağırlık verilmiştir. Stratejilerin öğretimi toplam on iki saatte gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecine başlanmadan önce ders planları hazırlanmış ve stratejilerin öğretimi ders planlarında yer alan etkinlikler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmıştır.

Öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminde süreç öğretmen aktarımlarına ve çalışma yapılarıyla gerçekleştirilen uygulamalara dayandırılmıştır. Sürecin başlangıcında, belirlenen stratejilerin öğretimine yönelik hedef ve davranışlar oluşturulmuştur. Belirlenen hedef ve davranışlar paralelinde ayrıntılı ders planları oluşturularak stratejilerin kazandırılmasında kullanılacak giriş etkinlikleri, öğretme öğrenme sürecine yönelik etkinlikler ile sonuç etkinlikleri hazırlanmıştır. Aşağıda doğrudan strateji öğretim uygulamalarında hazırlanan hedef ve davranışlara yer verilmiştir.

Stratejilerin doğrudan öğretiminde kullanılan hedef ve davranışlar

Hedef: Öğrenme stratejilerini yapmış olduğu çalışmalarda uygulayabilme.

- a. Bellek destekleyicilerini kullanarak ilişkilendirmelerde bulunduğu kavramları sırasıyla yazar.
- b. Okuduğu bir metni özetler.
- c. Eğitim bilimlerinde yer alan çeşitli kavramlarla ilgili benzetimlerde bulunur.
- d. Okuyacağı metinle ilgili okuma öncesi ve okuma sonrasında önemli gördüğü noktalara ilişkin çeşitli sorular oluşturur.
- e. Okuduğu metnin ana hatlarını çıkarır.
- f. Eğitim bilimlerinde yer alan çeşitli kavramların birbirleriyle olan ilişkisini gösteren kavram haritası hazırlar.
- g. Öğrenme stratejilerine ilişkin özellikleri gösteren bilgi haritası hazırlar.
- h. Okumuş olduğu bir metinle ilgili çeşitli eleştirilerde bulunur.
- i. Çalışmalarında gördüğü birtakım aksaklık ve eksiklikleri listeler.
- j. Çalışmalarında yararlanabileceği uygun çalışma ortamlarını belirler.
- k. Gerektiğinde işbirliği yapacağı ve yardım isteyebileceği arkadaş ve öğretim elemanlarını belirler.

Doğrudan strateji öğretiminde uygulama etkinlikleri sırasında kullanılan çalışma metinleri öğrenme stratejileri konusunu içeren metinlerden oluşturulmuştur. Uygulama etkinlikleri gerçekleştirilirken etkinliklerden bazıları grup çalışması olarak bazıları da bireysel uygulamalar olarak yürütülmüştür. Öğretim etkinliklerinin tümü video çekimleriyle kayıt altına alınmıştır. Doğrudan strateji öğretimi etkinliklerinde hazırlanan ders planları iki saat ve bir saatlik dersler şeklinde hazırlanmıştır. Hazırlanan planlardaki giriş etkinliklerinde belirlenen hedef ve davranışlarla ilgili adayların dikkati çekilmeye çalışılmış ve ilgili stratejiyle ilgili güdüleyici açıklamalara yer verilmiştir. Öğretim etkinliklerinde ise adaylara ilgili stratejiyle ilgili açıklamaların yanında belirlenen stratejiyi süreç içerisinde kullanmalarını da sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sonuç etkinliklerinde de ise stratejilerle ilgili kuramsal nitelikli çeşitli soru türlerini içeren uygulamalara yer verilmiştir. Örneğin bellek destekleyicilerine yönelik stratejinin kazandırılmasında dikkati çekme etkinliği olarak bireyleri birbirinden ayıran bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özellikleri içeren bir çizelge hazırlanmış ve çizelgede yer alan özelliklerden hangilerinin öğrenmenin niteliğini belirlemede doğrudan etkili olabileceği öğretmen adaylarına sorulmuştur. Bu etkinlikte, bilişsel özellikler içerisinde yer alan öğrenme stratejilerine öğretmen

adaylarının dikkatini çekebilmek ve öğrenme stratejilerinin öğrenenleri birbirinden ayıran özelliklerden biri olduğunu fark ettirebilmek amaçlanmıştır. Ardından sadece “strateji” kavramı ile ilgili olarak öğretmen adaylarından tanımlamalarda bulunmaları istenmiştir. Adaylarca yapılan tanımlamaların sonrasında kavramın teknik açıklaması yapılmış ve öğrenme kavramı ile nasıl bir ilişki kurulabileceği öğretmen adaylarına sorulmuştur. Gelen yanıtların ardından dersin işlenişiyile ilgili olarak hazırlanan ilk etkinliğe geçilmiştir. İlk etkinlikte öğretmen adaylarına “öğrenme stratejileri” ile ilgili hazırlanan sunum gerçekleştirilmiştir. Sunum öncesinde öğrenme adaylarından “öğrenme” ve “strateji” kavramları ile ilgili belirlemiş oldukları ilişkilendirmeden farklı sunumdaki hangi özelliklerin dikkatlerini çektiklerini not almaları istenmiştir. Sunum sonrasında hızlıca adayların aldıkları notlar üzerinde durulmuştur. Ardından öğrenme stratejilerinin tanımlanması bir kez daha yapılmış ve ikinci etkinliğe geçilmiştir.

İkinci etkinlikte öğretmen adaylardan kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini belirlemeleri istenmiştir. Bunun için ders çalışma sürecinde öğrenme içeriğine yönelik olarak hangi stratejileri kullandıklarını düşünmeleri istenmiştir. Bu kapsamda tek bir derse odaklanmamaları ve değişik dersleri düşünmeleri konusunda çeşitli uyarılar yapılmıştır. Öğretmen adayları tarafından belirlenen stratejiler tahtaya not olarak yazılmış ve bu stratejilerden bazıları ile ilgili olarak stratejileri nasıl kullandıkları yönünde çeşitli açıklamalarda bulunmaları istenmiştir. Ardından üçüncü etkinliğe geçilmiştir.

Üçüncü etkinlikte öğretmen adaylarına öğrenme stratejileri ile ilgili çeşitli açıklamaları içeren çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Çalışma yaprağında öğrenme stratejilerine yönelik yapılmış çeşitli tanımlamalar ve stratejilerin öğrenme-öğretme sürecindeki yararlarına yönelik çeşitli açıklamalar yer almaktadır. Öğretmen adaylarından çalışma yaprağında yer alan içeriğe çalışmaları ve çalışırken öğrenme ve öğrenme stratejileri ile ilgili on adet kavram bulup bu kavramları not almaları istenmiştir. Ardından öğretmen adaylarından belirlemiş oldukları kavramları iki dakikalık süre içerisinde ezberlemeleri söylenmiştir. İki dakikalık süre zarfında kimi adayların kavramları ezberledikleri kimilerinin ise kavramları ezberleyemedikleri görülmüştür. Bunun üzerine öğretmen adaylarına kavramları ezberlemelerine yarayacak “hafıza çivisi” uygulamasından bahsedilmiştir. Bu kapsamda her öğretmen adayının okula gelirken geçmiş oldukları yerler ile ilgili olarak onlar için önemli olabilecek on

yeri zihinlerinde canlandırarak ezberlemeleri istenmiştir. Adayların ezberledikleri bu on yer, her gün kullandıkları yol güzergahı olduğu için ezberlemekte zorlanmadıkları görülmüştür. Ardından ezberledikleri bu on yer ile belirlemiş oldukları on kavramı ilişkilendirmeleri istenmiştir. Adayların ilişkilendirmeleri kolaylıkla yapabilmeleri için araştırmacı tarafından örnek ilişkilendirmeler yapılmıştır. Örnek uygulamaların sonrasında öğretmen adaylarının ilişkilendirmeleri kolaylıkla yapabildikleri görülmüştür. Ezberlemiş oldukları kavramları sayamayan öğretmen adaylarından belirlemiş oldukları kavramları sırasıyla tekrar saymaları istenmiştir. Adaylar ezberledikleri kavramları kolaylıkla saymışlar ve uygulamayı da yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına bu uygulamayı farklı derslerde ve geliştirerek kullanabilecekleri açıklanmıştır. Dersin sonunda ölçme ve değerlendirme etkinliğine geçilmiştir.

Dolaylı strateji öğretimi etkinliklerinde ise süreç birer saatlik uygulamalar şeklinde dönem boyunca doğrudan strateji öğretiminde olduğu gibi toplam on iki saat üzerinden gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan ders planları diğer konularla bütünleştirilerek uygulanmaya çalışılmıştır. Örneğin, öğretim yılının ilk konusu olan temel kavramlar konusuyla ilgili olarak adaylara kavram haritaları hazırlattırılarak strateji uygulaması süreçle bütünleştirilmiş, adayların stratejiyi kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda dolaylı strateji öğretimi uygulamasında da doğrudan strateji öğretimindeki aynı hedef ve davranışlar kullanılmış fakat dönem boyunca yürütülen diğer hedef ve davranışların içerisinde yer almıştır. Dönem boyunca gerçekleştirilen dolaylı strateji öğretimi uygulamaları da video çekimleri ile kayıt altına alınmıştır. Aşağıda dolaylı strateji öğretimi için hazırlanan bazı hedef ve davranışlara yer verilmiştir.

Dolaylı strateji öğretimi için hazırlanan bazı hedef ve davranışlar

Hedef 1: Eğitim bilimlerinde yer alan temel kavramları özellikleriyle açıklayabilme.

- a. Eğitim bilimlerinde hangi temel kavramların yer aldığını söyler.
- b. Temel kavramların birbirleriyle olan ilişkisini açıklar.
- c. Bellek destekleyicileri kullanarak ilişkilendirmede bulunduğu kavramları sırasıyla yazar.
- d. Temel kavramların ilişkilerini kavram haritası yoluyla gösterir.
- e.

Dolaylı strateji öğretimi uygulamalarında da stratejilerle ilgili kuramsal bilgilerin verilmesinde ve stratejilerin uygulanmasında çalışma yapraklarından yararlanılmıştır. Çalışma yaprakları üzerinden etkinlikler, etkinliğin türüne göre bireysel veya grup çalışmaları şeklinde yürütülmüştür. Örneğin kavram haritalarının oluşturulması ile ilgili etkinlik grup çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Dersin başında öğretmen adaylarına farklı alanlarda hazırlanmış kavram haritaları örnekleri gösterilmiştir. Başlangıçta kavramla ilgili bir açıklama yapılmamış öğretmen adaylarına gösterilen örneklerle ilgili olarak ne düşündükleri sorulmuştur. Kimi öğretmen adayları gösterilen örneklerin çeşitli alanlara yönelik olarak hazırlanmış kavram haritaları olduğunu belirtmişlerdir. Bunun üzerine öğretmen adaylarından gösterilen kavram haritalarını dikkatlice incelemeleri ve kavram haritalarının özelliklerini belirlemeleri istenmiştir. Buldukları özellikleri not alarak grupça ortak özellikler oluşturmaları gerektiği açıklanmıştır. Ardından işleniş süreci ile ilgili diğer etkinliğe geçilmiştir.

Bu etkinlik çalışma yaprağı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma yaprağının en üstünde öğrenme ve eğitimle ilgili on iki adet kavram yazılmıştır. Öğretmen adaylarından çalışma yaprağında verilen kavramlardan yararlanarak önce bireysel sonrasında da grup olarak bir kavram haritası üzerinde çalışmaları istenmiştir. Verilen kavramların dışında başka kavramlardan da yararlanabilecekleri öğretmen adaylarına açıklanmıştır. Adaylara kavram haritalarını hazırlamaları için belli bir süre tanınmıştır. Çalışma süresinin ardından grupların hazırlamış oldukları kavram haritaları hızlıca incelenmiş ve belirlenen üç grubun kavram haritalarını tahtaya çizmeleri istenmiştir. Ardından tahtaya çizilen kavram haritalarının olumlu ve olumsuz özellikleri üzerinde konuşulmuş kavram haritalarının daha iyi nasıl hazırlanabileceği hakkında sınıfın görüşleri alınmıştır. Uygulamanın ardından dersin sonuna doğru ölçme-değerlendirme etkinliğine geçilmiştir.

Gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak gerçekleştirilen strateji öğretiminin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için araştırmanın deneysel işlem öncesi ön uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla 2009-2010 yılı güz yarısında araştırmanın ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmayla ilgili önceden tasarlanan tüm durumlar deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecine yansıtılmaya çalışılmıştır.

Deneyisel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama

Araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunların belirlenebilmesi amacıyla deneyisel işlem öncesinde 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören üç grupta (R, S ve T grupları) ön uygulama yapılmıştır. Gerçekleştirilen kura işlemi sonucunda, T grubu deneyisel işlemde doğrudan strateji öğretiminin gerçekleştirildiği grup, S grubu ise dolaylı strateji öğretiminin gerçekleştirildiği grup olarak belirlenmiştir. R grubu ise kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Yapılan ön uygulamaya ilişkin sonuçlar yöntem bölümünün içinde verilmiştir. Deney gruplarının sayısal verileri Çizelge 10'da belirtildiği gibidir:

Çizelge 10

Deneyisel işlem öncesi ön uygulama gruplarının özellikleri

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Doğrudan Strateji Öğretimi (T Grubu)	28	11	39
Dolaylı Strateji Öğretimi (S Grubu)	22	10	32
Kontrol Grubu (R Grubu)	21	12	33

Doğrudan strateji öğretimi uygulaması 05.10.2009 tarihinde başlamış ve 02.11.2009 tarihine kadar dört hafta toplam 12 ders saati devam etmiştir. Dolaylı strateji öğretimi ise aynı tarihte başlamış ve dönem boyunca on iki hafta da birer saat olmak üzere toplam 12 ders saati devam etmiştir. Ön uygulama sürecinde deneyisel işlem başlamadan önce adaylarla görüşmeler yapılmış ve öğrenme stratejileri ölçeğinin öntest olarak uygulanması gerçekleştirilmiştir.

Adaylarla gerçekleştirilen görüşmeler Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bulunan proje odasında yapılmış, adaylara görüşme öncesinde bir çalışma yürütüldüğü ve bu çalışma kapsamında görüşlerine başvurulduğu belirtilmiştir. Görüşme saatinin belirlenmesi adaylarla birlikte gerçekleştirilmiş, görüşme sırasında proje odasında araştırmacı ve aday dışında başka bir kimsenin olmamasına özen gösterilmiştir. Görüşme öncesi "görüşme formu" adaylara verilmiş ve çalışma ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Görüşmeye başlamadan önce adayların görüşme ile ilgili soruları alınmış ve rahat bir ortamın sağlanmasına çalışılmıştır. Görüşmenin sesli olarak kayıt altına alınması için adaylardan tekrar sözlü izin alınmış ve görüşmenin herhangi bir yerinde çalışmaya katılmaktan vazgeçebilecekleri, bu konuda kendilerine kesinlikle bir

yaptırım uygulanmayacağı belirtilmiştir. Görüşme yapılacak adayların belirlenmesinde gönüllülük ilkesine göre hareket edilmiştir. Bu kapsamda toplam sekiz adayla görüşme yapılmıştır. Görüşme öncesi isteyen adaylara görüşme soruları verilmiş ve kısa bir süre incelemeleri beklenmiştir. Görüşme sorularını inceleyen adayların ayrıca konuyla ilgili soruları yanıtlanmış ve görüşme sorularının yöneltilmesine geçilmiştir. Görüşmeler yapılırken adayların sorulara verdikleri yanıtlara gerektiğinde ipuçları verilmiş ve destekleyici açıklamalarda bulunularak görüşlerinin net olarak ortaya çıkarılmasına yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Görüşme verileri analiz edilirken ise eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan bir uzmandan yararlanılmış, bu amaçla adaylarla yapılan iki görüşmenin ses kaydı kendisine verilerek görüşmelerde yer alan öğrenci görüşlerini belirlemesi istenmiştir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda uzmanın analizleriyle %95 oranında görüş birliği içerisinde olduğu görülmüştür. Adayların deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen görüşme sorularına verdikleri yanıtlar aşağıdaki çizelgede belirtildiği gibidir:

Çizelge 11

Deneyisel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama öncesinde öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile ilgili görüşleri

Görüşme soruları	Görüşler	f
Öğrenme stratejileri kavramı senin için ne ifade ediyor ya da böyle bir kavramı daha önce duydun mu?	Hayır duymadım	4
	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde duydum	3
	Öğrendiklerimi kalıcı hale getirebileceğim uygulamalar	4
	Ders çalışırken izlediğimiz yollar	1
	Bilgiyi alma yolları	1
Öğrenmelerin sırasında öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabiliyor musun? Bize birkaç örnek verebilir misin?	Etkili şekilde kullanıyorum	2
	Etkili kullanamıyorum	1
	Yazarak, özet çıkararak ve notlar alarak çalışırım	7
	Derslerde ses kaydı yaparım	1
	Örnek olaylarla ilişkilendiririm	1
	Sadece okuyarak çalışıyorum	3
	Önemli yerlere ilişkin sorular oluştururum	1
Kullandığını bu öğrenme stratejileri; derse, dersin konusuna veya diğer etmenlere göre çeşitli farklılıklar gösteriyor mu?	Renkli kalemler, kağıtlar ve oklar kullanırım	4
	Sözel veya sayısal olmasına göre değişiyor	7
	Sayısal derslerde daha az yazarak çalışıyorum	2
	Kolay olduğunu düşündüğüm dersleri sadece okurum	1
	Öğreticinin sınav yapma biçimine göre değişiyor	1
Öğrenme stratejileri kullanmanın öğrenmelerin üzerinde ne gibi bir etkisi var?	Kalıcı öğrenmeler sağlıyor	5
	Etkili öğrenmeler gerçekleştiriyorum	6
	Düzenli olmamı sağlıyor	3
	Zamanı etkili kullanmamı sağlıyor	2
Öğrenmelerin sırasında etkili strateji kullanamamandan kaynaklanan öğrenme sorunları yaşıyor musun?	Zamanımı ayarlayamıyorum	2
	Derslerde yanlış noktalar not olarak alınabiliyor	1
	Kendini tanıyamama	1
	Dikkatini toplayamama	2
Yaşamış olduğun bu öğrenme sorunlarının kaynağı veya kaynakları neler olabilir?	Derse ve konuya göre değişiyor	5
	Sevmediğim dersler	2
	Öğrenme içeriğinin çok fazla olması	1
	Öğretim elemanından kaynaklanan sorunlar	1

Çizelge 11'in devamı...

Görüşme soruları	Görüşler	f
Yaşamış olduğunuz bu öğrenme sorunlarını çözmeye yönelik olarak neler yapıyorsunuz?	Dersi derste öğrenmeye çalışma	2
	Arkadaşlarımla beraber çalışma	1
	Kendi kendini güdülemeye çalışma	2
	Başkalarının notlarından çalışma	1
	Sesli tekrar etme	1
	Çalıştığı yeri sık sık değiştirme	1
	Yalnız ve sessiz bir yerde çalışma	1
Sana göre yükseköğretimde görülen akademik başarısızlık ile öğrenme stratejilerinin kullanılması arasında bir ilişki var mıdır?	Doğrudan bir ilişki bulunmaktadır	5
	Doğru stratejilerin kullanılmaması başarısızlık nedenidir	2
	Nasıl çalışılacağını bilememe başarısızlık kaynağıdır	2
	Gerekli çabayı gösteriyor fakat hala başarısızlık yaşıyorsa etkin öğrenme stratejileri kullanılmıyordur	1
Akademik başarısızlıktaki etki düzeyine göre öğrenme stratejileri ve diğer etmenleri önem sırasına koymanı istesem nasıl bir sıralama yapardın?	Öğrenme güdüsünün düşüklüğü ilk sıradadır	3
	Ailevi ve çevresel faktörler ilk sırada gelir	2
	Hazırbulunuşluluk ilk sıradadır	1
	Öğrenme stratejileri ikinci sıradadır	2
	Düzenli ve planlı çalışmama	1
Konuyla ilgili eklemek istediğin bir şey var mı?	Hayır yok	5
	Herkesin kendi öğrenme stratejilerinin farkına varması gerekmektedir	1
	İlköğretimde görev yapan öğretmenlere bu konuda önemli görevler düşmektedir	1

Çizelgede görüldüğü gibi adayların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar çeşitlilik göstermektedir. Bazı sorularda adayların görüşlerinde belli bir yoğunlaşmanın gözlemlendiği söylenebilir. Örneğin, adayların büyük bir kısmı çalışmalarını yazarak veya özet çıkararak yürütmekte olduklarını yine büyük bir kısmı çalışmalarında kullandıkları stratejilerin dersin sözel veya sayısal olmasına göre değiştiğini belirtmişlerdir. Adayların yaşamış oldukları öğrenme sorunlarını çözmeye yönelik olarak uyguladıkları stratejilerin çeşitliliği de görüşmelerden elde edilen ilginç bir nokta olarak belirtilebilir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin ardından tüm gruplara ön uygulama öncesi “öğrenme stratejileri ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasından önce gruplara ölçekle ilgili çeşitli açıklamalarda bulunulmuştur. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Tüm gruplardan ölçekle ilgili elde edilen çeşitli analizler aşağıdaki gibidir:

Çizelge 12

Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde gerçekleştirilen testler
Varyansların eşitliği testi

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
2,676	2	80	.075

Çizelge 12’de görüldüğü gibi anlamlılık değerinin (Sig.) .05’in üzerinde olması ($p=.075$) gruplar arasındaki varyans değerlerinin eşit olduğunu göstermektedir (Palland, 2001). Bu bulgu, gruplar arasında öntest değerleri üzerinden anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin analizlerin yapılabileceği anlamına gelmektedir.

Çizelge 13

Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama grupları arasındaki öntest değerlerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	Sd	Ortalamaların karesi	F	p
Gruplar arası	1963,48	2	981,74	2,423	.095
Gruplar içi	32419,08	80	405,23		
Toplam	34382,57	82			

Çizelge 13’de doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi yapılan gruplar ile kontrol grubuna ilişkin öntest değerleri arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA testi sonucu yer almaktadır. Çizelgede görülebileceği gibi testin anlamlılık değeri $p=.095$ olarak görülmektedir. Bu değer .05’ten büyük olduğu için ($p>.05$) gruplar arasında öntest değerleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre, öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından öğretmen adaylarının benzer

özellikleri gösterdiği ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği söylenebilir.

Çizelge 14

Deneyisel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde doğrudan ve dolaylı öğretim yapılan grupların öntest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	27	125,03	16,06	44,29	1,94	.059
Dolaylı strateji öğretimi	27	113,92	25,04			

Çizelge 14’te de görülebileceği gibi doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi yapılan gruplar arasında öntest değerleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar açısından karşılaştırıldığında doğrudan strateji öğretimi grubunun daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Fakat bu farklılık bağımlı değişkende anlamlı bir değer oluşturacak kadar yüksek değildir.

Çizelge 15

Deneyisel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi yapılan grupların sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	23	115,47	21,80	45	1,15	,252
Dolaylı strateji öğretimi	24	109,16	15,04			

Çizelge 15’te de görülebileceği gibi, deney gruplarına yönelik olarak yapılan sontest uygulamasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu sonuç gruplara yönelik olarak yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiği bakımından gruplar arasında bir fark yoktur.

Çizelge 16

Deneyisel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest- sontest	8,56	25,38	22	1,61	,120

Çizelgede 16’da yer aldığı gibi doğrudan strateji öğretiminin yapılan grupta öğrenme strateji öğretiminin etkili olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Doğrudan strateji öğretimi uygulamasının etkili olmamasının nedenleri ve etkili kılınmasına yönelik getirilen öneriler şu şekilde belirtilebilir:

- Stratejilerin öğretiminde, öğrenme stratejilerine yönelik içeriğe ilişkin kaynak sıkıntısı öğrencilerin yaşadığı önemli aksaklıklardan biri olmuştur. Bu kapsamda öğretim elemanının çalışma yapraklarında yer verdiği içerik zaman zaman yetersiz kalmıştır. Deneyisel işlem sırasında öğrenmeyi öğrenme ve öğrenme stratejilerine yönelik ek bir içeriğin hazırlanması gerekmektedir. Öğrencilerin yaşamış olduğu kaynak sıkıntısı ilk vize sınav sonuçlarına da yansımış, öğrenciler vize sınavına hazırlanırken çalışılacak içerik bulamama gibi noktalara yönelik geri bildirimlerde bulunmuşlardır.
- Öğretim elemanının uyarılarına rağmen öğrenciler, öğrenme stratejilerine ilişkin ek okumalar yapmamışlardır. Bu durum onların ilgili içeriği anlamalarını zorlaştırmıştır. Öğretim süreci sadece çalışma yaprakları üzerinden ilerlemiştir.
- Öğrenciler diğer gruplarla oluşan konu farklılıklarını sürekli sorgulamışlardır. Öğrenme stratejilerine ilişkin içeriğin diğer gruplarca işlenmemiş olmasının nedenlerine yönelik olarak öğretim elemanına süreçte çeşitli sorular yönelttikleri görülmüştür.
- Kaynak yönetimine ilişkin çalışma ortamını düzenleme, yardım alma, emek yönetimi vb. çalışma yapraklarının zenginleştirilmesine gereksinim duyulmuştur. Bu konuda hazırlanan uygulama içeriği yetersiz kalmıştır.

- Uygulama etkinliklerinin önceden belirlenen süreden daha uzun sürdüğü, konuyla ilgili yapılan açıklamaların ve sorulan soruların etkinliklerin uygulanmasını geciktirdiği görülmüştür.
- Öğrenciler sürecin başında çalışma yaprakları ile ilgili etkinlikleri anlamakta zorlanmışlardır. Yapılan görüşmelerde bu uygulamanın süreç başında daha iyi anlatılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu bakımdan öğrenme stratejileri öğretimi öncesi dersin işleniş süreciyle ilgili çeşitli açıklamaların yapılması öğretmen adaylarının süreci ve etkinlikleri yapılış tarzını anlamaları bakımından önemli görülebilir.

Çizelge 17

Deneyisel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde dolaylı strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest-sontest	3,70	31,01	23	,586	,564

Çizelge 17’de de görülebileceği gibi dolaylı strateji öğretiminin yapıldığı grupta da öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımları üzerinde bir etkisinin olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Bu durumun nedenleri olarak şunlar belirtilebilir:

- Yapılan son görüşmeler sırasında öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan uygulamaları hatırlamakta zorlandıkları görülmüştür.
- Özellikle dönem sonuna doğru gerçekleştirilen uygulamaları (anlamayı izleme ve çalışma ortamına yönelik) daha net hatırladıkları ve görüşmeler sırasında açıklamalarını daha çok bunlara dayandırarak gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir.
- Çeşitli öğrenme stratejilerine yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamalarda uygulama öncesi yapılan teorik açıklamanın yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Bu bakımdan öğretim elemanının öğrenme stratejilerine yönelik açıklamalarını zenginleştirmesi veya çeşitli görsellerden yararlanması daha iyi sonuçlar verebilir.

- Zaman zaman öğrenciler farklı gruplarda dağıtılmayan çalışma yaprakları ile çeşitli uygulamaları sorguladıkları görülmüştür.
- Dolaylı strateji öğretiminin, doğrudan strateji öğretimine göre daha sağlıklı işlediği ve sıklıkla tekrar edilebilir olduğu ve farklı konularda pek çok öğrenme stratejisine yönelik etkinliğin yaptırılabilceği olduğu görülmüştür.
- Dönemin başlangıcında uygulaması yapılan kavram haritası hazırlama, çizelgeleştirme, eleştirel düşünme ve benzetimler bulma gibi bilişsel yönelik hatırlatmaların ara ara yapılmasının yararlı olacağı ve böylelikle diğer etkinliklerle bir bütünsellik göstereceği anlaşılmıştır.

Doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi gruplarında yukarıda belirtilen özelliklere deneysel işlemde dikkat edilmesi durumunda çalışmanın daha sağlıklı bir şekilde yürütüleceği düşünülmektedir. Adaylarla deneysel işlemin ardından son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi gruplarından dörder adayla sesli görüşmeler yapılmıştır. Son görüşmelerin analizinde de veri güvenilirliği için eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan bir uzmandan yararlanılmıştır. Uzmanla adaylarla yapılan iki görüşmenin ses kaydı verilerek adayların görüşme sorularına yönelik olarak belirttikleri görüşleri belirlemesi istenmiştir. Analiz sonrası yapılan karşılaştırmalarda uzmanla % 90 oranında görüş birliği içerisinde olduğu görülmüştür. Adaylara yöneltilen sorular ve sorulara verilen yanıtlardan elde edilen veriler aşağıdaki çizelgede belirtildiği gibidir:

Çizelge 18

Deneyisel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sonrasında sürecin etkililiğine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri

Görüşme soruları	Görüşler	f
Dönem içerisinde öğrenmeyi öğrenme ve öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik uygulamalar sence verimli geçti mi?	Olumlu görüşler	
	Farklı uygulamaları kendi çalışmalarına aktardım.	5
	Farklı öğrenme stratejileri öğrendiğimi düşünüyorum	2
	Öğrenmeyi öğrenmeden zevk aldım	2
	Olumsuz görüşler	
		
Öğrenme stratejilerine yönelik olarak gerçekleştirdiğimiz bu öğretimin senin kullanmış olduğun bilişsel stratejilere etkisinin olduğunu düşünüyor musun?	Olumlu görüşler	
	Çalışmalarında kavram haritası kullanmaya başladım	2
	Görselleştirmelerin daha kalıcı olduğunu anladım	1
	Maddeleştirme ve soru hazırlamaya başladım	2
	Konu başlığına bakıp içerikle ilgili tahminler yürütmeye başladım	1
	Bilgi haritalarını kullanmaya başladım	1
	Olumsuz görüşler	
	Hayır, pek etkisi olmadı (doğrudan öğretim)	1
	Hayır, pek etkisi olmadı ama stratejilerimin farkına varıp bilerek uygulamaya başladım (dolaylı öğretim)	2
Öğretim etkinliklerinin kendi çalışmalarına ilişkin farkındalık geliştirmende, çalışmalarını izlemende ne tür etkileri oldu?	Olumlu görüşler	
	Nasıl çalıştığımı sorgulamaya başladım	2
	Eksik ve olumlu yönlerimi görmemi sağladı	3
	Farkındalık yarattı	3
	Geçmek için çalışıyordum. Artık derinlemesine öğrenmeye çalışıyorum	1
	Olumsuz görüşler	
	----	-

Çizelge 18'in devamı...

Bu öğretimin kaynak yönetimi stratejilerine etkilerinin olduğunu düşünüyor musun?	Olumlu görüşler	
	Dikkatimi dağıtıcı etmenleri çevremden uzaklaştırdım	3
	Dikkatim dağıldığında çalışma ortamımı değiştirmeye başladım	1
	Dikkatimi dağıtan etmenlere odaklanmaya başladım	1
	Çalışma ortamlarıma göre kendimi değerlendirmeye başladım	1
	Olumsuz görüşler	
	Fazla olmadı ama önemli olduğunu anladım (doğrudan öğretim)	1
	Fazla olmadı (dolaylı öğretim)	1
Öğrenme stratejilerinin öğretimi sence nasıl yapılabilir? Başka ne gibi uygulamalar bu öğretim sürecine eklenebilir?	Olumlu görüşler	
	Bu şekilde gerçekleştirilmesinin iyi olduğunu düşünüyorum	3
	Olumsuz görüşler	
	Çalışma yaprakları dersin başında değil de sonuna doğru dağıtılmalı (doğrudan öğretim)	1
	Canlandırmalarla desteklenmeli (doğrudan öğretim)	1
	Çalışma yaprakları uygulaması sürecin başlangıcında açıklanmalı	2
	Hayır yok	3
Konu ile ilgili eklemek istediğin başka bir şeyler var mı?	Çalışma yapraklarının verimli olduğunu düşünüyorum	3
	Konular dikkat çekiciydi (doğrudan öğretim)	1
	Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak öğretmen olduğumda öğrencilerime model olacağım (dolaylı öğretim)	1

Görüldüğü gibi öğretmen adayları deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama süreciyle ilgili olarak genellikle olumlu görüş belirtmişlerdir. Adayların strateji öğretiminde gerçekleşen uygulamalardan bazılarını kendi çalışmalarına aktardıkları görülmektedir. Özellikle kavram haritaları oluşturma, maddeleştirme, görselleştirme ile çalışma öncesi ve sırasında soru çıkarma adayların model aldıkları stratejiler arasındadır. Bunun yanında adayların çalışmalarına yönelik olarak farkındalık kazandıkları, olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde düşündükleri ve çalışma ortamında yer alan dikkat dağıtıcı uyarıcıları kaldırma çabası içerisinde oldukları da öğretim

sürecinin etkileri olarak belirtilebilir. Adayların öğretim süreciyle ilgili olarak, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kullanılan çalışma yapraklarını başlangıçta anlamakta zorlandıklarını dile getirmeleri buna yönelik bazı sıkıntılar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ardından son uygulama olarak 2010 yılı bahar döneminde izleme çalışması için “çalışma metinleri” uygulaması yapılmıştır. Uygulama sırasında katılımcılara, kendilerine dağıtılan metni herhangi bir zaman sınırı olmaksızın çalışmaları istenmiştir. Çalışmalar sırasında metin üzerinde istedikleri işaretleme ve karalamaları yapabilecekleri ve dilerlerse ek kağıt kullanabilecekleri kendilerine belirtilmiştir. Uygulamaların tümünde araştırmacı uygulama ortamında bulunmuş ve sessiz bir ortamın oluşmasına özen göstermiştir. Katılımcılar 20 dakika kadar süren bir çalışma süresinden sonra çalışmalarını bitirip metni araştırmacıya geri vermişlerdir. Uygulama sonucu değişik gruplarda yer alan toplam 40 katılımcıya ulaşılabildiği görülmüştür. Uygulama sonrası metinler araştırmacı tarafından incelenerek, katılımcıların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda katılımcıların metin üzerinde kullanmış oldukları stratejiler şu şekilde belirlenmiştir:

Çizelge 19

Deneyisel işlem öncesi gerçekleştirilen izleme çalışmasında öğretmen adaylarının çalışma metinlerinde kullandıkları öğrenme stratejileri

Kullanılan Öğrenme stratejisi	Doğrudan öğretim	Dolaylı öğretim	Kontrol grubu
	Görülme sıklığı	Görülme sıklığı	Görülme sıklığı
Hiçbir işaretleme yok	2	1	--
Önemli yerlerin altını çizme, daire içine alma	11	9	10
Sayfanın boş yerlerine önemli kavramları yazma	8	8	4
Haritalama yaparak metin içeriğini örgütleme	3	3	--
Dikkat çekici işaretlemeler yapma	3	3	1
Özetleme	2	2	1
Maddeleştirme	1	2	--
İçeriğin belli kısımlarını aynen yazma	2	--	--
Sadece altını çizme	--	4	--
Madde imlerini numaralandırma	--	1	--
Renkli kalem kullanarak dikkati çekme	--	1	--
Uyarıcı kelimeler yazma	--	--	2
Renkli kalemle önemli cümlelerin üzerini çizme	--	--	1
Maddeleri, özetleyen kelimelerle betimlemek	--	--	1
İçeriği özetleyen görsel öğeler kullanma	--	--	1

Çizelge 19’da görüldüğü gibi izleme çalışması sonucunda gruplar arasında öğrenme stratejileri açısından büyük farklar gözükmemektedir. Sadece, doğrudan ve

dolaylı öğretim gruplarında haritalar kullanarak içeriğin örgütlenmesi kontrol gruplarında yer almamaktadır.

Gerçekleştirilen bu ön uygulama neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çalışma yapraklarına dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin nasıl yapılacağına ilişkin açıklamaların, dersin işleniş sürecini betimlemesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Dolaylı strateji öğretiminde, öğrencilerin dönem boyunca öğrenme stratejilerine yönelik yapılan uygulamaları hatırlamada zorlandıkları görülmüştür. Dönem boyunca sık sık strateji öğretimine yönelik hatırlatmaların yapılmasına gerek duyulmuştur.
- Dolaylı strateji öğretiminde daha çok açıklama ve sunumlara yer verilmelidir.
- Kaynak yönetimi stratejilerine ilişkin deneysel işlemde kullanılan içeriğin zenginleştirilmesine gerek duyulmuştur.
- İzleme çalışması için kullanılan çalışma metninin bir benzerinin deneysel işlem öncesinde de uygulanması karşılaştırmalar açısından daha yararlı sonuçlar doğurabilir.
- İzleme çalışması için öğrenme stratejileri ölçeğinin de tekrar uygulanması düşünülebilir.
- Dönem başında öğrencilere deneysel işlemde kullanılan ölçme araçları uygulanırken her öğrencinin bir rumuz seçmesi ve tüm ölçme araçlarını doldururken bu rumuzu yazarak ölçme araçlarını işaretlemesi deneysel işlem sonuçlarının daha etkin yorumlanmasında önemli gözükmemektedir.
- Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler deneysel işlemin sonuçlarının ortaya konmasında önemli yararlar sağlamıştır. Fakat görüşmelerin araştırmacının dışında başka biri tarafından yapılması daha etkin bulguların ortaya konulmasını sağlayabilir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar göz önüne alındığında ön uygulama sürecinin sonunda ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkların asıl uygulamaya yansımaması için bazı önlemlerin alınmasına gerek duyulmuştur. Karşılaşılan sorunlar ve alınan önlemler aşağıdaki gibi belirtilebilir:

Çizelge 20

Deneyisel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve alınan önlemler

Ön uygulama sürecinde ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıklar	Asıl uygulamaya yönelik öneriler
Katılımcılar çalışma yaprakları uygulamasına alışmakta zorlanmışlardır.	Çalışma yapraklarının süreçte kullanımına ve bazı kavramların tanıtımına yönelik olarak deneyisel işlemin başında üç saatlik temel kavramlar eğitiminin (Ek B) verilmesine karar verilmiştir.
Doğrudan öğretim grubunda gerçekleştirilen öğretimin dört hafta sürmesi öğretmen adayları tarafından uzun bulunmuştur.	Asıl uygulamada öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin iki haftalık paket program olarak yapılmasına karar verilmiştir.
Karşılaştırmalarda bulunmak için kalıcılık çalışmasında da öğrenme stratejileri ölçeğinin uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.	Öğrenme stratejileri ölçeğinin deneyisel işlemin tüm katılımcılarına uygulanmasına karar verilmiştir.
Deneyisel işlem öncesi ve deneyisel işlem sonrası gerçekleştirilen görüşmelerin araştırmacı tarafından yapılması öğretmen adaylarını deneyisel işlem sürecinin dışında da açıklamalar yapmaya yönelttiği görülmüştür.	Asıl uygulamada tüm görüşmeler araştırmacı dışında eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir.
Ders planlarında yer alan bazı uygulamaların ders sürecinde etkili olmadığı görülmüştür.	Ders planlarında etkili olmadığı görülen uygulamaların değiştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Belirtilen önerilerin asıl uygulamaya yansıtılmasıyla deneyisel işlem işlemin daha bilimsel ve sonuçları açısından da daha etkili olacağı varsayılmaktadır. Deneyisel işlemin asıl uygulamasında ön uygulama sürecinde ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıklar neticesinde geliştirilen öneriler dikkate alınmıştır.

Deneyisel işlem

Deneyisel işlem öncesinde gerçekleştirilen ön uygulamadan elde edilen bulgulardan yararlanılarak deneyisel işlem gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 2010-2011 öğretim yılı güz dönemi 4 Ekim 2010 tarihinde deneyisel işlemin uygulanmasına geçilmiştir. Deneyisel işlem iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam üç grup üzerinden gerçekleştirilmiştir. Deney Grubu 1, öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi yoluyla gerçekleştirildiği gruptur. Bu grupta öğrenme stratejileri öğretimi dersin bir bölümünde gerçekleştirilmiştir. Doğrudan strateji öğretiminin gerçekleştirilmesi sırasında katılımcılara öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin uygulama örneklerine de yer verilmiştir. Doğrudan strateji öğretimi uygulaması 2010–2011 öğretim yılı güz döneminin ilk iki haftasında paket olarak gerçekleştirilmiştir.

Deney Grubu 2’de ise dolaylı strateji öğretimi yoluyla öğrenme stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim sırasında öğrenme stratejilerine ilişkin uygulama örnekleri konularla paralel olarak sınıf ortamına getirilerek katılımcılarla öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Öğrenme stratejilerine ilişkin çeşitli uygulama örnekleri ve açıklamaların sınıf ortamına getirilmesine dönem boyunca devam edilmiştir. Her iki grupta da öğretim on iki ders saati üzerinden gerçekleştirilmiştir. On iki ders saatinin, ilk üç saati öğrenmeyi öğrenme ve öğrenme stratejileriyle ilgili temel kavramların öğretimine, kalan dokuz saat ise öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dolaylı öğretimine ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi kura yoluyla yapılmıştır. Deneyisel işlem sürecinde yer alan grupların özellikleri Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21

Deneyisel işlemin uygulandığı grupların özellikleri

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu 1	22	12	34
Deney Grubu 2	28	10	38
Kontrol Grubu	20	13	33

Öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin yapıldığı Deney Grubu 1’de deneyisel işlem süreci 4 Ekim 2010 ile 15 Ekim 2010 tarihleri arasında yürütülmüş ve

deneysel işlem süreci video çekimiyle kayıt altına alınmıştır. Doğrudan strateji öğretiminin yapıldığı grupta 4 Ekim 2010'da temel kavramlar eğitimi, 11, 12 ve 15 Ekim 2010 tarihlerinde ise üçer saatlik derslerle öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik diğer uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen deneysel işlem sürecinden üç saatlik bir kayıt eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan iki uzmana verilerek sürecin belirlenen ders planlarına uygunluğunu kontrol etmeleri istenmiştir. Uzmanların yaptıkları incelemeler doğrultusunda sürecin hazırlanan ders planlarına uygun bir şekilde yürütüldüğü belirlenmiş ve her iki uzmanın %81 oranında görüş birliği içerisinde oldukları görülmüştür.

Öğrenme stratejilerinin dolaylı olarak öğretiminin yapıldığı Deney Grubu 2'de deneysel işlem süreci 5 Ekim 2010 tarihinde üç saatlik temel kavramlar eğitimi; 12 Ekim, 19 Ekim, 26 Ekim, 2 Kasım, 30 Kasım, 7 Aralık, 14 Aralık, 21 Aralık, 28 ve 29 Aralık tarihlerinde ise birer saatlik öğrenme stratejilerine yönelik diğer uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamalar video çekimleriyle kayıt altına alınmıştır. Bu grupta da deneysel işlem sürecinden üç saatlik bir kayıt, eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan iki uzmana verilerek sürecin belirlenen ders planlarına uygunluğunu kontrol etmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda sürecin hazırlanan ders planlarına uygun bir şekilde yürütüldüğü belirlenmiş ve her iki uzmanın %90 oranında görüş birliği içerisinde oldukları görülmüştür.

Öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dolaylı öğretiminde ders planlarında belirtilen etkinliklerde yer alan çalışma yaprakları kullanılmıştır. Öğretimler sırasında etkinlikler kapsamında hazırlanan çalışma yaprakları deney grubunun tüm katılımcılarına çoğaltılarak verilmiş ve ders sürecindeki etkinlikler çalışma yaprakları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma yaprakları öğretmen adaylarından geri alınmamış ve bir dosyada toplamaları önerilmiştir. Öğretimi yapılan öğrenme stratejilerinin ders planları ve planlarda yer alan etkinlik numaraları aşağıda belirtildiği gibidir:

Çizelge 22

Öğretimi yapılan stratejiler ve ders planlarındaki etkinlik numaraları

Stratejinin adı	Ders planı numarası	Etkinliğin numarası
Strateji öğretimine hazırlık etkinlikleri	Ders planı 1	Etkinlik 1, 2, 3
Bellek destekleyicileri kullanma	Ders planı 1	Etkinlik 4
Özet çıkarma	Ders planı 1	Etkinlik 5
Benzetimlerde bulunma	Ders planı 2	Etkinlik 2
Soru-yanıt oluşturma	Ders planı 3	Etkinlik 1
Anahatları çıkarma	Ders planı 3	Etkinlik 2
Kavram haritası oluşturma	Ders planı 4	Etkinlik 1
Bilgi haritası oluşturma	Ders planı 5	Etkinlik 1
Eleştirel düşünme	Ders planı 5	Etkinlik 2
Anlamayı izleme stratejilerini kullanma	Ders planı 6	Etkinlik 1
Kaynak yönetimi stratejilerini kullanma	Ders planı 6	Etkinlik 2,3

Tüm katılımcılara deneysel işlemin hemen öncesinde araştırmada veri toplamada yararlanılacak olan ölçme araçları öntest olarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini belirlemek için 4 Ekim 2010'da Deney Grubu 1'e, 5 Ekim 2010'da Deney Grubu 2'ye, 6 Ekim 2010'da ise kontrol grubuna "çalışma metni" ile "öğrenme stratejileri ölçeği" uygulanmıştır.

Daha sonra Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2'de yer alan katılımcılarla deneysel işlem öncesi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, daha önce yapılan ön uygulama verilerinden hareketle araştırmacı tarafından değil eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan bir uzman tarafından yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde uzmanla görüşme soruları ve görüşmenin kapsamı üzerinde görüşülmüş, gerekli bilgiler verilmiş ve görüşmecinin önemli gördüğü noktalar üzerinde ayrıntıyla durulmuştur. Görüşmeler deneysel işlem gruplarında yer alan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin yapıldığı gruptan dokuz, dolaylı öğretimin yapıldığı gruptan ise sekiz öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır.

Deneysel işlem süreci tamamlandıktan sonra Aralık 2010'da sürecin verimliliğiyle ilgili olarak dönem başında uygulanan çalışma yaprağı ile öğrenme

stratejileri ölçeği öğretmen adaylarına sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Veri toplama araçları ve deneysel işlem sürecinde veri toplama araçlarının uygulanma zamanları Çizelge 23’te belirtildiği gibidir:

Çizelge 23

Deneysel işlem sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve uygulanma zamanları

Deneysel İşlem Öncesinde				
<i>Kullanılan veri toplama aracı</i>	<i>Uygulama zaman</i>	<i>Uygulandığı grup</i>		
		<i>Deney Grubu 1</i>	<i>Deney Grubu 2</i>	<i>Kontrol grubu</i>
Öğrenme stratejileri ölçeği (öntest)	Ekim 2010	*	*	*
Çalışma metinleri (öntest)	Ekim 2010	*	*	*
Öğrenci görüşmeleri (ön görüşme)	Ekim 2010	*	*	
Deneysel İşlem Sürecinde				
Video kaydı	4-15 Ekim	*		
Video kaydı	Dönem boyunca 1’er saat		*	
Deneysel İşlem Sonrasında				
Öğrenme stratejileri ölçeği (sontest)	Ocak 2011	*	*	*
Çalışma metinleri (sontest)	Ocak 2011	*	*	*
Öğrenci görüşmeleri (son görüşme)	Ocak 2011	*	*	
Öğrenme stratejileri ölçeği (kalıcılık uygulaması)	Mart 2011	*	*	*
Kalıcılık için çalışma metinleri ve alan etkinliği uygulaması	Mart-nisan 2011	*	*	*

Deneysel İşlemin Etkililiğine Yönelik İzleme Çalışması

Deneysel işlemin Ocak 2011’de tamamlanmasıyla birlikte bahar döneminde deneysel işlemin etkililiğine yönelik izleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda izleme çalışması olarak deneysel işlemin katılımcılarına öğrenme stratejileri ölçeği ile çalışma metinleri (Ek 6) uygulaması yapılmıştır. Çalışma metinleri kullanılarak yapılan izleme çalışmasının ilk olarak sınıf öğretmenliği programındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden birinde uygulanması düşünülmüştür. Bu amaçla 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde ön uygulama çalışmasının da gerçekleştirildiği “öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı” dersinde izleme çalışmasının uygulanabilmesi için öğretim elemanı ile görüşülmüştür. Fakat gerek dersin işleniş sürecinin uygun olmayışı gerekse izleme çalışmasının sınıf öğretmenliği programındaki alan bilgisi derslerinde uygulanmasının daha uygun olacağı düşüncesiyle izleme çalışmasının programın alan bilgisi dersleri içerisinde bulunan “sanat eğitimi” dersinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu amaçla sanat eğitimi dersini veren öğretim elemanı ile görüşülerek izleme çalışması kapsamında gerçekleştirilen uygulamadan bahsedilmiştir. Öğretim elemanının nisan ayı içerisindeki programı alınarak uygulamanın hangi hafta ve hangi içeriğe yönelik olarak hazırlanacağı kararlaştırılmıştır. Çalışma metninin oluşturulması için öğretim elemanı ile ortaklaşa belirlenen içeriğin düzenlenmesi yapılmıştır. Diğer çalışma metinlerinin hazırlanışında olduğu gibi izleme metninin hazırlanışında da içerikten çeşitli görseller, işaret ve uyarıcılar çıkarılarak, çalışma metninin katılımcıların çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmalarına olanak sağlayacak biçimde hazırlanmasına çalışılmıştır. Bunun için deneysel işlem sırasında öğretimi yapılan öğrenme stratejilerini çalışma metnine yansıtabilecekleri etkinliklere uygulamada yer verilmiştir. Uygulamayla ilgili olarak hem dersin öğretim elemanına hem de deneysel işlemin katılımcılarına yönelik olarak yönergeler hazırlanmış ve her uygulamanın başına eklenmiştir. İzleme çalışması kapsamında uygulanan çalışma metinlerinde diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmen adaylarına içerikle ilgili çeşitli sorular da sorulmuştur. Adaylara bu soruların sorulmasındaki amaç içerikle ilgili bilgilerini ölçmek değil soruları yanıtlarken onları çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendirmek olarak düşünülmüştür. Hazırlanan sorular adayların içeriğe çalışmalarının sonrasında yazılı olarak her öğretmen adayına verilmiş ve onlardan içerikle ilgili hazırlanan soruları yanıtlamaları istenmiştir.

İzleme çalışmasının uygulanması dersin öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama çalışmasının öğrenciler tarafından dersin kendi etkinliği gibi algılanmasına özen gösterilmiştir. Uygulama dersin son saatlerinde yapılmış ve çalışma metinlerinin üzerine öğrenci isimleri yazdırılmıştır. Uygulamanın 15-20 dakika kadar sürdüğü dersin öğretim elemanı tarafından ifade edilmiştir. İzleme çalışması kapsamında kalıcılığına bakılan öğrenme stratejileri çizelge 24'te belirtildiği gibidir.

Çizelge 24

İzleme çalışması kapsamında kalıcılığına bakılan öğrenme stratejileri

Öğrenme stratejisi	Belirlenme yolu	Açıklama
- Tekrarlama stratejileri - Bellek destekleyicileri kullanma	Çalışma metnini okurken sayfa boşluklarına doğrudan kavramları tek tek veya topluca yazma	Metin içerisine işaretlemeler yapma, doğrudan kavramı veya içeriği yazarak not alma.
Örgütlenme stratejileri	- Metin içerisinde çeşitli uyarıcılar yardımıyla içeriği düzenleme ve ilişkiler kurma - Soru 1'e verilen yanıtlarda örgütlenme stratejilerine yer verme - Soru 3'e verilen yanıtlarda da adayların örgütlenme stratejilerine yer vermesi. Ana ve yardımcı notları çıkarma, özetleme.	- Kavram haritaları, bilgi haritaları kullanabilir. - Ana hatlar ortaya konulabilir.
İlişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri	- Metin içerisinde ilişkilendirmeye dayalı notlar alma veya kendi yorumlarını kısa notlar olarak sayfa boşluklarına yazma. - Ayrıca soru 1 ve soru 3'e ilişkin yanıtlarda ilişkilendirmelere yer verme - Soru 2'de ise eleştirel düşünme stratejilerini kullanma	Kavram haritası yapma, özetleme, diğer alanlarda yer alan kavramlarla ilişkiler kurma, benzetimler yapma, karalama evresinde yapılan olumlu ve olumsuz uygulamalara kendinden örnekler verme.

Çizelge 24'ün devamı...

Öğrenme stratejisi	Belirlenme yolu	Açıklama
• Anlamayı izleme stratejileri	• Öğrenme stratejileri ölçeği ve görüşme verileri	
• Çevre ve kaynak yönetimi stratejileri	• Öğrenme stratejileri ölçeği ve görüşme verileri	

Çizelgede görüldüğü gibi izleme çalışması kapsamında öğretimi gerçekleştirilen öğrenme stratejilerinin tümünün kalıcılığının belirlenmesine çalışılmıştır. Bu kapsamda anlamayı izleme ile çevre ve emek yönetimi stratejileri dışındaki stratejilerin kalıcılığında çalışma metinleri ve metne yönelik hazırlanan soruların yanıtlarından yararlanılmıştır. Çalışma metinleri ve metne yönelik soruların yanıtlanmasında adayların hangi öğrenme stratejilerini kullanabileceklerine “açıklama” sütununda yer verilmiştir. Adayların kullanabilecekleri bu stratejiler bilişsel stratejiler kapsamındadır.

Uygulama sonunda kimi katılımcılar gerçekleştirilen etkinliğin deneysel işlem süreci sırasında gerçekleştirilen etkinliklerle benzerlikler içerdiği konusunda görüş belirtmişler ve araştırmacıya bu etkinliğin deneysel işlem sürecinin bir parçası olup olmadığını sormuşlardır. Bu durum araştırmacı ve tez danışmanının dikkatini çekmiş ve katılımcılar tarafından belirtilen bu nedenlere yönelik olarak iki katılımcıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. İzleme uygulamasına yönelik olarak elde edilen verilere bulgular ve yorumlar kısmında yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel içerikte olmak üzere üç çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; öğrenme stratejileri ölçeği, görüşme formları, çalışma metinleridir. Araştırmanın nicel verileri, deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası tüm gruplara uygulanmış olan öğrenme stratejileri ölçeği ile nitel verileri ise katılımcılarla deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası yapılan görüşmeler ve onlara uygulanan çalışma metinleri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri kullanılarak katılımcıların çalışmalarında yer verdikleri öğrenme stratejileri ile deneysel

işlemin etkililiğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmış olup, gerçekleştirilen öğretiminin kalıcılığına ilişkin verilerin elde edilmesinde de yine nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler *yarı yapılandırılmış* görüşmeler biçiminde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler; deneysel işlem öncesinde katılımcıların kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ve öğrenme sorunlarını belirlemek ile deneysel işlem sonrasında öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine ilişkin veri toplamak amacıyla yapılmıştır. Deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanan çalışma metinleri ile de katılımcıların metinler üzerinde kullanmış oldukları öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmış ayrıca deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi için yapılan izleme çalışması için de yine çalışma metinlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırma sorunu paralelinde hangi amaçlarla kullanıldığı Çizelge 25’te belirtildiği gibidir.

Çizelge 25

Veri toplama araçlarının kullanım amaçları

Amaç	Kullanılan veri toplama aracı	Veri türü (Nitel)	Veri türü (Nicel)
Deneysel işlem öncesinde katılımcıların kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi	Öğrenme stratejileri ölçeği		*
	Öğrenci görüşmeleri	*	
	Çalışma metinleri	*	
Deneysel işlem sonrasında katılımcıların kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi	Öğrenme stratejileri ölçeği		*
	Öğrenci görüşmeleri	*	
	Çalışma metinleri	*	
Deneysel işlemin etkililiği	Öğrenme stratejileri ölçeği		*
	Öğrenci görüşmeleri	*	
	Çalışma metinleri	*	
Öğretimin kalıcılığının belirlenmesi	Öğrenme stratejileri	*	
	Çalışma metinleri	*	

Görüşme Formları

Katılımcılarla görüşmeler, deneysel işlem öncesinde, deneysel işlem sonrasında ve izleme çalışması kapsamında olmak üzere üç kez gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla ilk görüşme, öğrenme stratejileri ölçeğinin uygulanmasından önce yapılmıştır. Bunun amacı, görüşmenin öğrenme stratejileri ölçeğindeki önermelerden etkilenmemesini sağlamaya yöneliktir. Görüşme formu deneysel işlem sürecinin başında, deneysel işlemin sonunda ve izleme çalışması kapsamında uygulanmak üzere üç farklı içerikte hazırlanmıştır. Birinci görüşme formunda, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve bu stratejilere ilişkin farkındalıklarına yönelik sorular ile yaşadıkları çeşitli öğrenme sorunlarına yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci görüşme formunda ise deneysel işlem sonucunda öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İzleme çalışması kapsamında hazırlanan görüşme formu, katılımcıların izleme etkinliği kapsamında yapılan uygulama doğrultusunda hazırlanmıştır.

Araştırmanın ön uygulamasından önce görüşme sorularıyla ilgili olarak “deneme uygulaması” gerçekleştirilmiştir. Bunun için oluşturulan taslak görüşme formu eğitim programları ve öğretim alanında çalışan yedi uzmana verilmiştir. Uzmanlardan görüşme formlarındaki soruların açık ve anlaşılır olup olmaması ile araştırma konusunu kapsayıp kapsamaması açılarından kontrol etmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda taslak forma son şekli verilmiştir. Form üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; görüşme izin formu, görüşme onayı ve görüşme sorularının yer aldığı bölümlerdir. Daha sonra taslak görüşme formlarının işlevselliğini test etmek amacıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adayları ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Almanca Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören üç öğretmen adayı ile deneme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde adaylara görüşmenin amacını belirten izin formu ile onay formları verilmiş ve adayların bunları okuyup onay vermeleri istenmiştir. Adaylar görüşmenin amacıyla ilgili olarak ek açıklama isteğinde bulunmamışlardır. Deneme görüşmeleri sonucunda; görüşmenin ortalama 10 ile 15 dakika kadar sürdüğü, soruların genelde açık ve anlaşılır olduğu ve zaman zaman adayların bazı kavramları açıklamaları için araştırmacıya çeşitli sorular yönelttikleri görülmüştür. Deneme görüşmeleri sonucunda araştırma amacını yansıtmayan bazı soruların görüşme içeriğinde yer aldığı, bazı soruların da görüşme formuna eklenmesi

gereği duyulmuş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir (Ek A). Son şekli verilen deneysel işlem öncesi görüşme formunda toplam on üç adet soruya yer verilmiştir. Bunlardan ilk altısı öğrenme stratejileriyle, diğerleri ise katılımcıların yaşamış oldukları öğrenme sorunları ve akademik başarısızlık ile ilgili sorulardan oluşmuştur. Deneysel işlem sonrasında sürecin etkililiğini belirleyebilmek amacıyla hazırlanan ikinci görüşme formu ise sekiz sorudan oluşturulmuş ve soruların tamamı öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Çalışmada öğrenme stratejilerine ilişkin verileri elde etmede Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından Türkçe alanyazına kazandırılan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

Bu ölçek, Büyüköztürk ve diğerlerinin (2004) “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” isimli orijinal ölçeğin Türkçe’ye çevrilip geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptıkları ölçektir. Ölçek, “güdülenme” ve “öğrenme stratejileri”ne ilişkin önermelerden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında ölçeğin ayrı ayrı faktör analizleri ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan ölçeğin iki farklı ölçek gibi kullanılabileceği belirtilmektedir. Ölçeğin orijinali; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine tarafından 1982 ile 1986 yılları arasında gerçekleştirmiş oldukları çalışmalar neticesinde şekillenmiştir (Büyüköztürk, 2004). Ölçeğin geliştirilmesi “National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning” tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte, öğrenme stratejileri dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Yineleme, düzenleme, açıklama, eleştirel düşünme, yardım arama, akran işbirliği, üstbiliş, emek yönetimi ile zaman ve çalışma ortamı ölçekte bulunan alt boyutlardır. Araştırmacılar, ölçeğin güdülenme ve öğrenme stratejilerine ilişkin çalışmalarda kullanılabileceğini belirtmektedirler. Ölçek 7’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrenenler üzerinde geliştirilmesi, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmış olması nedeniyle araştırmada belirtilen ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin uygulanmasından önce dil ve yapı geçerliğine tekrar bakılmıştır. Bunun için Şener Büyüköztürk ve çalışma arkadaşlarından gerekli izin alınmış, orijinal ölçekte yer alan maddeler ile Türkçe ölçeğin maddeleri dilsel eşdeğerlik açısından eğitim programları ve öğretim ile yabancı diller alanında yer alan toplam beş uzmanın

görüşlerinden yararlanılarak tekrar karşılaştırılmış ve kimi maddelerde birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Karşılaştırmalar sırasında, orijinal maddeler ile Türkçe maddeler iki dil ve alan uzmanına verilerek maddelerin dilsel eşdeğerliğe uygunluğu sorulmuştur. Ayrıca, orijinal ölçek ile Türkçe'ye uyarlanan ölçekte “Bu derse çalışırken...” diye başlayan ifadeler genelleştirilerek “Ders çalışırken...” veya “Derslerde...” gibi ifadeler şekline dönüştürülmüştür. Örneğin, orijinal ölçekteki “*I try to play around with ideas of my own related to what I am learning in this course*” ifadesi “*Bu derste öğrendiklerimle ilişkili kendi düşüncelerimin neler olduğunu çıkarsamaya çalışırım.*” şeklinde çevrilmişken “*Derslerde öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimin neler olduğunu belirlemeye çalışırım*” biçimine dönüştürülmüştür. Öğrenme stratejileri ölçeği deneysel işlemin başlangıcında, sonunda ve izleme çalışması olarak tüm gruplara uygulanmıştır. Ölçek aracılığıyla, gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin deneysel işlemin katılımcılarının kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde ne gibi farklılıklar yarattığı belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen çalışmaların ardından ölçek Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 435 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin uygulandığı öğretmenlik programları ve buna ilişkin sayısal veriler Çizelge 26’da belirtildiği gibidir:

Çizelge 26

Ölçeğin uygulandığı öğretmenlik programları

Program	Sayı	Program	Sayı
BÖTE	36	İşitme engelliler öğretmenliği	27
Okul öncesi öğretmenliği	36	Almanca öğretmenliği	17
Sosyal Bilgiler öğretmenliği	84	Fransızca öğretmenliği	30
Zihin Engelliler öğretmenliği	55	İngilizce öğretmenliği	44
Resim-iş	25	Beden eğitimi öğretmenliği	7
Matematik öğretmenliği	13	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği	13
Sınıf öğretmenliği	48	Toplam	435

Yapılan incelemeler sonucunda kimi adayların ölçeği doldurmalarında eksiklik görüldüğünden 356 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden ölçeğin yapı geçerliğine bakılmıştır. Yapı geçerliği aşamasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

Öncelikli olarak ölçeğin örneklem yeterliğine ilişkin olarak KMO ve Bartlett's Test değerlerine bakılmıştır. Analizden önce anlam bakımından ters ilişki gösteren maddelerin verileri olumlu sayısal değerle değiştirilmiştir. Ölçme aracı incelendiğinde, 2, 6, 21, 26, 29, 46 ve 49.maddeler anlam açısından olumsuz içerik taşıdığı için bu maddelerin tersten puanlanması yapılmıştır. Bu çevrim işleminden sonra örneklem yeterliğine ilişkin elde edilen bulgular Çizelge 27'deki gibidir.

Çizelge 27

Ölçeğin örneklem yeterliğine ilişkin veriler

KMO ve Bartlett'in Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin'in Örneklem Yeterliği Ölçümü		,893
Bartlett'in Küresellik Testi	Ki-kare	6369,126
	Sd	1225
	P	.000

Çizelge 27'de görüldüğü gibi ölçeğin KMO değeri ,893 ve anlamlılık değeri de .000 bulunmuştur. KMO değerinin 1,00'a yakın olması verilerin faktör analizi için yeterli ve uygun olduğunu gösterirken, 0,50'nin altına düşmesi bu verilerle faktör analizi yapmanın doğru olmayacağını belirtmektedir (Pallant, 2001). Bartlett'in küresellik testi değeri ve onun anlamlılığı ise değişkenlerin birbirleri ile ilişki gösterip göstermediklerini sınar. Bu değer anlamlılığı, yani önem (Sig.) değeri 0,10 ve daha üzerindeyse bu verilerle faktör analizi yapmanın uygun olmadığını göstermektedir. Ölçme aracının uygulanmasından elde edilen veriler incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliğine uygun nitelikte olduğu söylenebilir.

Ardından ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Çizelge 28'de de görülebileceği gibi ölçeğin toplam korelasyon değerlerinin -.095 ile .685 arasında değiştiği görülmektedir.

Çizelge 28

Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları

Ölçek maddesi	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Ölçek maddesi	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Ölçek maddesi	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu
m1	,431	m18	,514	m35	,506
m2	,072	m19	,381	m36	,541
m3	,128	m20	,499	m37	,426
m4	,399	m21	,010	m38	,685
m5	,405	m22	,570	m39	,444
m6	,072	m23	,397	m40	,510
m7	,239	m24	,551	m41	,403
m8	,455	m25	,474	m42	,430
m9	,027	m26	,092	m43	,496
m10	,331	m27	,431	m44	,431
m11	,517	m28	,438	m45	,685
m12	,459	m29	-,095	m46	,214
m13	,507	m30	,552	m47	,562
m14	,206	m31	,514	m48	,615
m15	,492	m32	,622	m49	,209
m16	,465	m33	,642	m50	,546
m17	,550	m34	,246	Alfa=	,931

Çizelge 28’de görüldüğü gibi ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları farklı değerler altında toplanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ,30’un altında olan maddeler düşük ilişki gösterdiğinden ölçekten çıkarılmıştır. Çizelge 2 incelendiğinde; 2, 3, 6, 7, 9, 14, 21, 26, 29, 34, 36, 46 ve 49.maddelerin belirtilen değerden düşük olduğu görülmektedir. Bu bakımdan bu maddeler düşük ilişki gösterdiğinden ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerle ölçeğin güvenirliğine tekrar bakılmıştır. Yapılan analizde ölçeğin iç tutarlılığı (Alfa)= .91 bulunmuştur.

Ardından faktör analizine geçilmiştir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu analizinde çıkarılan maddelerin ardından örneklem büyüklüğü ve anlamlılığa ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Çizelge 29

Ölçeğin örneklem yeterliğine ilişkin veriler

KMO ve Bartlett'in Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin'in Örneklem Yeterliği Ölçümü		.918
Bartlett'in Küresellik	Ki-kare	5299,472
Testi	sd	703
	p	.000

Çizelge 29'da da görüldüğü gibi ölçeğin KMO değerinin ilk ölçümden (,893) daha yüksek olduğu görülmektedir. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0,60 olarak önerilmektedir (Pallant, 2001). Bu durumda gözlenen ,918'lik KMO değeri önerilen KMO değerinden yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Örneklem büyüklüğünün daha olumlu olduğuna ilişkin verilerden sonra faktör analizi yapılmıştır. İlk yapılan analizde ölçeğin dokuz faktörden oluştuğu ve açıklanan varyansın da %59,26 olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinde faktör yükleri ,30'un altında olan ve birden fazla faktör altında bulunan maddelerin elenmesinden sonra dört faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Analiz sonucunda ölçek maddelerinin toplam varyansın %49'unu açıkladığı belirlenmiştir. Alt faktörlere göre açıklanan varyans oranları ise; birinci faktör için %14,5, ikinci faktör için %14,2, üçüncü faktör için %11,6 ve dördüncü faktör için ise %8,7'dir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ve faktörler altında yer alan maddeler aşağıdaki gibidir:

Çizelge 30

Ölçeğin faktör yapıları ve faktörler altında yer alan ölçek maddeleri

Faktör1		Faktör2		Faktör3		Faktör4	
Ölçek maddesi	Faktör yükü	Ölçek maddesi	Faktör yükü	Ölçek maddesi	Faktör yükü	Ölçek maddesi	Faktör yükü
20	,733	11	,690	43	,776	37	,791
31	,717	10	,625	42	,720	44	,686
40	,711	32	,557	39	,656	19	,624
35	,694	45	,543	17	,586		
16	,670	24	,525	12	,497		
50	,543	8	,504				
		41	,495				
		1	,479				
		28	,464				
		23	,444			Alfa=	,884

Çizelge 30'dan da anlaşılabileceği gibi gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda Büyüköztürk ve arkadaşlarının ulaştığı oldukları ve orijinal ölçekle aynı olan yapıya ulaşılamamıştır. Analiz sonucunda ölçek 24 önerme ve dört faktörden oluşan bir yapıya indirgenmiştir. Elde edilen bu dört faktörlü yapı, orijinal ölçekten de yararlanılarak yeniden isimlendirilmiştir. Buna göre; 16., 20., 31., 35., 40. ve 50. maddeler “ilişkilendirme stratejileri” olarak, 1., 8., 10., 11., 23., 24., 28., 32., 41. ve 45. maddeler “Yineleme, örgütlenme ve üstbilişsel stratejiler” olarak, 12., 17., 39., 42. ve 43. maddeler “çevre ve emek yönetimi stratejileri” olarak, 19., 37. ve 44. maddeler ise “yardım alma ve akran işbirliği stratejileri” olarak düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında da bu sınıflandırma kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach-Alfa) güvenilirlik katsayısı değeri de ölçeğin geneli için ,884 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörlere göre güvenilirlik katsayıları ise aşağıda belirtildiği gibidir:

Çizelge 31

Öğrenme stratejileri ölçeğinin faktör yapılarına göre alfa katsayıları

Öğrenme Stratejileri Ölçeği	
Faktör Adı	Alfa Değeri
İlişkilendirme stratejileri	,820
Yineleme, örgütlenme ve üstbilişsel stratejiler	,801
Çevre ve emek yönetimi stratejileri	,747
Yardım alma ve akran işbirliği stratejileri	,654

Ölçeğin güvenirliği kapsamında Kolmogorov-Smirnov Z testi ile ölçeğin normal dağılımlılığı da test edilmiştir. Yapılan analizden sonra ortalama 116,60, standart sapma 21,12, çarpıklık değeri -,301, basıklık değeri ise -,238 olarak hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov Z testinde p değeri ise ,135 ($p=0,135>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu verilere bakarak dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin geneli ile alt faktör arasındaki korelasyon değerlerine de bakılmıştır. Ölçeğin geneli ile alt faktörler ve alt faktörlerin birbirleri ile korelasyon değerlerini gösteren bulgular aşağıdaki gibidir:

Çizelge 32

Ölçeğin geneli ile alt faktörlere ilişkin korelasyon değerleri

Faktör	$\bar{X}$	Ss	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
1.Faktör (İlişkilendirme str.)	52,78	9,67	-	,530*	,508*	,420*
2.Faktör (Yineleme, örgütlenme ve üstbilişsel str.)	27,79	7,03	-	-	,396*	,326*
3.Faktör (Çevre ve emek yönetimi str.)	22,12	6,55	-	-	-	,388*
4.Faktör (Yardım alma ve akran işbirliği str.)	13,89	3,99	-	-	-	-
Toplam	116,60	21,1	,872*	,760*	,749*	,610*

* $p<.001$

Alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde tüm alt ölçekler arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Gözlenen bu anlamlı ilişkilerin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu ve ,530 ile ,388 arasında değiştiği görülmektedir. İlişkinin pozitif yönü ölçeğin alt ölçeklerinin benzer yapıyı ölçtüğü anlamına gelirken, orta düzeyde olması alt ölçeklerin bağımsız olduğu bilgisini de vermektedir. Bu korelasyon değerleri, öğrenme stratejileri ölçeğinin hedeflenen yapıyı geçerli biçimde ölçtüğü bulgusunu desteklemektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili analizlerden sonra ayrıca ölçeğin ayırtediciliğine de bakılmıştır. Bunun için ölçeğin %27'lik alt ve üst grupları arasındaki değerlerin farklılığı incelenmiştir. Alt ve üst gruplar arasındaki farklılık ölçek toplam puanı ile maddeler üzerinden ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt ve üst gruplar toplam puanları üzerinden yapılan ilişkisiz örneklem t-Testinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Çizelge 33

Ölçeğin ayırt ediciliği için yapılan ilişkisiz örneklem t-Testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Üst	96	271,22	10,27	81,94	37,33	.000
Alt	96	189,28	18,88			

Çizelgede görüldüğü gibi ölçeğin ayırtediciliğine yönelik olarak yapılan ilk analizde alt ve üst gruplar arasında .000 ($p < .001$) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu analiz ölçekte bulunan tüm maddeler için de gerçekleştirilmiştir. Tüm maddeler için yapılan ilişkisiz örneklem t-Testinde de t değerleri .000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin uygulandığı katılımcılar üzerinde öğrenme stratejilerini kullanma yönünden ayırtedici özelliği olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçek Ek C'de verilmiştir.

Çalışma Metinleri

Çalışma metinleri, deneysel işlemin etkililiği ile öğrenme stratejilerine ilişkin kalıcılığın belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Çalışma metinlerinin uygulanması deneysel işlem öncesinde, deneysel işlem sonrasında ve öğrenme stratejileri öğretiminin kalıcılığına ilişkin olmak üzere toplam üç kez gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ön uygulaması sırasında çalışma metninin seçiminde, içeriğin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden biriyle ilgili olmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu bakımdan metin içeriği, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi konularıyla ilgili olarak hazırlanmıştır. Bu amaçla deney gruplarıyla ilgili dersi yürüten öğretim elemanı ile görüşülerek deney sürecinden bahsedilmiştir. Çalışma metninin uygulanmasına yönelik gerekli izin kendisinden alınarak dersin içeriğiyle ilgili hangi konunun uygun olabileceğine ilişkin görüşü alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu derste temel öğretim materyali olarak kullanılan ders kitabından “Öğretim Ortamlarında İletişim” konusunun uygulama için uygun olabileceğine karar verilmiştir. Hazırlanan içerik uygulama öncesinde aynen ders kitabından alınarak uygulanmamış, içerikte kimi düzenlemelere gidilmiştir. İçeriğin mümkün olduğunca sade olmasına özen gösterilmiş, herhangi bir görsel sembol ve çeşitli uyarıcılara içerikte yer verilmemeye çalışılmıştır. Bilginin düzenlenmesine yönelik olarak hazırlanan çeşitli haritalar da içerikten çıkarılmıştır. Belirtilen düzenlemeler yapıldıktan sonra çoğaltılarak deney gruplarındaki katılımcılara uygulanmıştır. Uygulanan çalışma metni Ek D’te verilmiştir.

Deneysel işlem sırasında ise çalışma metni olarak araştırmacı tarafından “eğitimde ölçme ve değerlendirme” isimli bir metin hazırlanmıştır. Toplam altı sayfadan oluşan metnin hazırlanışında yine içeriğin mümkün olduğunca sade olmasına özen gösterilmiş ve çeşitli görsel sembol ve uyarıcılara yer verilmemeye çalışılmıştır. Uygulanan çalışma metni Ek E’te verilmiştir.

Son olarak izleme çalışması için de ayrı bir çalışma metni hazırlanmıştır. Bu amaçla ön uygulama sırasında olduğu gibi izleme çalışmasının yapılacağı dersin öğretim üyesi ile temasa geçilerek deney süreci ile izleme çalışmasından bahsedilmiştir. Öğretim üyesinin uygun gördüğü ders ve konuyla ilgili bir çalışma metni dersle ilgili kaynaktan yararlanılarak hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma metninin hazırlanışında da önceden belirtilen durumlar dikkate alınarak kimi düzenlemeler gidilmiştir. İzleme çalışması kapsamında hazırlanan çalışma metni de Ek F’da verilmiştir.

Çizelge 34

Araştırmada veri toplama araçlarının uygulanma zamanları

Veri Toplama Aracı	Uygulanma Zamanı	Verinin Türü
Çalışma Metni Uygulaması1	Deneysel İşlem Öncesi (Eylül 2010)	Nitel
Görüşme Formu 1	Deneysel İşlem Öncesi (Eylül 2010)	Nitel
Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Deneysel İşlem Öncesi (Eylül 2010)	Nicel
Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Deneysel İşlemlerin Hemen Sonrasında (Ocak 2011)	Nicel
Görüşme Formu 2	Deneysel İşlem Sonrası (Ocak 2011)	Nitel
Çalışma Metni Uygulaması2	Deneysel İşlem Sonrası (Ocak 2011)	Nitel
Öğrenme Stratejileri Ölçeği (İzleme çalışması)	Deneysel İşlemlerden 6-8 hafta Sonra (Nisan 2011)	Nicel
Çalışma Metni Uygulaması3 (İzleme çalışması)	Deneysel İşlemlerden 6-8 hafta Sonra (Nisan 2011)	Nitel

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri girişlerinde öğrencilerin kullanmış oldukları rumuzlardan yararlanılmış, deneysel işlem öncesinde ve sonrasında elde edilen nicel verilerin analizinde rumuz sırasının korunmasına özen gösterilmiştir. Deneysel işlem sürecinin herhangi bir aşamasında çeşitli nedenlerle ulaşamayan öğrencilerin verileri boş bırakılmıştır. Böylelikle elde edilen ölçümlerin karşılaştırılmasında daha sağlıklı yorumlar yapılabilir (Paland, 2001; Büyüköztürk, 2011). Veri girişinin ardından araştırma kapsamında belirlenen alt amaçlar doğrultusunda gerekli istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin bir farklılık olup olmadığını belirlemede “bağımlı ve bağımsız gruplarda t-Testi” ile her üç grup arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemede ise “tekrarlı ölçümlerde varyans analizi” yapılmıştır. Yapılan analizlere ve bunlara ilişkin çizelgelere bulgular ve yorumları kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlemesinde ise sosyal bilgiler öğretmenliği ile eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan alan uzmanlarından yararlanılmıştır. Alan uzmanları yardımıyla görüşme metnlerinin analizine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile görüşme ve çalışma metnlerine ilişkin makro ve mikro düzeyde analizler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ile çalışma metnlerinin analizinde veriler öncelikli olarak araştırmacı tarafından makro düzeyde incelenmiş bu analizler neticesinde kodlama anahtarları oluşturularak mikro analizlere geçilmiştir. Mikro analizler alan uzmanları yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen kodlama anahtarları ve mikro düzeylerde yapılan betimsel analizlerle; toplanan verinin sistematik ve açık biçimde betimlenmesi, betimlemelerin açıklanması, yorumlanması ve neden-sonuç ilişkileri irdelenerek çeşitli sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Gerçekleştirilen betimsel analizlerle araştırmacı ve alan uzmanları tarafından kodlama anahtarları aracılığıyla (Ek G) temalar oluşturulmaya çalışılmış ve uzlaşılan tema ve alt temalar araştırma bulgusu olarak değerlendirilmiştir.

Görüşmelerin analizi

Görüşme metnlerinde Nvivo 8 paket programından yararlanılarak görüşme metnlerinin analizi yapılmış ve bu kapsamda görüş birliğine varılarak uzlaşılan konular araştırma bulgusu olarak değerlendirilmiştir. Deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası on yedişer öğrenciyle sesli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme metnlerinin analizinde Ekiz (2003) tarafından önerilen sıra izlenmiştir. Buna göre;

- Araştırmacı tarafından görüşmeler dikkatlice dinlenerek görüşmelerin yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Görüşme ses kayıtlarının %25'i bir uzmana verilerek ses kaydı ile yazıya döküm işleminin tutarlılığını kontrol etmesi istenmiştir. Yapılan eşleştirme sonucunda ses dökümlerinde bir hata olmadığı belirlenmiş ve metinlerin analizlerde kullanılabileceğine karar verilmiştir.
- Ses dökümlerinin elde edilmesinden sonra tüm görüşmeler araştırmacı tarafından incelenerek görüşmelerin makro analizi yapılmıştır.
- Makro analizden yararlanılarak alan uzmanı yardımıyla görüşmelerin mikro analizinde kullanılacak kodlama anahtarları (Ek ..) geliştirilmiştir.
- Kodlama anahtarları yardımıyla görüşme metnlerinin NVivo 8 paket programı aracılığıyla mikro analizleri alan uzmanlarıyla birlikte yapılmıştır.

- Mikro analizler sırasında makro analizde ortaya çıkmayan tema ve alt temalar belirlenmiş ve bulunan temaların karşılıklı kontrolü yapılmıştır. Bu kapsamda kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı (görüş birliği) olarak Miles ve Huberman (1994) temel alınmıştır.
- Erişilen tema ve alt temalar metin içerisinden çeşitli alıntılarla desteklenmiştir.
- Ortak temalar araştırma bulgusu olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma metnlerinin analizi

Çalışma metnleri katılımcıların öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde ve öğrenme stratejilerine yönelik öğretimin etkililiğinin yordanmasında kullanılan temel veri toplama araçlarındandır. Analizlerin daha sağlıklı gerçekleştirilebilmesi amacıyla katılımcıların öğrenme stratejileri ölçeğinde kullandıkları rumuzların aynılarını bu uygulamada da kullanmaları istenmiştir. Çalışma metnlerinin analizinde makro ve mikro düzeyde analizler yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikli olarak araştırmacı tarafından çalışma metnlerinin makro analizleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen makro analizler yardımıyla kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Ardından kodlama anahtarı eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan alan uzmanıyla birlikte bir kez daha gözden geçirilmiştir. Kodlama anahtarında gerçekleştirilen bazı değişikliklerden sonra sosyal bilgiler öğretmenliği programında doktorasını tamamlamış alan uzmanına da verilerek çalışma metnlerinin güvenirlik çalışması ve mikro analizleri yapılmıştır.

Güvenirlik çalışması deneysel işlemin öncesinde, deneysel işlem sonrasında ve kalıcılık için kullanılan çalışma metnlerinden seçilen örnekler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Doğrudan öğretim, dolaylı öğretim ve kontrol gruplarında bulunan dörder öğrencinin çalışma metnleri analiz için örnek metin olarak seçilmişlerdir. Örneklerin seçiminde katılımcıların gelişimsel sürecini gözlemleyebilmek için bir öğrencinin üç farklı çalışma metninden yararlanılmıştır. Örneğin “mavi” rumuzlu öğrencinin deneysel işlem öncesinde, sonrasında ve kalıcılık (izleme) için kullanmış olduğu çalışma metnleri analiz edilerek gerçekleştirilen öğretimin süreç boyunca etkileri gözlemlenmeye çalışılmıştır. Mikro analiz sürecinde, çalışma metnlerinde yer alan içerik paragraflar yardımıyla numaralandırılmış ve böylelikle analiz sürecinde bir bütünlüğün oluşturulmasına çalışılmıştır. Çalışma metnlerinde katılımcının kullanmış olduğu öğrenme stratejilerinin gözlemlendiği paragraf ve satır numarası kodlama anahtarına

yazılmış ve araştırmacı ile birlikte alan uzmanlarının da yapmış olduğu kodlamaların karşılaştırmaları yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar neticesinde % 80 oranında görüş birliğinin sağlandığı görülmüştür.

Elde edilen nitel ve nicel verilerle araştırmanın alt sorunlarına yönelik olarak aydınlatıcı bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Karma yöntem çalışmalarının özelliğinden dolayı aynı araştırma sorununun çözümünde nicel ve nitel veriler elde edilebilmektedir. Farklı veri türlerinin elde edilmesiyle alt sorunların çözümlenmesine yönelik daha ayrıntılı ve birbirini destekleyen bulguların elde edilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerin analizi

Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 paket istatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak olan testlerin belirlenmesinde öncelikle öğretmen adaylarından elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Pallant (2001), grupların normal dağılıp gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnov değerinin .05'ten büyük olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin de -1 ile +1 arasında yer alması gerektiğini belirtmektedir. George ve Mallery (2003) ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında da verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebileceğini belirtmektedir. Çizelge 35'te grupların dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov değerlerine ilişkin özellikler yer almaktadır.

Çizelge 35

Kontrol ve deney grupların dağılım özelliklerine ilişkin veriler

Gruplar	Deneysel işlem öncesi		Deneysel işlem sonrası		İzleme çalışması	
	Çarpıklık- basıklık değerleri	Kolmogorov- Smirnov değeri	Çarpıklık- basıklık değerleri	Kolmogorov- Smirnov değeri	Çarpıklık- basıklık değerleri	Kolmogoro v-Smirnov değeri
Doğrudan öğretim grubu	-.179 -.197	.200	-.265 -.276	.200	-.085 .724	.200
Dolaylı öğretim grubu	-.376 -1,031	.094	-1,297 -1,981	.143	-.766 -.372	.200

Çizelge 35'in devamı...

Kontrol	-.960		-.827		-.493	
grubu	.409	.064	.095	.058	-.324	.200

Çizelge 35'te görüldüğü gibi deneysel işlem öncesi elde edilen verilere yönelik yapılan analizlerde (doğrudan öğretim grubu için Kolmogorov-Smirnov değeri ,200; dolaylı öğretim grubu için Kolmogorov-Smirnov değeri ,094; kontrol grubunun Kolmogorov-Smirnov değeri ,064) deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Adayların normal dağılım göstermesinden dolayı deneysel işlem öncesi elde edilen verilerin analizi parametrik testler kullanılarak yapılmıştır. Deneysel işlem sonrası adaylardan elde edilen verilerin analizinde de (doğrudan öğretim grubu için Kolmogorov-Smirnov değeri ,200; dolaylı öğretim grubu için Kolmogorov-Smirnov değeri ,143; kontrol grubunun Kolmogorov-Smirnov değeri ,058) grupların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Adayların normal dağılım göstermesinden dolayı deneysel işlem sonrası elde edilen verilerin analizinde de parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmen adaylarından öğrenme stratejileri ölçeği kullanılarak izleme çalışması kapsamında elde edilen bulgulara da (doğrudan öğretim grubu için Kolmogorov-Smirnov değeri ,200; dolaylı öğretim grubu için Kolmogorov-Smirnov değeri ,200; kontrol grubunun Kolmogorov-Smirnov değeri ,200) grupların normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Grupların çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise tümünün -2 ile +2 değerleri arasında olması grupların normal dağılım gösterdiğinin bir diğer göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu kapsamda öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen tüm verilerin analizi parametrik testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin belirlenmesi betimsel analizler kullanılarak yapılmıştır. Bunun yanında grupların kendi içerisindeki ölçümlerin karşılaştırılmasında bağımlı gruplarda t-testi ile tekrarlı ölçümlerde ANOVA, grupların kendi aralarındaki karşılaştırmalarda ise bağımsız gruplarda t-testi ile tek yönlü ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Buna yönelik analizler bulgular kısmında yer almaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda yürütülen deneysel işlem sürecinde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda, araştırmanın alt amaçlarında belirtilen sıralama temel alınmıştır. Her bir araştırma sorusu ile hem nicel hem de nitel veriler bir bütünlük içerisinde verilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan görüşme verilerinde alt amaç ile ilgili olduğu düşünülen görüşme sorularının yanıtlarına da bulgularda yer verilmiştir. Örneğin araştırmanın alt amaçlarından olan öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları, adaylara görüşme sorusu olarak sorulurken bunun paralelinde bu sorunların kaynaklarının neler olabileceği, bu sorunları çözmek için neler yaptıkları ve yükseköğretimde yaşanan akademik başarısızlıkla öğrenme stratejilerinin ilişkisine yönelik görüşleri de araştırma bulgusu olarak aynı alt amaç içerisinde sunulmuştur. Araştırma bulgularının sunuluşunda yararlanılan alt amaçlar aşağıdaki gibidir:

Alt amaç 1: Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunları nelerdir?

Alt amaç 2: Öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?

Alt amaç 3: Doğrudan öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?

Alt amaç 4: Dolaylı öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi nedir?

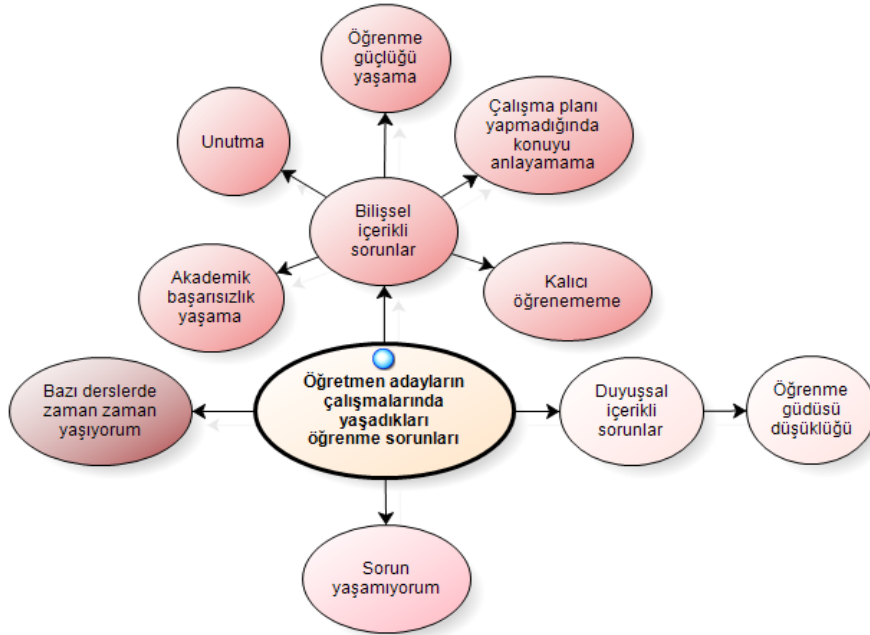
Alt amaç 5: Doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarındaki kalıcılığa etkisi nedir?

Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunları nelerdir?

Öğrenenlerin öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanamamaları veya kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde düzenleyememeleri öğrenmelerinde birtakım sorunlar yaşamalarına ve ilgili öğrenme görevini yerine getirmede engeller oluşturmaktadır. Her

öğrenme düzeyinde bulunan öğrenenler için kimi öğrenme görevlerinin başaramaması akademik başarısızlık durumlarını doğurabilmektedir. Öğrenenlerin öğrenme görevlerinin etkin bir şekilde üstesinden gelebilmeleri yaşadıkları öğrenme sorunlarının giderilmesiyle mümkündür. Kastory (2010), üniversite öğrencilerinin akademik sorunlarını incelediği çalışmasında bazı sorunları; tükenme, hedef belirlemede başarısızlık, yanlış ders çalışma yöntemleri, öğrenme görevlerini düzenleyememe, zayıf zaman yönetim becerileri ve öğrenme görevlerini geciktirme olarak belirtmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde de onların kimi öğrenme sorunlarıyla karşı karşıya oldukları görülmüştür. Adayların yaşadıkları bu sorunlar genel olarak incelendiğinde bunların bilişsel ve duyuşsal kaynaklı sorunlar oldukları söylenebilir.

On yedi adayla gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenme sorunlarının neler olduğu sorusunun yanında; yaşadıkları bu öğrenme sorunlarının nedenlerine, öğrenme sorunlarını çözmeye yönelik olarak neler yaptıklarına ve akademik başarısızlık ile öğrenme stratejilerinin ilişkisine yönelik görüşleri de görüşme sorusu olarak adaylara yöneltilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak adayların yaşamış oldukları öğrenme sorunları ve sorunların temalarına ilişkin örüntü şekil 6'da sunulmuştur. Ardından diğer görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen verilere yer verilmiştir.



Şekil 6 :Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları

Şekil 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğrenmeleri sırasında farklı sorunlarla karşı karşıya oldukları görülmektedir. Sorun yaşamadığını belirten sadece bir aday olmuştur. Bu sorunlar bilişsel ve duyuşsal kaynaklı olarak sınıflandırılabilir. Bilişsel kaynaklı sorunların diğer sorun alanlarına göre daha çok yaşandığı görülmektedir. Yaşanılan sorunlar içerisinde “öğrenme güçlüğü yaşama” adaylar tarafından en çok dile getirilen sorun olmuştur. Bu sorunu yaşayan aday sayısı altı iken, unutma, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirememe ve akademik başarısızlık yaşamaya ilişkin sorunlar ise iki aday tarafından belirtilmiştir. Bu sorunla ilgili olarak adaylar özellikle belli stratejileri kullanmadıklarında içeriği öğrenmeye yönelik çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sayısal derslerde yeterince soru çözmediklerinde, öğrenme içeriğini sadece ezberlemeye çalıştıklarında veya özet çıkarmadıklarında adaylar öğrenme güçlüğü yaşamaktadırlar. Bu konuda kimi öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen adayı (ÖA)4: ...çünkü en azından bazı bilgileri benzeştirdiğim bazı şeylerle benzeştirerek bağlantı yoluyla kurmuş olsaydım, kafamda toparlamış olsaydım şu anda hatırlamam daha kolay olacaktı. Ama safi ezber, saf bilgi oldu ve onlar hayatımın o döneminde kaldı. Şu anda tekrar sil baştan yapmam gerekiyor. Tabi ki işim zorlaştı...

ÖA5:... tabi oluyor bazen...dediğim gibi mesela yazarak çalışmadığım dönemlerde verimim daha düşük oluyordu...

ÖA6: ...İngilizceye tekrar geleceğim hocam, demeden önce mesela kelimeleri on defa yazıyordum, ama işte ister istemez hem vaktim, çok vaktimi alıyordu, hem de bişeyler anlayamıyordum.

Görüşmeci : Hı hı..

ÖA6: Hatırlamıyordum.

ÖA12: ...biriktirdiğimde benim bu yaptığım zaman alıyor, altını çizmek ondan sonra tekrar özet çıkarmak zaman alıyor, işte birinci üniteyi yapıyorum ikinci üniteyi yapıyorum, üçüncü ünite de artık yoruluyorum böyle yapasım gelmiyor ee yapmadığımda da ondan bir şey öğrenmediğimi fark ediyorum aslında..

ÖA13:... bu az öncede dediğim gibi şikayet ettiğim hep şey, sözel derslerde hani mesela o dersi, tarih dersi mesela akşama tekrar etsem kesinlikle akılda kalır yani öğrenirim ama yapmıyorum işte...

Bunun yanında öğrenme içeriğini unutma, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirememe ve çalışma planı yapmadığında konuyu anlayamama adayların yaşadıkları diğer

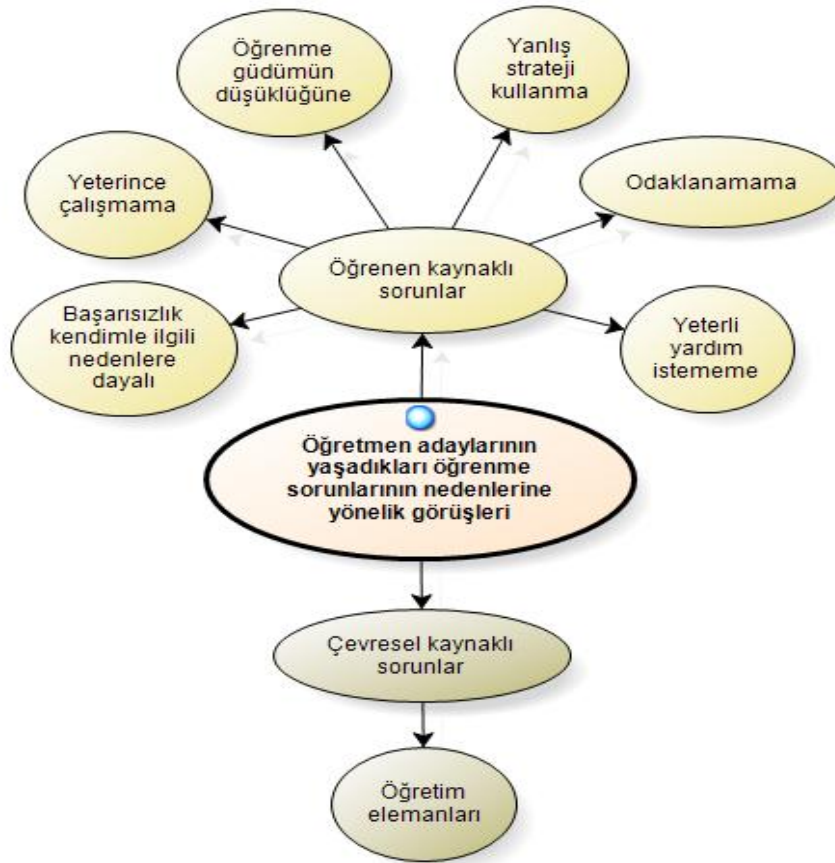
öğrenme sorunları arasındadır. Diğer bilişsel sorunlar ile öğrenme güçlüğü yaşama sorunu birbirleriyle iç içe sorunlar olarak düşünülebilir. Çünkü aralarında birbirlerinin nedeni ve sonucu olma gibi bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Bunun yanında araştırma bulgusu olarak ortaya çıkan ve tema olarak çizelgede yer alan akademik başarısızlık yaşama adaylar tarafından bir öğrenme sorunu olarak görülmüş olsa da yaşanan öğrenme sorunlarının ve diğer etmenlerin bir sonucu olarak da düşünülebilir. Öğrenme sorunları arasında duyuşsal içerikli olan öğrenme güdüsünün düşüklüğü de adaylar tarafından sorun olarak belirtilmiştir. Fakat çoğu aday tarafından dile getirilmeyen bir sorundur. İki aday bu konudaki sorununu şu şekilde dile getirmiştir.

ÖA15: Tabi, hani şey diyorum mesela. Hani “bu dersi özet çıkarmasam da olur.” Zor geliyor örneğin hani hemen...

ÖA10: ...bazı derslerde mesela geçen sene... hani insan sıkılıyor hani altını çizmek falan istemiyor, o şekilde olduğu zaman hepsini okumak zorunda kalıyorum buda benim hani istemiyor canım hani zor geliyor onda eksiklik oluyor tabii ki sınavlardan önce...

Bu bulgulardan hareketle adayların yaşadıkları öğrenme sorunlarının ağırlıklı olarak bilişsel içerikli sorunlar olduğu söylenebilir. Bu sorunlar adayların belli öğrenme stratejilerini ve çalışma alışkanlıklarını gerçekleştirememeleri durumunda içeriğin öğrenilememesi, unutma ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirememe ile sonuçlanmaktadır.

Adaylara yaşadıkları öğrenme sorunlarının kaynaklarının neler olabileceği de sorulmuştur. Adaylar, öğrenme sorunlarının kaynağı olarak farklı nedenleri vurgulamışlardır. Bu nedenler temel olarak öğrenen ve çevre kaynaklı etmenler olarak belirtilebilir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunların nedenlerine yönelik olarak belirtmiş oldukları görüşler ve bu görüşlere yönelik örüntü şekil 7’de belirtildiği gibidir:



Şekil 7: Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarının nedenlerine yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının, yaşadıkları öğrenme sorunlarının nedenlerine yönelik görüşler incelendiğinde adayların çoğu sorunların kaynağı olarak bireysel kaynaklı nedenleri belirtmişlerdir. Sorunlarının kaynağı olarak kişisel nedenlerini belirten aday sayısı on birdir. Yeterince çalışmama ve öğrenme güdüsünün düşüklüğü ise dile getirilen diğer nedenlerdendir. “Yeterince çalışmama” altı aday tarafından, “öğrenme güdüsünün düşüklüğü” ise beş aday tarafından dile getirilmiştir. “Yeterince çalışmama” olarak dile getirilen neden öğrenme güdüsünün düşüklüğünün bir sonucu olarak düşünülebilir fakat adaylar tarafından ayrı bir tema olarak vurgulanmıştır. Bu doğrultuda görüş belirten adayların görüşleri şu şekildedir:

ÖA3: Kendi çalışmamama dikkat etmememe bağlarım hani mesela matematikteyse o eskiden hocaya bağlıyordum sonra fark ettim ki kendim başaramıyordum düzeltince durumu kendime bağlamaya başladım şimdi nasıl bir başarısızlığım olsa onu hemen

kendime bağıyorum.

ÖA7: Dersi sevmemenden olabilir. Çünkü bazen şimdi hiç hayatımızda kullanmadığımız bilgileri görüyoruz. O şeylerden kaynaklanabilir, biraz deri sevmemenden dolayı da biraz şey oluyor, derse karşı isteksizlik oluyor, ondan dolayı olabilir.

ÖA14: Yeteri kadar çalışmadığıma bağlarım. Ben çalışıyorum ama akademik başarısızlıkları olan arkadaşlarımda suç olduğunu düşünüyorum. Üniversiteye geldiğinde bir rahatlama oluyor üzerinde. Çalışmıyorlar, sınav haftasın da bile çalışmadıklarından dolayı böyle bir başarısızlık olabilir.

ÖA16: İlgisiz olduğuma bağlarım. Eğer o derse ilgilenmediysem ondan kaynaklanmıştır başarısızlığım.

Yanlış strateji kullanımı da adaylar tarafından belirtilen nedenler arasındadır. Beş aday öğrenme sorunlarının kaynağı olarak yanlış strateji kullanımını dile getirmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine yönelik olarak gerçekleştirilecek olan bir eğitime etkin bir katılımı göstereceklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu konuya yönelik olarak adayların görüşleri şu şekildedir:

ÖA2: Kendime bağlarım çünkü kendimin uyguladığı yanlış stratejiler başarısız olmama neden olmuştur yani çevreme veya öğretmenlerime başka kimseye bulmam açıkçası...

ÖA10: ...aynı şekilde biz pek hani günlük çalışmıyoruz herhalde, tekrar yapmadığımız için başarısız oluyoruz yoksa başka bir şey olduğunu düşünmüyoruz

ÖA15: Yani, hani kendi stratejimde bir bozukluk olduğunu düşünürüm önce. Neden, hani böyle oldu? Özet çıkardım diyelim, neden öğrenemedim? Daha farklı yöntemler denerim. Acaba hani ben bu şekilde öğrenemiyor muyum? Hani daha farklı, okurum, hani şemalar olarak, değişik değişik stratejiler belirlemeye çalışırım.

Odaklanamama veya dikkat toplama sorununun sağlanamaması da dile getirilen nedenler arasında olup duyuşsal içerikli nedenler arasında belirtilebilir. Üç aday odaklanamama sorununu öğrenme sorunlarının kaynağı olarak vurgulamıştır. Öğretmen adayları çevresel kaynaklı etmenler olarak da öğretim elemanlarını öğrenme sorunlarının kaynağı olarak belirtmişlerdir. Bu sorun altı aday tarafından dile getirilmiştir. Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanmış olduğu strateji, yöntem ve teknikler ile sınıf içerisindeki iletişim biçiminin adaylar tarafından önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu konuya yönelik olarak adayların belirttiği görüşler şu şekildedir:

ÖA5: ...öncelikle kendimde arıyorum ben suçu, işte nerde yanlış yaptım ,nerde şey yaptım diye, ıı daha sonra eğer gerçekten çalışmışsam bu derse de dikkat sorunun da yoksa hocada buluyorum genellikle sorunu.

ÖA11: ...derse karşı ilgisizlik, çalışmama, özen göstermeme...

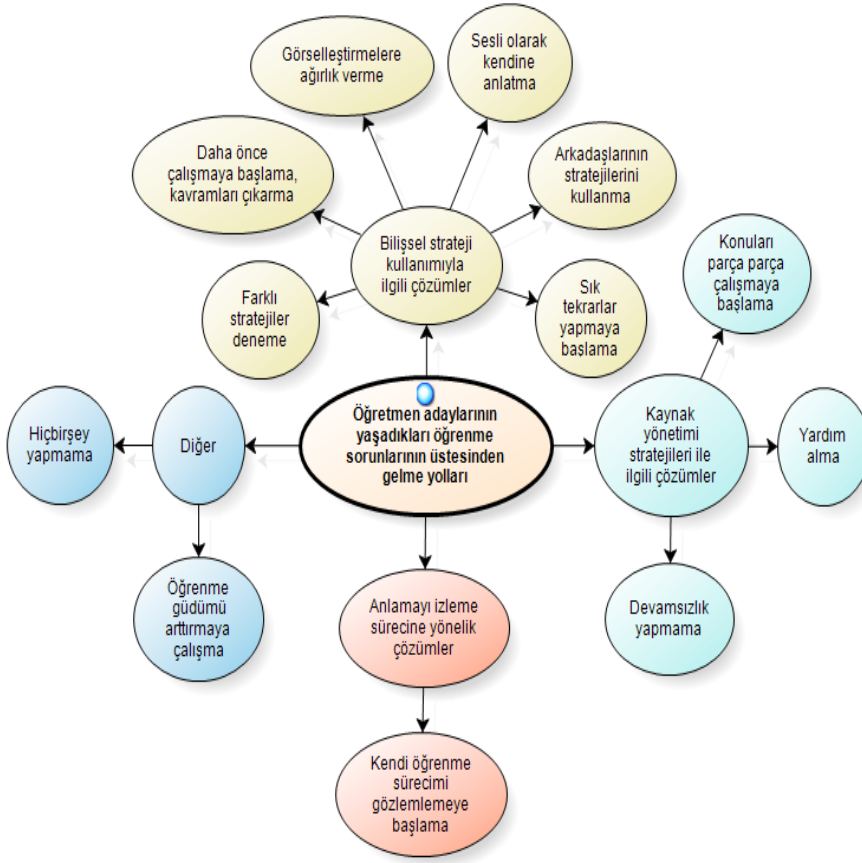
Görüşmeci: öğretici ile ilgili peki...

ÖA11: öğretici ile ilgili zaten en önemli sorunda o...ne bileyim öğretici biri bana bir şey öğretirken ben mesela ne bileyim betimlemelerle bana öğretmesinden veya ne biliyim benim zihnimi yorarak benim bir şeyler bulmama çalışmasından ben hoşuma gider yani öyle öğrenmeyi severim ama ne biliyim küt bilgileri çıkıp böyle tahtaya anlatıp anladınız mı anlamadım tekrardan anlatıyor yine anlamadım...

ÖA12: ...şöyle söyleyeyim önce dersi sevmek gerekiyor gerçekten...

ÖA16: ...bir de hocadan da kaynaklanıyor, biraz benim durumumda. Hocamı beğenmediysem, anlattısını, bana soğuk geldiyse, o zaman bir şekilde aklım gidiyor, dinleyemiyorum o yüzden...

Öğretmen adayları dile getirmiş oldukları bu sorunları farklı yollarla çözmeye çalışmaktadırlar. Adayların sorunlarının üstesinden gelmede farklı uygulamalar içerisinde oldukları görülmektedir. Bu uygulamalar ve uygulamalara yönelik örüntü şekil 8’de belirtildiği gibidir.



Şekil 8: Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarının üstesinden gelme yolları

Şekil 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğrenme sorunlarının üstesinden gelme yolları farklı temalar altında toplanmıştır. Bu temalar; bilişsel strateji kullanımıyla, anlamayı izleme süreciyle, kaynak yönetimiyle ve diğer durumlarla ilgili üstesinden gelme yolları olarak belirtilebilir. Adayların çoğunlukla bilişsel içerikli stratejilere yönelik çözüm yollarına başvurdukları söylenebilir. Farklı stratejiler deneme veya çeşitli strateji uygulamaları gerçekleştirme adayların denediği çözüm yollarındandır. Farklı stratejiler deneme ve daha önce çalışmaya başlayıp kavramları çıkarma iki aday tarafından diğer bilişsel stratejiler ise birer aday tarafından belirtilmiştir. Bunlar içerisinde görselleştirmelere ağırlık verme, konuyu sesli olarak kendine anlatma ve sık tekrarlar yapma uygulanan bilişsel stratejilerdendir. Bu konuya yönelik olarak adayların belirttikleri görüşler şu şekildedir:

ÖA3: ...derse girmeden önce derse ön çalışma yapıyorum hani dediğim gibi kavramları çıkartıyorum sonra hoca söylerken onları dinleyerek o kavramları kendime alıyorum ve tekrar çalışmam gerektiğine inanıyorsam çalışıyorum şimdi öyle yapıyorum onlar için...

ÖA5: ...mesela insanlar, okuyarak anlayan insanlar üç gün önce başlıyorsa ben bir hafta önceden başlıyorum artık.

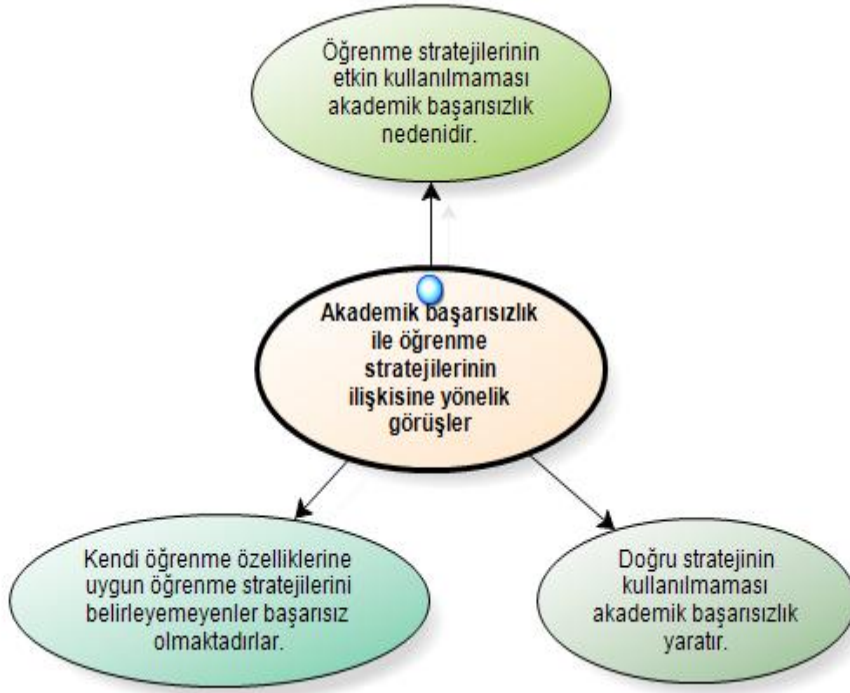
ÖA9: ...genelde planlama yaparım yani dersine göre nasıl daha iyi anlayabilirim, planlama yaparım yani...

ÖA11: Öğrenci: yani şu anda mesela sadece okula geliyor, geçen sene okula gelmezdim bu sene ders çalışsam da eve gelip tekrar ediyorum hiç yapmazdım bu zamana kadar

ÖA14: Genelde son güne bırakmayarak, hani daha önceden çalışarak, böyle sıkışa getirmeden, daha böyle kalıcı olmasını sağlamaya çalışıyorum.

Bunun yanında adayların anlamayı izleme ve kaynak yönetimini içeren çözümlere de yöneldikleri görülmektedir. Özellikle konuları çalışma biçimini değiştirme, yardım alma ve devamsızlık yapmamaya çalışma kaynak yönetimi ile ilişkilendirilebilen stratejilerdendir. Fakat tüm çözüm yolları incelendiğinde adayların çevresel etmenleri işe koşmayı pek tercih etmedikleri söylenebilir. Yardım alma ve çalışma ortamını değiştirme veya bu yönde düzenlemeler yapma gibi etmenler dile getirilmeyen çözüm yollarından olmuştur. Adayların duyuşsal içerikli sorunlar yaşamalarına rağmen (şekil 6) bu sorunlarını çözmede duyuşsal kaynaklı çözüm yollarına yönelmedikleri görülmektedir. Sadece bir aday bu yönde görüş belirtmiştir. Öğrenme güdüsünü arttırmaya çalışma aday tarafından belirtilen çözüm yoludur.

Öğretmen adayları, öğrenme stratejileri ağırlıklı çözüm yollarına başvurmalarının yanında yaşamış oldukları veya çevrelerinde karşılaştıkları akademik başarısızlık durumlarının da öğrenme stratejileriyle ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Adayların büyük bir çoğunluğu akademik başarısızlık durumları ile öğrenme stratejilerinin doğrudan ilişkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili görüşleri şekil 9’da belirtildiği gibidir:



Şekil 9: Akademik başarısızlık ile öğrenme stratejilerinin ilişkisi

Şekil 9’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının tümü öğrenme stratejilerinin etkin kullanılmayışının akademik başarısızlık nedenleri arasında görülebileceğini belirtmektedir. Bu konuda adaylarla yapılan görüşmelerde dikkati çeken önemli bir nokta da altı adayın başarısızlık durumlarının kaynağı olarak öğrenme stratejilerini birincil etmen olarak gördüklerini belirtmeleridir. Bunun yanında on dört aday öğrenme stratejilerinin etkin kullanılmamasını, beş aday doğru stratejilerin öğrenme sürecinde kullanılmamasını, dört aday ise öğrenme özelliklerine uygun stratejilerin belirlenmemesini akademik başarısızlık ile ilişkilendirmiştir. Kimi öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA3: ...onların (başarısızlık) nedenleri ger aaa gerçekten bir strateji belirlememiş olmaları veyahutta neyi anladıklarına yönelik hani stillerini (stratejilerini) bilmiyorlar, stillerini bilmedikleri için başarılıların stillerini almaya çalışıyorlar tabi herkesin stilleri birbirine uymuyor stratejilerinizi belirlemek gerekiyor ona inanıyorum

ÖA4: Tabi ki, eğer belli bir öğrenme stratejin yoksa zaten onu öğrenemezsin. Otomatikman başarısız olursun, çünkü dersin sonunda bir değerlendirme süreci oluyor; vizelerimiz, finallerimiz,...

ÖA5: evet ,tabii ki...insanlar işte kendini tanımazsa, nasıl çalışacağını bilmezse

başarısız oluyorlar zaten ,üniversite de bu geçerli aslında bütün öğrenme yaşamı boyunca bu geçerli diye düşünüyorum

ÖA11: eee vardır tabii ki kendi öğrenme stratejilerini ya ne bileyim kendi daha stratejisini belirleyememiş benim gibi öğrenciler başarısız olmaya mahkûmdur bir yerde

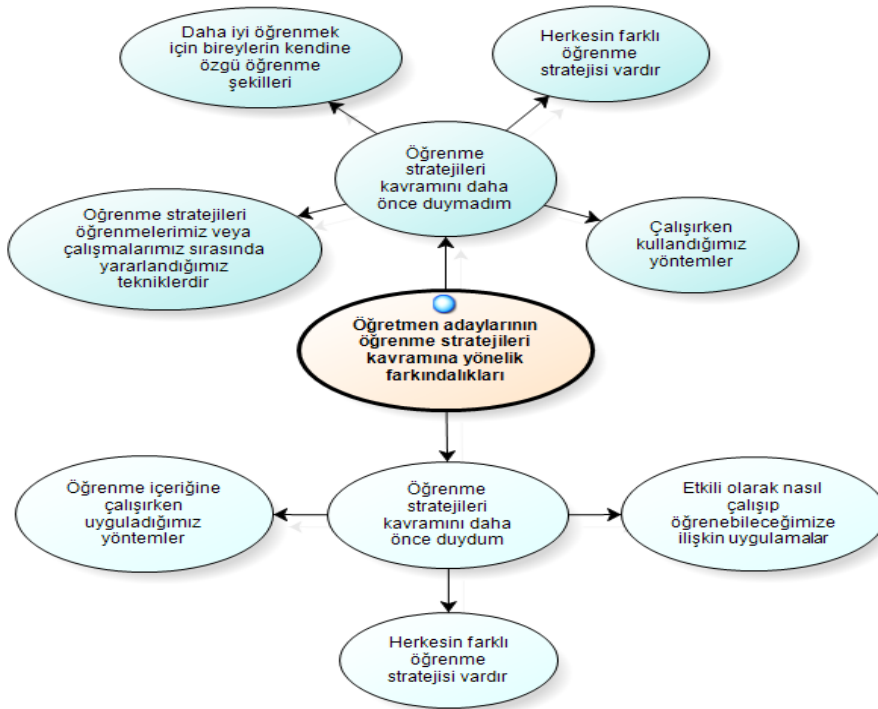
ÖA13: kesinlikle ilişkisi var...başta inanmam lazım daha sonra kendime bir strateji belirleyip ona göre hareket etsem bence yani en başarılı yöntem de budur heralde başarıyı getiren...

Diğer etmenlerle ilgili olarak adaylar; öğrenme güdüsü düşüklüğünü, öğretim elemanlarının kimi davranışlarını, ailevi nedenleri ve psikolojik faktörleri yapılan görüşmelerde başarısızlık nedenleri olarak vurgulamışlardır. Koç, Avşaroğlu ve Sezer de (2004) üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve akademik başarı durumlarının ilişkisine yönelik olarak yapmış oldukları çalışmada sorun alanlarını; kişilerarası ilişkiler, depresyon, akademik mesleki sorunlar, aileye yönelik sorunlar, nevrotik eğilim ve yardım alamama olarak belirlemişlerdir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile akademik başarısızlık arasında ilişki kurmaları olumlu bir durum olarak görülebilir. Adayların öğrenme sorunlarının nedenlerine yönelik görüşlerinde de (şekil 7) akademik başarısızlığı öncelikli olarak kendilerinde aramaları, akademik başarısızlık ve öğrenme stratejileri arasında güçlü bir ilişkinin olması ile örtüşür görünmektedir.

Gerek yaşanan akademik başarısızlık durumları gerekse adayların yaşadıkları öğrenme sorunları öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerini önemli bir noktaya taşımaktadır. Belirtilen durumlarla öğrenme stratejilerinin arasında araştırma bulgularına göre güçlü bir ilişki görülmektedir. Bu nedenle çeşitli veri toplama araçları ile adayların sahip oldukları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Adayların çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesiyle öğrenme sorunları ile akademik başarısızlık durumları arasındaki ilişki de net bir şekilde ortaya konulabilecektir. Bu bakımdan araştırmanın alt amaçlarından ikincisi adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu alt amacın çözümünde, deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen öğrenci görüşmeleri, çalışma metinleri ve öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri

Alt amaç 2 ile ilgili olarak görüşme sorularında öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kavramına ilişkin farkındalık düzeyleri, çalışmalarında yer verdikleri öğrenme stratejileri, kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin çeşitli etmenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve kendilerine ilginç gelen ve çevrelerinde tanık oldukları farklı öğrenme stratejilerinin olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Toplam on yedi adayla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda adaylara görüşmelerde ilk olarak “öğrenme stratejileri kavramını daha önce duyup duymadıkları” ardından da “çalışmalarında yer verdikleri öğrenme stratejileri”, “çevrelerinde farklı öğrenme stratejileri kullanan arkadaşlarının olup olmadığı” ve “farklı öğrenme stratejileri kullanmalarına kaynaklık eden etmenlerin olup olmadığı” ile ilgili görüşme soruları yöneltilmiştir. Aşağıda yer alan şekil 10’da öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerine yönelik bulgular ve bulguları oluşturan temalar arasındaki örüntüye yer verilmiştir:



Şekil 10: Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kavramına yönelik farkındalıkları

Şekil 10'da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmen adaylarından büyük bir kısmı (17 adaydan 12'si) öğrenme stratejileri kavramını daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten adaylar öğrenme stratejileri kavramını daha önce duymamalarına rağmen kavramın içeriğine yönelik kimi tahminlerde bulunabilmişlerdir. Altı aday öğrenmelerimiz sırasında yararlandığımız teknikler, dört aday bireylerin kendine özgü öğrenme şekilleri, bir aday da çalışırken kullandığımız yöntemler olarak öğrenme stratejilerini tanımlamışlardır. Tahmin yürüten adayların görüşlerinin ağırlıklı olarak kavramla ilgili genel ifadelerle yöneldiği ve içeriği ile ilgili olarak kavramı doğru bir şekilde ele aldıkları görülmektedir. Bu yönde görüş belirten kimi öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA5: Öğrenme stratejileri, kişinin herhangi bir konuyu, kavramı, işte öğrenirken izlediği yol, yöntem diye tanımlayabilirim kısaca.

ÖA10: Yok daha önce duymamıştım. Öğrenme stratejileri deyince benim aklıma hani bireyin çalışmada kullandığı yöntemler geliyor...

ÖA13: Daha önce duymadım ama yani hiç yabancı olmadığım bir şey kavram...kendini en kolay bir şekilde nasıl anlayabiliyorsun bunu öğrendiğin sürece hani kendine uyguladığın taktik diyelim artık, strateji...

ÖA14: Hayır daha önce duymadım ama öğrenme stratejileri...öğrencinin daha iyi öğrenmek için kendisinin, zannedersen oluşturduğu bir şey. Hani, ne bileyim yazarak daha iyi öğreniyordur veya tekrar ederek falan. Öyle bir şey diye düşünüyorum.

ÖA15: Daha önce hani bir derste duymadım, ama hani öğrenme stratejisi deyince bana bir şeyler çağrıştırıyor tabi ki bana...

Görüşme yapılan beş aday ise öğrenme stratejileri kavramını daha önce duyduğunu ve bu kavramla ilk olarak öğretmen lisesi veya sınıf öğretmenliği programı birinci sınıfta yer alan meslek bilgisi derslerinde karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Bu kavramı daha önce duyan veya kavramla ilgili tahminler yapan adaylardan üç aday öğrenme stratejileri kavramını öğrenmelerimiz sırasında yararlandığımız teknikler, iki aday ise öğrenme içeriğini basitleştirmeye veya kalıcı hale getirmeye yarayan uygulamalar olarak tanımlamışlardır. Bu yönde görüş belirten kimi öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA1: ...tabii öğretmen liselerinde eğitim dersleri olduğu için bunlarla ilgili baya bir şeyimiz oldu yani herkesin ayrı bir stratejisi vardır yani strateji olduğunu bilmesene bile kullandığı bir yöntem vardır bence...

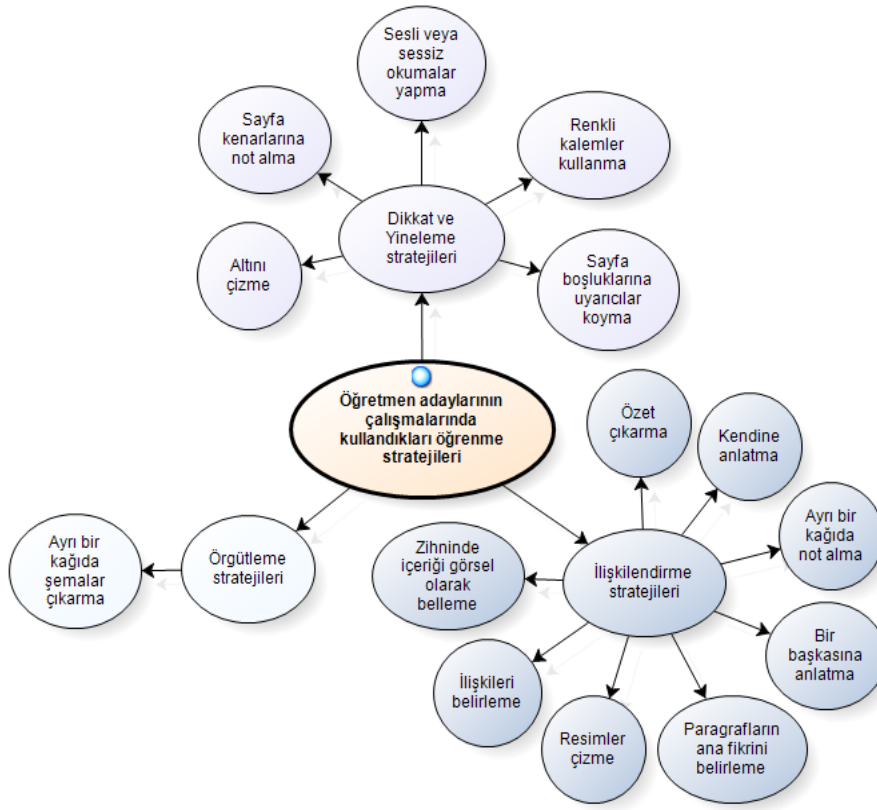
ÖA6: Duydum... öğrenme stratejisi, insanın tek başına kaldığı zaman nasıl çalışılır ya da nasıl çalıştığın zaman, nasıl çalıştığım zaman nasıl akılda bilgileri tutabilirim...nasıl öğrenebilirim. Zamanı, az zamanda çok şeyler yapabilirim gibi şeyler ifade ediyor benim için.

ÖA8: Duydum. Tabi, geçen seneki Eğitim Bilimleri dersimizde geçmişti. Bu sene yine bir dersimizde geçiyor. Adı uzun olduğu için hatırlayamayacağım. Yani, öğrenme stratejileri bir konuyu nasıl öğrenebiliriz? Hani hangi yöntemleri kulla...yazarak mı, okuyarak mı? Konuya göre değişiyor bunlar. Böyle şeyleri ifade ediyor.

ÖA16: Evet, daha önce duymuştum tabi ki...özellikle ÖSS'ye çalışırken hani öğrendim. Öğretmenlerimiz bu konuda bilgi vermişlerdi. Hani böyle yapabilirsiniz, şöyle yapabilirsiniz gibisinden...Hani strateji derken; benim derse nasıl çalıştığım, o dersi hani öğrenmem için bana gerekli olan koşullar şartlar diyeyim. Ya da benim ne şekilde çalıştığım daha çok. Okuyarak olabilir, altını çizerek olabilir ya da yazarak çalışabilirim. Bu tür şeyler...

Öğrenme stratejileri kavramından haberdar olan öğretmen adayı sayısının azlığına ilişkin durum adayların bu kavram ile önceki öğrenim yaşantıları içerisinde pek karşılaşmadıkları ve onlara doğrudan bu kavramla ilgili bir bilgilendirmede bulunulmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu kavramla daha önce karşılaşmamış adayların kavramın bilimsel içeriğine yönelik doğru tahminlerde bulunabilmeleri ilginç bir durum olarak belirtilebilir.

Öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarından sonra çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğu sorulmuştur. Şekil 11'de görüşmeler sırasında adayların kullanmış olduklarını ifade ettikleri öğrenme stratejileri ve bu stratejilere yönelik örüntüye yer verilmiştir.



Şekil 11: Öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejileri

Şekil 11’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çalışmalarında yer verdikleri öğrenme stratejileri çeşitlilik göstermektedir. Adayların çalışmalarında kullandıklarını belirttikleri öğrenme stratejileri; dikkat ve yineleme, örgütlenme ve ilişkilendirme stratejileri temaları altında gruplandırılabilir. Bu gruplandırma içerisinde adayların çoğunlukla yinelemeye yarayan stratejileri kullandıkları görülmektedir. Alt temaların çeşitliliği açısından ilişkilendirme stratejileri kadar çeşitlilik göstermese de adayların çoğu çalışmalarında bu strateji grubundaki stratejilere ağırlık vermektedirler.

Yineleme stratejileri içerisinde adayların en çok içerikte dikkati çekmeye yarayan “altını çizme stratejisini” kullandıkları görülmektedir. On iki aday çalışmalarında altını çizme stratejisini kullandığını belirtmiştir. Bunun yanında dokuz aday sayfa kenarlarına not alma, dört aday sesli ve sessiz okumalar yapma, yine dört aday da renkli kalemler kullanma ve sayfa boşluklarına uyarıcılar koyma stratejilerine çalışmalarında yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örgütlenme stratejileri adayların çalışmalarında pek yer vermedikleri strateji grubu içerisinde sayılabilir. Sadece bir aday çalışmalarında içerikle ilgili şemalar çıkardığını belirtmiştir. Çalışmalarında bu

stratejilere yer veren kimi öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

ÖA4: Sesli okurum...Sesli okumanın nedeni de şu; bir cümleyi mesela sesli olarak tekrar ettiğimde o cümleyle ilgili birkaç yorum da geliyor. Var olan birikimlerim sayesinde mesela, o cümle hakkında bir şey diyorum, sesli düşünüyorum bir nevi.

ÖA10: mesela ben altını çizerek çalışıyorum veya hani önemli yerlere uyarı falan yazıyorum yıldız koyuyorum veya hani bir köşeye not şeklinde yazıyorum bunlar benim için kalıcı oluyor tabi ki hani yarar sağlıyor benim için.

ÖA12: ...mesela benim stratejim en büyük stratejim not tutarken altını çizmek ve gerekli semboller koymak yanına. Altını çiziyorum sonra ikinci tekrarda, birinci tekrarda tabii çok etkili olmuyor, ikinci tekrarda sadece çizdiğim yerleri okuyorum.

ÖA13: sınav haftalarında ben dediğiniz gibi şemalar daha çok şey yapıyorum, çünkü görselliğe daha çok önem veriyorum, görsellikte hani dediğim gibi çizimlerle de aram iyi olduğu için böyle çizimlerin de etkisi oluyordur herhalde...

Adayların ilişkilendirme stratejileri ile ilgili olarak da çalışmalarında çeşitli stratejilere yer verdikleri fakat bu stratejilerin adayların çoğu tarafından kullanılmadığı görülmektedir. Bu strateji grubu içerisinde adayların en çok tercih ettikleri strateji “özet çıkarmadır”. Altı aday çalışmalarında özet çıkarma stratejisini kullandığını belirtmiştir. Bunun yanında iki aday ayrı kağıda not alma ile kendine anlatma, birer aday da başkasına anlatma, paragrafın ana fikrini belirleme, resimler çizme, ilişkileri belirleme ve içeriği zihninde görselleştirme adayların kullandıkları diğer ilişkilendirme stratejileridir. İlişkilendirme stratejilerini kullanan adaylar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

ÖA2:... işte uygulamalı olarak anlattırıyorum kendime veya arkadaşlarımı dinlemeye çalışıyorum... kendi kendime boş bir yere geçip kendime anlatarak dinliyorum

ÖA1: ...bazısı not alır, bazısı çizer, ben genelde sayfa yapısını öğrenirim, baktığımda mesela o sayfadan aklımda kalır, bütünlerim yani...

ÖA6: Genelde ee özet çıkararak, yazarak çalışıyorum. Birinden ben bir söz duymuştum: “bir kere yazmak on kere okumaya eşittir” diye.

ÖA12: hatta şey yapıyorum başka bir kağıda da bu yerleri özetini çıkartıyorum ve çok çok daha iyi anlıyorum.

Öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejileri genel olarak incelendiğinde tercih edilen öğrenme stratejilerinin çoğunlukla öğrenme içeriğini tekrar etmeye yarayan stratejiler oldukları görülmektedir. Adaylar çalışmalarını öğrenme içeriğini belleme üzerine yoğunlaştırmaktadırlar. İlişkilendirme ve örgütlemeye yönelik stratejilerin ise yineleme stratejilerine oranla pek kullanılmadığı gözlemlenmektedir. Yineleme stratejileri öğrenme içeriğinin kısa bir süre zarfında öğrenenin zihninde kalmasına yardımcı olan stratejilerdir. Bu bilgilerin uzun süreli bellekte kalıcı hale getirilmeleri için sık tekrarların yapılması gerekmektedir. Adayların sınav zamanları yaklaştıkça bu stratejilere başvurdıkları ve öğrenme içeriğini bellemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu strateji grubunun herkesçe kullanılması dersin işleniş şekline, öğrenme içeriğinin çok olmasına, dersle ilgili sınavların yapılış biçimine ve öğrenilenlerin anlamlılığına da bağlı olabilir. Bu etmenlerle adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin ilişkili olduğu söylenebilir.

Adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejileri, yapılan görüşmelerin yanında öğrenme stratejileri ölçeği aracılığı ile de belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 36'da öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilere yer verilmiştir.

Çizelge 36

Öğrenme stratejileri ölçeğine göre öğretmen adaylarının çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejileri

Soru No	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
Yineleme ve örgütleme stratejileri ile anlamayı izleme stratejileri			
1	Derslerde verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi örgütlememe yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	5,29	1,49
2	Konuları kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	5,43	1,23
3	Derslerle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	6,13	1,53
4	Ders çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli fikirleri veya noktaları bulmaya çalışırım.	6,09	1,56
10	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine göz gezdiririm.	4,93	1,89
11	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	5,16	1,57
12	Derslerle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	5,61	1,42
14	Ders çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlara ilişkin ana hatları çıkarırım.	6,04	1,45

Çizelge 36'nin devamı...

Soru No	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
19	Derslerle ilgili önemli kavramların bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	4,71	1,68
23	Ders çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	5,67	1,46
Ortalama		5,50	1,52
İlişkilendirme ve Eleştirel Düşünme Stratejileri			
6	Sınıftaki tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	4,77	1,77
9	Derslerde verilen kaynakları bir başlama noktası olarak kabul edip, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya çalışırım.	4,65	1,76
13	Mümkün olduğu sürece, derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	5,06	1,39
15	Derslerde öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimin neler olduğunu belirlemeye çalışırım.	5,26	1,76
18	Derslerle ilgili ne zaman bir görüş ya da sonuç okusam ya da duysam bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	4,81	1,56
24	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	4,90	1,57
Ortalama		4,90	1,63
Çevre ve Emek Yönetimi Stratejileri			
5	Ders çalışmak için ayırdığım zamanı etkili kullanırım.	4,87	1,84
7	Derslerde yaptığımız etkinlikleri sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.	4,76	1,61
17	Derslerimle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	4,22	1,72
20	Derslere devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	5,62	1,69
21	Derslerin materyalleri sıkıcı ve ilgi çekici olmasa bile, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	4,74	1,46
Ortalama		4,84	1,66
Yardım Alma ve Akran İşbirliği Stratejileri			
8	Ders çalışırken, çoğu zaman çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırıyorum.	3,87	1,88
16	Derslerde herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka arkadaşımdan yardım isterim.	5,82	1,36
22	Sınıfta gerek duyduğumda yardım isteyebileceğim arkadaşlarımı belirlemeye çalışırım.	5,53	1,57
Ortalama		5,07	1,60
Genel Ortalama		5,07	1,60

Çizelge 36'da da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde tüm gruplarda yüksek bir

ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Bu faktörler içerisinde en yüksek ortalama $\bar{X}$ $\bar{X}=5,50$ ile ölçeğin ilk faktörü olan yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerin kullanımına yönelik stratejiler oluşturmaktadır. Ardından yardım alma ve akran işbirliği ($\bar{X}=5,07$) ile ilişkilendirme ve eleştirel düşünme ($\bar{X}=4,90$) stratejileri gelmektedir. Çevre ve emek yönetimi stratejileri ise diğer stratejilere oranla daha düşük bir ortalama $\bar{X}=4,84$ sahip olan grup olmuştur. Genel olarak öğretmen adaylarının her alandaki öğrenme stratejilerine çalışmalarında yer verdikleri görülmektedir. Bu bakımdan her faktördeki ortalamanın en yüksek puanın 7 puan olduğu düşünülürse 3,5’den daha yüksek bir ortalama sahip olması olumlu bir durum olarak görülebilir.

Yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerinde, 3., 10., 11. ve 23. maddeler anlamayı izleme stratejilerini, diğerleri de örgütlenme (1, 4 ve 14) ve yineleme (2, 12 ve 19) stratejilerini oluşturmaktadır. Bu faktör altında en yüksek ortalama anlamayı izleme stratejileri içerisinde yer alan 3.maddenin “derslerle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım” ($\bar{X}=6,13$) sahip olduğu görülmektedir. Anlamayı izleme stratejilerinin genel ortalaması $\bar{X}=5,47$ ’dir. Yineleme stratejilerinin ortalaması $\bar{X}=5,25$, örgütlenme stratejilerinin ise $\bar{X}=5,80$ olduğu görülmektedir. Anlamayı izleme stratejilerinin ortalamasının yüksek olması adayların kendi çalışmaları üzerinde düşündükleri ve çalışmalarına yönelik olarak kendilerini gözlemledikleri anlamına gelebilir. Bu faktör içerisinde en düşük ortalama yineleme stratejilerine aittir. Bu durum adaylarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle (şekil 10) çelişir görülmektedir. Adayların görüşmeler sırasında kullandıklarını ifade ettikleri stratejilerin çoğunlukla yineleme stratejilerine ait olduğu görülmektedir. Ölçek verilerine göre ise yineleme stratejileri, örgütlenme stratejilerine göre daha düşük bir ortalama sahiptir. Görüşme verilerinde ise çok az adayın çalışmalarında örgütlenme stratejilerine yer verdiği görülmüştür.

İlişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri içerisinde en yüksek ortalama “derslerde öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimin neler olduğunu belirlemeye çalışırım” maddesine $\bar{X}=5,26$ aittir. Bilişsel stratejiler (yineleme, örgütlenme, ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri) kendi içerisinde karşılaştırıldığında ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinin, örgütlenme ve yineleme stratejilerinden daha düşük bir ortalama $\bar{X}=4,90$ sahip olduğu görülmektedir. Bu grup içerisinde en düşük ortalama $\bar{X}=4,65$ “derslerde verilen kaynakları bir başlama

noktası olarak kabul edip, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya çalışırım” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya bu maddenin sahip olması öğretmen adaylarının oluşturmacı bir öğrenme süreci içerisinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. İlişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinin daha düşük bir ortalamaya sahip olması görüşmelerden elde edilen verilerle de tutarlı gözükmetedir. Öğretmen adaylarının görüşmeler sırasında belirtmiş oldukları stratejiler içerisinde ilişkilendirmeye yönelik stratejilerin daha az yer aldığı görülmüştür. Görüşme verilerine göre adayların farklı ilişkilendirme stratejileri kullandıkları fakat bu stratejilerin az sayıda aday tarafından kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan görüşme verileri ile ölçek verileri örtüşür gözükmetedir.

Çevre ve emek yönetimi stratejileri, strateji grupları içerisindeki en düşük ortalamaya $\bar{X}=4,84$ sahip stratejiler olmuştur. Bu stratejiler içerisinde en düşük ortalama $\bar{X}=4,22$ ile öğretmen adaylarının çeşitli öğrenme görevlerini yapmadaki düzensizliklerini belirten maddede gerçekleşmiştir. Öğretmen adayları benzer bir şekilde ilgilerini çekmeyen öğrenme içeriğine yönelik çalışmalarını sürdürmede de düşük bir katılım $\bar{X}=4,74$ göstermişlerdir. Bu grup stratejiler genel olarak incelendiğinde çalışmayı sürdürmede ve düzenli bir çalışma alışkanlığı edinmede öğretmen adaylarının birtakım sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir.

Yardım alma ve akran işbirliği stratejileri içerisinde en yüksek ortalama $\bar{X}=5,82$ ile öğretmen adaylarının gerektiğinde arkadaşlarından yardım aldıklarını belirten madde olmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlardan, öğrenme içeriğinin anlaşılmasına yönelik sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarda pek bulunmadıkları ($\bar{X}=3,87$) ama anlayamadıkları noktalara yönelik olarak yardım isteyebilecekleri arkadaşları belirlemeye çalıştıkları ($\bar{X}=5,53$) anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejileri, görüşme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin yanında uygulanan çalışma metinleri aracılığı ile de belirlenmiştir. Böylelikle farklı kaynaklardan elde edilen verilerle adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerine yönelik verilerin geçerliliğinin artırılmasına çalışılmıştır. Doğrudan öğretim grubunda 27, dolaylı öğretim grubunda 28, kontrol grubunda da 20 öğretmen adayına deneysel işlem öncesinde çalışma metinleri uygulaması yapılmıştır. Adayların metinler üzerinde yapmış oldukları işaretleme ve uygulamalar kullanılan öğrenme stratejileri olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen

adaylarının çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri çizelge 37’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 37

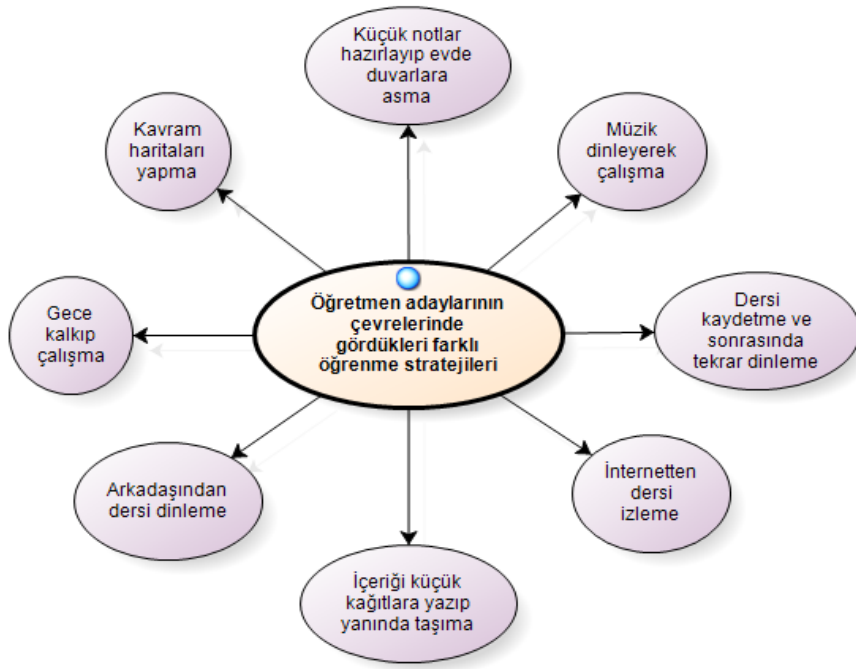
*Çalışma metinlerinde öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri**

Kullanılan Öğrenme stratejisi	Doğrudan öğretim	Dolaylı öğretim	Kontrol grubu
	Görülme sıklığı	Görülme sıklığı	Görülme sıklığı
Metin üzerinde hiçbir işaretleme yok	2	4	--
Önemli kavram veya cümlelerin altını çizme	23	22	20
Metin içerisinde uyarıcı semboller kullanma	18	12	13
Kavram veya cümleleri kalın çizgiyle çizme	13	10	6
Kavramları yuvarlak içine alma	12	8	11
Dikkat çekici tikler koyma	8	5	2
Sayfa boşluklarına notlar alma	5	--	--
Ayrı kağıda notlar alma	--	1	--
Metin içinde uyarıcı başlık atma veya not alma	6	1	2
Önemli kavram veya cümleleri paranteze alma	4	4	4
Dalgalı çizgiler kullanarak kavramların altını çizme	3	3	1
Oklarla ilişkilendirmeler yapma	3	1	2
Numaralandırma	2	1	4
Sayfa boşluklarına eleştirel yorumlar yazma	2	--	2
Çift çizgi kullanarak altını çizme	2	1	5
Renkli kalem kullanma	1	--	2
Örgütlemeler yapma	1	--	--

* Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Çizelge 37’de de görülebileceği gibi çalışma metinlerinden elde edilen verilerin, görüşme ve öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Adaylar, çalışma metinleri üzerinde çoğunlukla dikkati çekmeye ve sonrasında yinelemeye yönelik stratejileri kullanmayı tercih etmişlerdir. Önemli kavram veya cümlelerin altını çizme, uyarıcı semboller kullanma, çift çizgi veya tikler kullanma ile kavramları yuvarlak içine alma görülme sıklığı en yüksek olan stratejiler olmuştur. Bu stratejiler öğrenenlerin öğrenme içeriğini bellemelerinde yardımcı olan stratejilerdir. Tüm gruplarda bu stratejiler en çok kullanılan stratejiler olmuşlardır. Eleştirel notlar alma ile örgütlemeye yönelik stratejiler kullanma oldukça az görülmektedir. Adayların sayfa boşluklarına veya ayrı bir kağıda içerikle ilgili özetlemeler yapmadıkları da görülmüştür. Bu durum ilginç bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Çünkü deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde yineleme stratejileri kadar olmasa da adaylar içerikle ilgili özetleme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun yerine adaylar metinde uygun gördükleri yerlere kısa ifadelerle başlıklandırma yapmayı veya kısa notlar almayı tercih etmişlerdir. Bu durum adayların kullanmış oldukları tüm stratejileri çalışma metinlerine aktaramamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

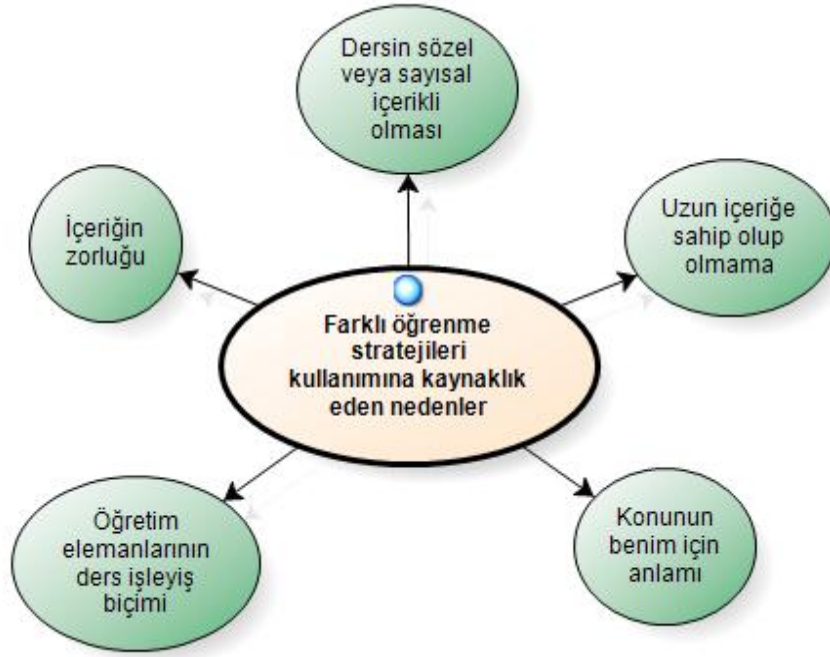
Sonuç olarak adayların her üç veri türü göz önüne alınarak kullanmış oldukları öğrenme stratejileri incelendiğinde yinelemeye yönelik stratejilere çalışmalarında daha çok yer verdikleri söylenebilir. Anlamlandırmaya, ilişkiler kurmaya veya örgütlemeye yönelik stratejilerin adaylarca pek kullanılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her üç veri türü birbirini destekler nitelikte bulgular ortaya koymaktadır. Adayların kendi kullanmış oldukları öğrenme stratejileri yanında çevrelerinde gördükleri farklı öğrenme stratejileri kullanan arkadaşlarının olup olmadığı da sorulmuştur. Çevrelerinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerine ilişkin veri de adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini destekleyen bir bulgu olarak görülebilir. Bu konuyla ilgili olarak adayların görüşleri ve görüşlere ilişkin örüntü şekil 12’de belirtilmiştir.



Şekil 12: Öğretmen adaylarının çevrelerinde gördükleri farklı öğrenme stratejileri

Şekil 12’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çevrelerinde tanıklık ettikleri ve onlara farklı gelen çeşitli öğrenme stratejilerinin olduğu görülmektedir. Küçük notlar hazırlayıp evin duvarlarına asma ve müzik dinleyerek çalışma öğretmen adaylarının dikkatini çeken farklı stratejilerdendir. Bunun yanında dersi kaydetme, dersi internette izleme, küçük kağıtlara yazılan ders notlarını yanında taşıma ve tekrar etme, arkadaşına dersi anlatırma, gece çalışma ile kavram haritaları yapma diğer farklı olarak görülen stratejiler arasındadır. Bu stratejiler incelendiğinde açıklama ve ilişkiler kurmaya yarayan stratejilere adayların tanıklık etmedikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejileri ile örtüşen bir bulgudur. Adayların çoğunlukla öğrenme içeriğini yinelemeye yönelik olarak farklı stratejiler geliştirdikleri söylenebilir. Örgütlemeye yönelik stratejilerin de adaylar tarafından pek kullanılmadığı görülmektedir. Sadece bir aday çalışmalarında kavram haritalarına yer vermiştir.

Öğretmen adayları çalışmalarında farklı öğrenme stratejileri kullanmalarını çeşitli nedenlere bağlamışlardır. Bu nedenler ve nedenlere ilişkin örüntü şekil 13’de belirtildiği gibidir:



Şekil 13: Öğretmen adaylarının farklı öğrenme stratejileri kullanımına kaynaklık eden nedenler

Şekil 13’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının tamamı çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin dersin sözel veya sayısal içerikli olmasına göre değiştiğini belirtmişlerdir. On dört aday dersin sözel ve sayısal içerikli olmasını farklı strateji kullanmalarına kaynaklık ettiğini dile getirmişlerdir. Görüşmeler sırasında adaylar sözel derslerde; özet çıkarma, not alma, altını çizme, sesli okuma, maddeleri ayrı kağıtlara yazma ve içeriğe yönelik kodlamalar yaptıklarını, sayısal derslerde ise; soru örnekleri çözme, çizimler yapma, formülleri ayrı kağıtlara yazma ve konu örneklerini inceleme stratejilerini kullandıklarını vurgulamışlardır. Bu kapsamda kimi öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA8: Tabi, her derse göre farklı yöntemler deniyoruz. Dediğim gibi, sözel derslerde yazıyoruz. Sayısallarda problem çözmeyi deniyoruz.

ÖA9: ...tabi, derse göre değişebilir yani mesela bir matematikle sözel, sayısal bir dersle sözel bir ders arasında değişebilir.

Görüşmeci: Nasıl mesela, sayısalda nasıl kullanıyorsun sayısal derslerde, sözel derslerde hangilerini kullanmayı tercih ediyorsun?

ÖA9: ...sayısal derslerde mesela bir konuyu nasıl kullanabiliriz daha çok öğrenmek için, mesela o konu hakkında daha çok soru çözebilerek, sözellerde ise bunu pekiştirmek amacıyla daha çok ne bileyim dediğim gibi dip not alarak ya da kodlama yaparak, önemli yerlerin altını çizerek çeşitli..

ÖA13: ...değişiyor yani her derste sonuçta, mesela sözel derslerde daha çok, ya ne bileyim sonuçta şema falan olmuyor onun için şey o şema dediğimde şöyle yani sıralıyorum belli bir şeye göre ayırıyorum öyle daha akılda kalıcı oluyor bence, zaten sayısalarda daha çok çizime yönelik olduğu için mesela geometri falan yani öyle çalışarak şey yapıyorum çizim sürekli çiziyorum

Görüşmeci: Anladım sayısalarda ve sözellerde değişiyor, peki sözellerde verebileceğin örnek var mı?

ÖA13: Sözellerde ben hep ezber yolunu tercih ettim ama hiçbir tabii ki zaman kalıcı olmadı ama öyle yok yani sözellerde sürekli yani şey yapıyorum okuyorum anlayabildiğimi ezberliyorum veya işte her yönde kullanıp işte sınavlara giriyorum diyelim...

ÖA15: Tabi, sayısal dersle sözel ders arasında farklı. Hani sayısal dersi, işlem olarak, daha farklı. Sözeli mesela; özet çıkarabilirsin. Ama ben bir matematiğin özetini çıkaramam, o konuyla ilgili. Derse göre değişiyor, tabi.

Bunun yanında içerikle ilgili farklı etmenler de adayların öğrenme stratejilerini belirleyen nedenler arasındadır. İçeriğin uzun veya kısa olması ile zor bir içeriğe sahip olup olmaması adayları farklı stratejiler kullanmaya yöneltmektedir. Dört aday çalışacağı konunun uzun bir içeriğe sahip olup olmamasını farklı strateji kullanımında bir etmen olarak belirtmiştir. Bir aday da kullanmış olduğu stratejiyi belirlemede duyuşsal kaynaklı bir neden belirtmiş ve konunun önem derecesine göre farklı stratejiler kullandığını vurgulamıştır. Bu yönde görüş belirten kimi adayların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA3: ... sayısalda hocanın çözüm tarzını görmek ve onu kendime uygulayabilmem o da bir süre kendimle ilgili oluyor onu da aşmakta kendi şeyim oluyor..

ÖA4: ... genelde dediğim gibi, eğer benim için çok gerekli olduğuna inandığım böyle eğitim- öğretim derslerine mesleğimle doğrudan alakalı dersler olursa, onlar benim için çok daha öncelikli oluyor. Onları iyice öğrenmeye bakıyorum.

ÖA11: Sayısal, sözel ya sözel arasında da ayrılıyor mesela çok sıkıcı dersler vardır sözellerde bir de ne bileyim okumaktan zevk aldığım dersler vardır.

Görüşmeci: huu, hıhı

ÖA11: Onlarda da farklılık oluyor mesela sıkıcı dersleri zaten insan kendi çalışmak istemez, okur okur akli başka yerlere gider, ne bileyim mesela sıkıcı bir metni okuduğumda ben direk kendimi metnin sonunda başka yerde buluyorum başka bir şeyi düşünürken

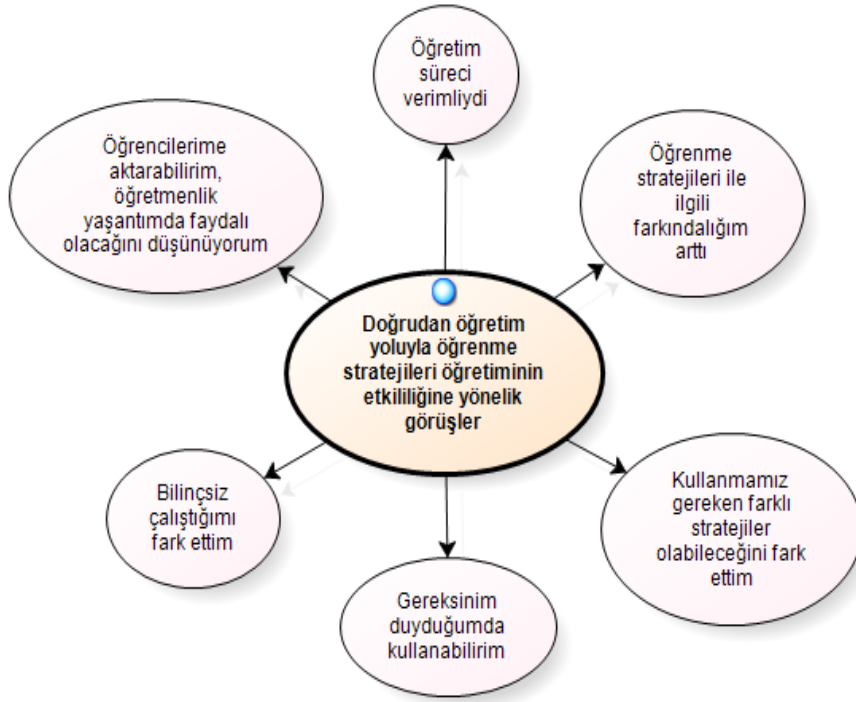
Alt amaç 1 ve alt amaç 2 ile ilgili veriler değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının çalışmalarında bilişsel ve duyuşsal içerikli öğrenme sorunları yaşadıkları, bu sorunları çeşitli nedenlere bağladıkları ve bunları çözmek için öğrenme stratejileri ağırlıklı çözüm yollarına başvurdıkları görülmektedir. Adaylar bunun yanında yaşadıkları veya çevrelerinde gördükleri akademik başarısızlık durumları ile öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında da güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır.

Adayların kullandıkları öğrenme stratejileri incelendiğinde ise ağırlıklı olarak çalışmalarında yinelemeye yönelik öğrenme stratejilerine yer verdikleri, ilişkilendirme ve eleştirel düşünmeye yönelik stratejileri ise yineleme stratejilerine oranla pek kullanmadıkları görülmektedir. Tüm veri toplama araçlarından elde edilen veriler bu bulguyu desteklemektedir. Sadece örgütlenme ve yineleme stratejileri ile ilgili olarak öğrenme stratejileri ölçeği ve diğer veri toplama araçları arasında bir çelişki görülmüştür. Öğrenme stratejileri ölçeğinde adaylar örgütlenme stratejilerini sıklıkla kullandıklarını belirtmelerine rağmen bu durum görüşme verileri ile çalışma metinlerine pek yansımamıştır. Bu veri toplama araçlarında, adayların yineleme stratejilerine çalışmalarında daha çok yer verdikleri görülmüştür. Adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejileri ile yaşadıkları öğrenme sorunları arasında nedensellik ilişkisinden de söz edilebilir. Adayların yaşadıkları öğrenme güçlüğü, öğrenme içeriğinin unutulması ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilememesi gibi sorunlarla kullandıkları öğrenme stratejileri doğrudan ilişkilidir. Çünkü adayların ağırlıklı olarak kullandıkları yinelemeye yönelik öğrenme stratejilerinin ortaya konulan sorunları giderici bir etkisi bulunmamakta, sadece bu stratejilerin kullanılması sorunların kaynağı olarak da görülebilmektedir. Bu kapsamda doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların yaşamış oldukları öğrenme sorunlarını giderici ve kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini farklılaştırıcı bir etkisinin olabileceği düşünülebilir. Bu öğretim süreçlerine yönelik bulgular alt amaç 3, alt amaç 4 ve alt amaç 5’de sunulmuştur.

Doğrudan öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçlarına yönelik elde edilen veriler paralelinde öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile ilgili olarak kavramın bilimsel içeriğine yönelik bir farkındalığa sahip olmadıkları ama öğrenme-öğretme sürecindeki rolüne yönelik çeşitli tahminlerde bulunabildikleri görülmektedir. Adaylar bu kapsamda çeşitli öğrenme sorunları ile öğrenme stratejileri arasında ilişki kurabilmektedirler. Bu bulgu adayların bireysel öğrenmelerde öğrenme stratejilerinin önemini kavrayabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bakımdan adayların öğrenme stratejileri ile ilgili bilgilendirilmelerine ve bu konuya yönelik farkındalıklarının arttırılmasına yönelik gerçekleştirilecek bir öğrenme stratejileri öğretiminin etkili sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda doğrudan ve dolaylı yollarla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların stratejilerini değiştirebileceği ve onları farklı uygulamalara yöneltebileceği beklenmektedir.

Gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretime yönelik bulguların ortaya konulmasında öncelikli olarak doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun verilerine yer verilmiştir. Gerek doğrudan gerekse dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin sonuçlarının ortaya konulmasında nitel ve nicel yollarla elde edilen veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere ilişkin veriler sonrasında ise öğrenme stratejileri ölçeği ile çalışma metinlerinden elde edilen veriler araştırma bulgusu olarak sunulmuştur. Öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin yapıldığı uygulamanın sonuçlarına yönelik veriler ve bu verilere ilişkin örüntü aşağıda belirtildiği gibidir:



Şekil 14: Doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine yönelik görüşler

Deneysel işlem sonrası öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin yapıldığı grupta sekiz aday ile sürecin etkililiğine yönelik görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan adayların tümü öğretim sürecinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığını belirten adaylar da bu grupta çoğunluğu oluşturmaktadır. Yedi aday bu yönde görüş belirtmiştir. Bu yönde görüş belirten kimi adayların görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA4: Evet verimli geçti bence hani şu açıdan tabi dönemin başında bu dersi almadan önce birçok yöntemden habersizdim belki kullanıyordum ama adını bilmiyordum en azından hani kuramsal terim olarak birçok tekniği hani kullanabilirim kullanmam orası ayrı bir konu ama en azından biliyorum artık bu açıdan verimliydi.

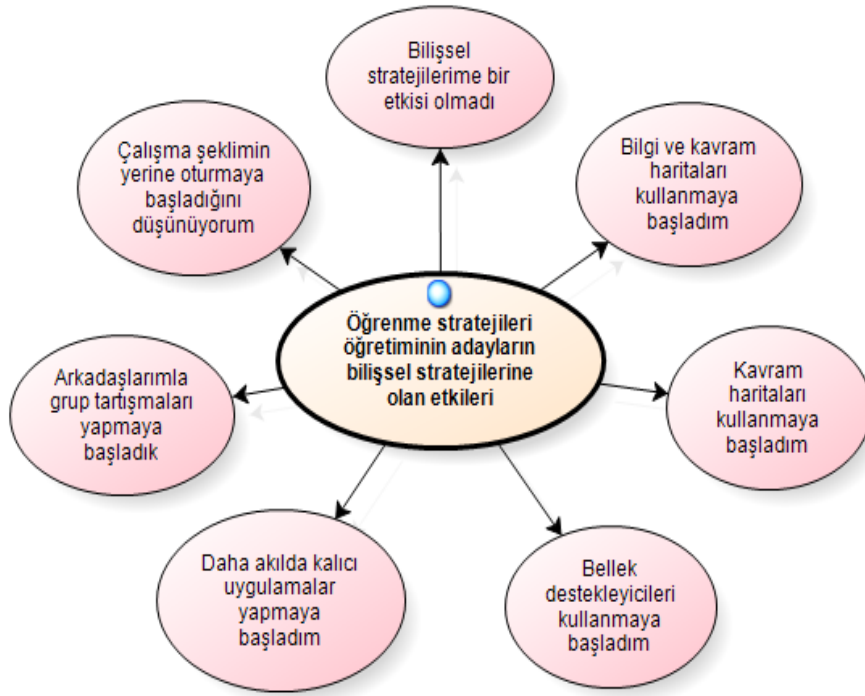
ÖA6: Verimli geçti bence çünkü hani ilk önce bu dersi almadan önce bilinçsiz bir şekilde çalışıyordum hani sadece bir yöntemle çalışıyordum altını çizerek yani basit klasik yöntemlerle çalışıyordum. Ancak bu dersi gördükten sonra işledikten sonra artık biraz bilinçli çalışmaya başladım.

ÖA7: Elbet hocam verimli geçti en azından artık nasıl çalışacağımı hangi teknikleri kullanarak başarılı olacağımı bunları öğrenmiş olduk.

Bunun yanında kimi adaylar da kullanabilecekleri farklı stratejiler gördüğünü, gereksinim duyduğunda kullanabileceği stratejiler öğrendiğini ve çalışmalarını bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirdiğini fark ettiğini vurgulamışlardır. Bir aday ise öğrenmiş olduğu öğrenme stratejilerini meslek yaşamında kendi öğrencilerine de öğretebileceğini belirtmiştir. Bu öğretmen adayı görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

ÖA1: ...tabi verimli geçti bunlar hakkında bilgi sahibi olmuş olduk hani en azından uygulamayan arkadaş bile bunları öğrenmiş oldu sonuçta ilerde gereksinim duyarsa kullanabilir öğrencilerine aktarabilir bunları öğrencilere nasıl öğreneceklerini aktarabilir...

Bu bulgular, doğrudan öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin adaylar tarafından etkili bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Adayların deneysel işlem öncesinde çalışmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin kavramsal karşılıklarını öğrendikleri ve bu konuda daha bilinçli öğrenciler haline gelerek öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarını arttırdıkları söylenebilir. Adaylara gerçekleştirilen öğretimin onların bilişsel stratejilerine olan etkileri de sorulmuştur. Buna yönelik veriler ve verilere ilişkin örüntü şekil 15’te belirtildiği gibidir:



Şekil 15: Öğrenme stratejileri öğretiminin adayların bilişsel stratejilerine olan etkileri

Öğrenme stratejilerinin büyük bir kısmını bilişsel içerikli stratejiler oluşturmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen strateji öğretiminde de ağırlıklı olarak bilişsel stratejilerin öğretimi yapılmıştır. Deneysel işlem sürecinin başında tüm veri toplama araçlarından elde edilen veriler adayların çoğunlukla dikkati çekme ve yinelemeye yönelik stratejileri, ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine oranla daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu kapsamda, gerçekleştirilen öğretim ile adayların en çok ilişkilendirmeler yapma, örgütleme ve eleştirel düşünme stratejilerini etkilemesi veya değiştirmesi beklenmektedir. Görüşmelerden elde edilen araştırma bulguları bu beklenti paralelinde bir değişimin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Kimi adayların çalışmalarında çoğunlukla üst düzey bilişsel stratejiler olarak nitelendirilen stratejileri kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bunlar içerisinde kavram haritaları ile bilgi haritaları en çok kullanılan stratejiler olmuştur. Dört aday bilgi ve kavram haritalarını çalışmalarında kullanmaya başladığını dile getirmiştir. Üç aday da çalışmalarında bellek destekleyicilerini kullanmaya başladığını belirtmiştir. Bellek destekleyici olarak öğretimi yapılan “hafıza çivisi” tekniğini bir aday yakınında bulunan kişilere de öğretmeye başladığını vurgulamıştır. Bu yönde görüş belirten kimi öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

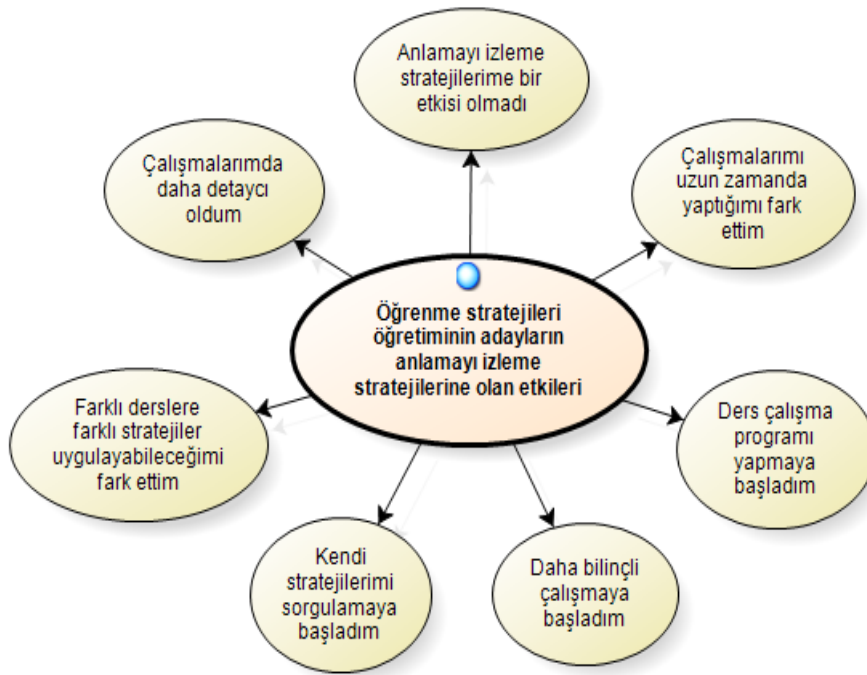
ÖA3: Evet bellek destekleyiciler bunları kullanmaya başladım şimdi sınavlara çıkartırken önce kavram haritaları çıkartıyorum artık bu sayede böyle sınavdaki ana kelimeleri temel kelimeleri aklımda tutmam ve kodlamam daha kolay oluyor.

ÖA6: ...ama şu an çok değişik yöntemler gördük; kavram haritaları oluşturma, hafıza çivileri oluşturma, bilgi haritası oluşturma.. Bunları öğrendikten sonra ona göre çalışmaya başladım ve kısa zamanda çok verimli yani daha çok verim elde etmeye başladım.

ÖA18: ...bize böyle daha değişik kodlama şeklinde şeyler göstermişti onları kullanmaya başladım mesela en çok kullandığım şey evin en çok aklımda kalan o evin yolunda en çok hani... Kavram haritalarını da çok kullanıyorum yani eee böyle daha iyi daha özet bir de karıştırmadan hani karıştırmadan...

Adayların grup tartışmaları yapmaya başlamaları da kullanmaya başladıkları farklı tekniklerden biri olmuştur. Bu teknik de öğrenenlerin içeriği bireysel olarak yinelemelerinden daha etkin sonuçlar doğuran bir teknik olarak düşünülebilir. Bir aday da gerçekleştirilen öğretimden sonra ders çalışma şeklinin oturmaya başladığını belirtmiştir. Bu bulgu adayların öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının

artmaya başladığı bulgusunu destekler niteliktedir. Sadece bir aday kullanmış olduğu bilişsel öğrenme stratejilerinde bir değişikliğe gitmediğini belirtmiştir. Araştırma verileriyle ortaya çıkan bu bulgular adayların kullanmış oldukları yineleme stratejilerinin yanında ilişkilendirme ve örgütlemeye yönelik stratejilerini de daha yoğun olarak kullanmaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Şekil 16'da öğretim sürecinin adayların kullanmış oldukları anlamayı izleme stratejilerine olan etkilerine yönelik bulgulara ve bu bulguların oluşturduğu örüntüye yer verilmiştir:



Şekil 16: Öğrenme stratejileri öğretiminin adayların anlamayı izleme stratejilerine olan etkileri

Şekil 16'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin onların anlamayı izleme stratejilerine olumlu yönde etkilerinin olduğu görülmüştür. Adayların anlamayı izleme stratejilerine yönelik farkındalıklarında en çok çalışma zamanının etkili kullanımı yönünde bir farkındalık yaşadıkları görülmektedir. Görüşme yapılan dört aday bu yönde görüş belirtmiştir. Bunun yanında adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini de sorguladıkları görülmüştür. Ders çalışma programı yapmaya başlama, çalışmalarını daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirme, kendi stratejilerinin etkililiğini sorgulama adayların kendi

öğrenmeleri üzerinde gerçekleştirmiş oldukları farkındalık durumlarıdır. Ders çalışma programı yapmaya başlama üç aday, daha bilinçli çalışmaya başlama ise iki aday tarafından dile getirilmiştir. Bu yönde görüş belirten kimi adayların görüşleri şu şekildedir:

ÖA1: Artık zaman almak yerine zaman alıp daha çok işle uğraşmak yerine daha kısa zamanda daha çok bilgi öğrenmeyi sağladı bu benim açımdan farklılık oluşturdu.

ÖA3: olumlu etkisi oldu daha planlı oldum sanki hani ne yaptığımı daha bilir vaziyetteyim. Sınavlara çalışırken hani şu sınava çalışıyorum hani bunu böyle geliştirirsem devamı iyi olacak ve yahu da birkaç tane daha bişey daha mı eklesem gibi düşüncelerim oluyor...

ÖA4: ...şöyle kullandığım yöntemde kullandığım yöntemlerin biraz zaman açısından kayıp olduğunu gördüm hani zamanı daha ekonomik kullanmak adına daha farklı yöntemler kullanabileceğimi gördüm ama bunları dediğim gibi kullanmak kolay olmadı kendi çalışmalarımın vazgeçemiyorum.

ÖA6: ...ilk önce nasıl çalışacağımı bilmiyorken şu anda derse göre dersin durumuna göre dersin konusuna göre nasıl çalışabileceğimi biliyorum. Arkadaşlarıma anlatıyorum. Etkisi oldu yani olumlu yönde oldu... kısa zamanda çok mesafe kat edebiliyorum şu anda.

Bir aday da anlamayı izleme stratejilerine yönelik farkındalığını “olumlu” ve “olumsuz” katkılar olarak vurgulama gereği hissetmiştir. Bu aday kullanmış olduğu öğrenme stratejilerine yönelik olarak daha “detaycı” olmasını olumsuz bir etmen olarak vurgulamıştır. Bu adayın görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA3: aslında olumlu etkisi olmasıyla olumsuz etkisi oldu artık böyle daha detaycımı oldum ne, böyle sanki bakmadan etmeden böyle irdelemeden şey yapamıyorum geçemiyorum...

Sonuç olarak doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların anlamayı izleme stratejilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgu, şekil 15’de kimi adayların farklı bilişsel stratejiler kullanmaya başladıklarını belirten bulgu ile örtüşen bir bulgudur. Çünkü adaylar kendi öğrenme süreçlerini gözlemlemiş ve eksiklik hissettiği noktalarda farklı öğrenme stratejileri kullanmaya başlamışlardır. Bu durum adayların anlamayı izleme stratejilerini daha etkin kullanmalarının bir sonucu olarak düşünülebilir. Doğrudan strateji öğretimi grubunda

görüşme yapılan adaylardan sadece ikisi anlamayı izlemeye yönelik strateji öğretiminin bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Anlamayı izleme stratejilerinin adayların çevre ve emek yönetimine ilişkin kullanmış oldukları stratejilere de etkisinin olabileceği düşünülebilir. Bu konuya ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin örüntü şekil 17’de belirtildiği gibidir:



Şekil 17: Öğrenme stratejileri öğretiminin adayların çevre ve emek yönetimi stratejilerine olan etkileri

Şekil 17’de görüldüğü gibi görüşmeler sırasında adaylar gerçekleştirilen öğretimin çevre ve emek yönetimine ilişkin kullanmış oldukları stratejilere de etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bu etkinin zaman yönetimine ilişkin stratejilerde yoğunluk kazandığı görülmektedir. Görüşme yapılan sekiz adaydan altısı çalışma zamanını daha etkili bir şekilde kullanmaya başladığı yönünde görüş belirtmiştir. Bunun yanında emeğini daha etkili kullanmaya başladığını belirten adaylar da olmuştur. Bu faktörle ilgili olarak bir adayın çalışmalarını ders kitaplarında yer alan kazanımlara göre programlamaya başladığını belirtmesi ilginç bir bulgu olarak düşünülebilir. Adayların ders kazanımlarıyla çalışma içeriği ve çalışma zamanını paralel

tutma yönündeki çabaları onların bilinçli öğrenciler oldukları yönünde önemli bir bulgudur. Bu yönde görüş belirten kimi adayların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA3: tabikide tabikide eee şöyle bişey eskiden hani bu ezberlenmesi konular oluyor ya tarih olsun vs onları ezberlerken çok zaman harcıyordum bu kitapların her tarafını okumak gereğini duyuyordum şimdi onun yerine direk kazanımlar kısmı oluyor ya

Görüşmeci: hıhı

ÖA3: hedef belirleme kısmı...

Görüşmeci: hıhı

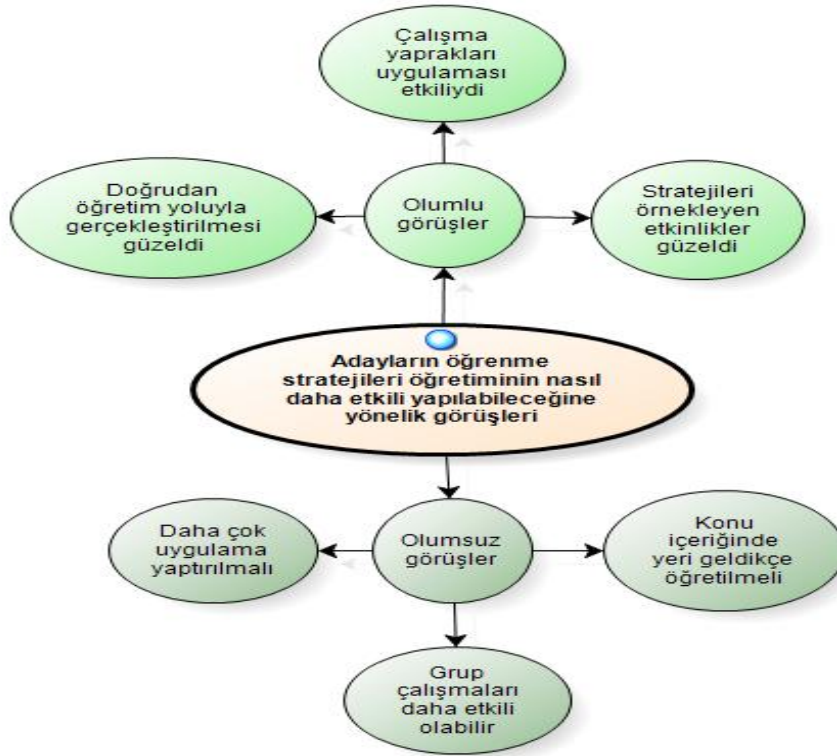
ÖA3: onlara göre artık çalışmaya başladım...

ÖA6: Tabii ki yani zaten en büyük faydası bize zaman ve emek yönetimi. Artık zamanı kullanabilmeyi öğrendik ve kısa zamanda bir taşla iki kuş vurmayı tabiri caizse onu yapabiliyoruz artık. Emek derken önceden bir ders için 2-3 saat ayırırken şu an da yarım saatte bir dersi halledebiliyoruz. Yardım alma derken arkadaşlarıma artık yardım alma değil de yardım edebiliyorum. Edilgen durumdan etken duruma geçtim.

ÖA18: ...ya işte çalışma sürecine gerçekten zaman açısından en çok etkisinin olduğunu düşünüyorum dediğim gibi çok fazla zaman ben çok vakit harcadığım için çalışmaya tekrar etmeye çok az vaktim kalıyordu bunu erken strese sebep oluyordu yani sınav öncesinde hiçbir şey bilmeden sınava giriyormuşum gibi geliyordu çünkü bana ama şimdi dediğim gibi böyle stratejileri kullanmak neyin nerde yapılacağını bilmek insana biraz daha zamandan tasarruf sağlıyor.

Sonuç olarak adayların çevre ve emek yönetimine yönelik görüşleri, anlamayı izlemeye yönelik görüşleri ile paralellik göstermektedir. Özellikle zaman yönetimine yönelik etkilerinin olduğunu belirtmeleri bu görüşü destekleyen önemli bir bulgudur. Anlamayı izleme stratejilerinin bilişsel stratejiler ile çevre ve emek yönetimine ilişkin stratejilere etkilerinin olduğu görülmektedir.

Doğrudan strateji öğretimi grubuyla yapılan görüşmelerde adaylara son olarak öğretim sürecinin daha farklı nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik görüşleri de sorulmuştur. Adayların bu konuya yönelik görüşlerinde süreçte etkili buldukları ya da eksikliğini hissettikleri noktaları vurguladıkları görülmüştür. Genel olarak görüşme yapılan sekiz adaydan dördü doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili görüşler ve bu görüşlere ilişkin örüntü şekil 18’de belirtildiği gibidir:



Şekil 18: Adayların öğrenme stratejileri öğretiminin nasıl daha etkili yapılabilceğine yönelik görüşleri

Şekil 18’de görüldüğü gibi sekiz adaydan dördü doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirilen strateji öğretimine yönelik uygulamaların etkililiğine yönelik olarak olumlu görüş belirtirken, iki aday öğrenme stratejileri öğretiminin doğrudan öğretimi yerine öğrenme içeriği paralelinde yeri geldikçe öğretilmesinin daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Birer aday uygulama sürecinde; çalışma yaprakları üzerinden etkinliklerin yapılmasını ve stratejilerin uygulamalarla örneklendirilmesini etkili bulmuştur. Olumlu görüşler yanında öğretim süreciyle ilgili olarak adayların olumsuz görüşleri de olmuştur. Grup çalışmalarının daha etkili bir şekilde uygulanması ve stratejileri örnekleyen uygulamaların sayıca artırılması adayların süreçte düzeltilmesini istedikleri görüşler arasındadır. Bu konuyla ilgili olarak kimi adayların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA1: Çalışmaları gruplara böldü bizi bunları ...eee her grup kendi içinde uyguladı sınıfta bu benim hoşuma gitti hani gruplara bölündük kendi bilişsel stratejilerini uyguladılar.

ÖA3: Zaten bizim hocamızda bize şöyle yaptırdı gösterip yaptırma yöntemiyle önce öğretim stratejilerini bize gösterdi bir kağıt üzerine tek tek durmuştu ve bize de bunları uygulamamızı istemişti bir örnekle vs bişeyle bence bunun öğretilmesi çok güzel oldu.

ÖA4: eee inanın şuanda herhangi artı bişey getiremeyeceğini düşünüyorum yani gayet güzel işleniyor.

ÖA7: bence öğrencilere şöyle bir var şöyle bir strateji var onu da kullanılması gerektiği o şekilde olsa daha iyi

Görüşmeci: yani yeri geldiğinde örneklendirerek diyorsun

ÖA7: yeri geldiğinde...

ÖA18: Ya öğrenme stratejilerini öğretme ee etkinliklerle yani o şeyleri stratejileri örnekleyen etkinliklerle yapılabilir diye düşünüyorum ee hani bizde derste mesela hoca bize ödev veriyordu kavram haritası oluşturunuyorduk o bize geri dönüş veriyordu ve biz bu şekilde öğrenmiş oluyorduk...

Tüm bu veriler dikkate alındığında doğrudan strateji öğretimi yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere dayalı olarak bilişsel, anlamayı izleme ile çevre ve emek yönetimi faktörleri açısından etkili sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Adayların süreçte kendi öğrenmeleri hakkında farkındalık geliştirdikleri, farklı öğrenme stratejilerini uygulamaya başladıkları ve çalışma zamanı ile çalışmaya harcadığı emeği daha optimal bir şekilde gerçekleştirmeye başladıkları görülmektedir. Öğretim sürecinin etkililiği adaylarla yapılan görüşmelerin yanında öğrenme stratejileri ölçeği ile de belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler çizelge 38 ve çizelge 39'da belirtildiği gibidir:

Çizelge 38

Doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerinin etkililiğine yönelik veriler

Madde No	Ölçek Maddeleri	Deneyisel işlem öncesi $\bar{X}$	Deneyisel işlem sonrası $\bar{X}$
Yineleme ve örgütlenme stratejileri ile anlamayı izleme stratejileri			
1	Derslerde verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi örgütlememe yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	5,52	5,53
2	Konuları kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	5,29	5,46
3	Derslerle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	5,79	6,03
4	Ders çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli fikirleri veya noktaları bulmaya çalışırım.	6,26	5,46
10	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine göz gezdiririm.	5,29	5,15
11	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	5,17	5,06
12	Derslerle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	5,79	4,77
14	Ders çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlara ilişkin ana hatları çıkarırım.	6,17	5,46
19	Derslerle ilgili önemli kavramların bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	4,5	4,03
23	Ders çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	5,75	5,35
Ortalama		5,53	5,23
İlişkilendirme ve Eleştirel Düşünme Stratejileri			
6	Sınıftaki tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	4,47	4,43
9	Derslerde verilen kaynakları bir başlama noktası olarak kabul edip, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya çalışırım.	5,06	5,19
13	Mümkün olduğu sürece, derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	5,41	5,18
15	Derslerde öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimin neler olduğunu belirlemeye çalışırım.	5,26	5,28
18	Derslerle ilgili ne zaman bir görüş ya da sonuç okusam ya da duysam bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	4,79	4,65
24	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	5,02	5,09
Ortalama		5,00	4,97

Çizelge 38’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik ortalamalarında deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası önemli farklılıklar görülmediği söylenebilir. Çünkü ilk faktörün deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası standart sapma değerleri 1,06 ile 0.85 değerlerinde olduğundan iki ölçüm arasında standart sapma değerlerini aşan farklılıkların yaşandığı maddeler oldukça az gözükmemektedir. Sadece 12. maddede standart sapma değerlerini aşan bir farklılık vardır. Bu farklılık da öğretmen adaylarının ilgili maddeyle ilgili deneysel işlem sonrasında ortaya çıkan görüşlerinde düşme olarak kendini göstermiştir.

Bunun yanında ilk faktörde yer alan ölçek maddelerinden ikisinin ortalamalarında (2. ve 3. maddeler) deneysel işlem sonrası artış olduğu görülmektedir. Bu maddelerden biri tekrar stratejilerine diğeri ise anlamayı izleme stratejilerine yönelik maddelerdir. İlk faktörde yer alan ölçek maddelerinin çoğunda deneysel işlem sonrası ortalamalarda düşüşler görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalıklarının artmasıyla açıklanabilir. Nitekim öğretmen adaylarıyla deneysel işlem sonrası gerçekleştirilen görüşmelerde adaylar en çok bu farkındalığın artmasına yönelik açıklamalarda bulunmuşlar ve sonrasında ölçeği daha bilinçli olarak yanıtlamışlardır. Ortalamaları düşen maddeler içerisinde en büyük düşüş 4.,12. ve 14.maddelerde gerçekleşmiştir. Bu maddeler yineleme ve örgütleme stratejilerine yönelik uygulamaları içeren maddelerdir. Bu ölçek maddeleri incelendiğinde içeriğe yönelik kavramların ve fikirlerin çıkarılması ile içeriğin ana hatlarının ortaya konulmasına yönelik uygulamalar içerdiği görülmektedir. Bu veriden öğretmen adaylarının çalışmalarını gerçekleştirirken önemli kavramların belirlenmesine yönelik uygulamaları düşündükleri sıklıkta çalışmalarına yansıtmadıkları sonucu çıkmaktadır. Adaylar çoğunlukla öğrenme içeriğinde önemli gördükleri yerleri tekrar etme davranışı göstermektedirler.

Adayların ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yönelik deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası ortalamaları incelendiğinde de büyük değişikliklerin olmadığı söylenebilir. Bu faktörün her iki ölçüm standart sapma değerleri 1,05 ve 0,83’tür. Doğrudan strateji öğretimi grubunda deneysel işlem sonrası oluşan standart sapma değerlerinin iki faktörde de düşük olması grubun daha homojen ve daha kararlı bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu faktör maddelerinin üçünün ortalamalarında düşüş, üçünün ortalamasında ise küçük artışlar görülmektedir.

En büyük artış öğretmen adaylarının içerikle ilgili kendi görüşlerini oluşturup oluşturmadıklarına yönelik olan ölçek maddesinde ($\bar{X} = 5,06$ ve $\bar{X} = 5,19$) yaşanmıştır. Deneysel işlem sürecinde oluşturmacı anlayış ve öğrenme stratejilerinin ilişkisine yönelik olan açıklamaların bu artışta olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Bunun yanında adayların diğer ders konularıyla ilişki kurma ve konuların olası alternatiflerini düşünme maddelerinde ise düşüşler görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin sonuçlarıyla çelişen bir bulgudur. Çünkü adaylar görüşmeler sırasında öğrenme stratejileri öğretiminin bilişsel stratejilerine olan etkileri kapsamında en çok ilişkilendirme ve örgütleme stratejileri kapsamında düşünülebilecek olan kavram haritalarını kullanmaya başladıklarını vurgulamışlardır. Fakat bu sonucun öğrenme stratejileri ölçeğine pek yansımadağı görülmektedir.

Çizelge 39

Doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin çevre, emek ve yardım alma ile akran işbirliği stratejilerinin etkililiğine yönelik veriler

Madde No	Ölçek Maddeleri	Deneysel işlem öncesi $\bar{X}$	Deneysel işlem sonrası $\bar{X}$
Çevre ve Emek Yönetimi Stratejileri			
5	Ders çalışmak için ayırdığım zamanı etkili kullanırım.	4,66	4,84
7	Derslerde yaptığımız etkinlikleri sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.	4,70	4,59
17	Derslerimle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	4,29	3,5
20	Derslere devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	6,05	5,90
21	Derslerin materyalleri sıkıcı ve ilgi çekici olmasa bile, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	4,76	4,59
Ortalama		4,89	4,68
Yardım Alma ve Akran İşbirliği Stratejileri			
8	Ders çalışırken, çoğu zaman çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırırım.	3,96	4,87
16	Derslerde herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka arkadaşımın yardım isterim.	5,91	6,15
22	Sınıfta gerek duyduğumda yardım isteyebileceğim arkadaşlarımı belirlemeye çalışırım.	5,76	5,68
Ortalama		5,21	5,56
Genel Ortalama		5,15	5,11

Çizelge 39 incelendiğinde çevre ve emek yönetimi stratejileri ile yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde adayların ortalamalarında büyük değişimlerin olmadığı

söylenbilir. Çevre ve emek yönetimine ilişkin stratejilerin deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası standart sapma değerleri 1,09 ile 1,03'tür. Ölçek maddelerinde bu standart sapma değerlerini aşan düşüş veya artışların olmadığı görülmektedir. Çevre ve emek yönetimi stratejileri içerisinde tek artışın zaman yönetimi ile ilgili maddede ($\bar{X}=4,66$ ve $\bar{X}=4,84$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarıyla yapılan görüşme sonuçlarıyla örtüşen bir bulgudur. Adaylar, öğretim süreciyle ilgili olarak en çok çevre ve emek yönetimi stratejilerinde yer alan zaman yönetiminde etkili bir artışın olduğunu belirtmişlerdir. Adayların çalışma zamanlarını daha planlı şekilde yürütmeye başladıklarını görüşmelerde vurgulamışlardır. Sonuç olarak öğrenme stratejileri ölçeğine göre bu faktörle ilgili adaylarda herhangi bir gelişmenin olmadığı söylenebilir. Çoğu maddenin ortalamalarında çizelge incelendiğinde az da olsa düşüşler söz konusudur. Genel olarak bu bulgu strateji öğretiminde verilen çevre ve emek yönetimine ilişkin uygulamaların etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ölçek sonuçlarına göre bir diğer faktör olan yardım alma ve akran işbirliğine yönelik maddelerden oluşan dördüncü faktör en çok gelişmenin görüldüğü faktör olarak belirtilebilir. Bu faktörün deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası standart sapma değerleri 1,20 ile 1,04'tür. Ölçek maddeleri incelendiğinde bir standart sapma değerini aşan düşüş veya artışların olmadığı görülmektedir. Standart sapma değerlerini aşan düşüş ve artışların olmamasının yanında adayların çalışma içeriğiyle ilgili arkadaşlarıyla yaptığı tartışmaların yoğunluk kazanması ve belli noktalarda arkadaşlarından yardım isteme maddelerinin ortalamalarında artışlar bulunmaktadır. Bu bulgu doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan adaylarla yapılan son görüşme verileriyle de örtüşen bir bulgudur. Adaylar, arkadaşlarıyla yapılan konu tartışmalarını kullanmış oldukları yeni stratejilere örnek olarak belirtmişler (şekil 15) ve öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde yardım isteyen arkadaşlarının varlığına tanıklık ettikten sonra çekinmeden yardım isteyebileceklerini (şekil 17) vurgulamışlardır.

Öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin yapıldığı grupta sürecin genel olarak öğrenme stratejileri ölçeğine göre etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Sonuçlar adayların görüşmeler sırasında ortaya koyduğu bulguların çok azını doğrular niteliktedir. Bu durum grupların kendi içerisinde ve gruplar arasında yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına da yansımıştır. Çizelge 40 ve çizelge 41'de tüm grupların öğrenme

stratejilerini kullanım düzeyleri açısından farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA tablosu yer almaktadır.

Çizelge 40

Tüm grupların öntest değerlerinin karşılaştırılması

Varyansların eşitliği testi

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
1,708	2	91	.187

Varyansların eşitliği testinde görüldüğü gibi anlamlılık değerinin (Sig.) .05'in üzerinde olması ($p=.187$) gruplar arasındaki varyans değerlerinin eşit olduğunu göstermektedir (Palland, 2001). Bu bulgu, gruplar arasında öntest değerleri üzerinden anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin analizlerin yapılabileceği anlamına gelmektedir.

Çizelge 41

Tüm grupların öntest değerlerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Ortalamaların karesi	F	p
Gruplar arası	100,93	2	50,467	.130	.878
Gruplar içi	35273,20	91	387,61		
Toplam	35374,14	93			

Çizelge 41'de doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla strateji öğretimi yapılan gruplar ile kontrol grubunun öntest değerleri arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA testi sonucu yer almaktadır. Çizelgede görülebileceği gibi testin anlamlılık değeri $p=.878$ olarak görülmektedir. Bu değer .05'ten büyük olduğu için ($p>.05$) gruplar arasında öntest değerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre, öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından öğretmen adaylarının benzer özellikleri gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu belli gruplar üzerinde gerçekleştirilecek olan öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğinin ortaya konulmasında önemli bir veri

olarak düşünülebilir. Çizelge 42’de ise deneysel işlem sürecinin gerçekleştirileceği doğrudan ve dolaylı öğretim grupları arasında öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri açısından bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Çizelge 42

Doğrudan ve dolaylı öğretim yapılan grupların öntest değerlerinin karşılaştırılması
Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	29	126,61	18,88	54	.654	.516
Dolaylı strateji öğretimi	27	129,52	13,84			

Çizelge 42’de de görülebileceği gibi doğrudan ve dolaylı öğretim yapılan gruplar arasında öntest değerleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar açısından karşılaştırıldığında dolaylı strateji öğretimi grubunun daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Fakat bu farklılığın bağımlı değişkende anlamlı bir farklılık oluşturacak kadar yüksek olmadığı söylenebilir. Çizelge 43’de doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun öntest değerlerine ilişkin karşılaştırma yer almaktadır.

Çizelge 43

Doğrudan öğretim grubu ile kontrol grubunun öntest değerlerinin karşılaştırılması
Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Doğrudan öğretim grubu	33	127,46	17,83	54	.247	.806
Kontrol grubu	23	126,07	24,33			

Doğrudan strateji öğretiminin yapıldığı grup ile kontrol grubunun öntest değerleri açısından da bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu iki grupta bulunan öğretmen adayları da öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri açısından benzer özellikler

göstermektedirler. Gerek tüm gruplara yönelik olarak gerçekleştirilen ANOVA testi gerekse doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan t-testi sonuçları, adayların öğrenme stratejileri düzeylerinde gerçekleşebilecek bir farklılığın strateji öğretiminden kaynaklanabileceğine yönelik bulgular sunmaktadır. Bu bulgu deneysel işlemin geçerliğine katkı yapan bir bulgu olarak düşünülebilir.

Öntest ölçümlerinden sonra adaylara öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi yapılmıştır. Doğrudan strateji öğretiminin yapıldığı grupta deneysel öğretim sürecinin etkililiğine yönelik olarak yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna yönelik olarak yapılan istatistiksel analiz sonucu çizelge 44’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 44

Doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması
Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öntest- sontest	4,02	13,95	28	1,555	.131

Çizelgede 44’de yer aldığı gibi stratejilerin doğrudan öğretiminin yapıldığı grupta öğretim sürecinin öğrenme stratejileri ölçeği sonuçlarına göre etkili olmadığı söylenebilir ($p>.05$). Her iki ölçümün aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında ise öntest değerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının artması ve ölçeği daha titizlikle doldurmuş olmalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Bu yorumu destekleyen bulgu kontrol grubunun verilerinden çıkartılabilir. Kontrol grubuna ilişkin olarak yapılan analizde de adayların öğrenme stratejilerine yönelik ölçüm değerleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamış fakat doğrudan strateji öğretimi grubunda olduğu gibi sontest değerleri öntest değerlerinden düşük çıkmamıştır. Bu bulgu doğrudan strateji öğretimi grubunda adayların öğrenme stratejileri ölçeğini deneysel işlem süreci sonunda yanıtlarken daha bilinçli olduklarını destekleyen bir bulgudur. Kontrol grubunun öntest ve sontest değerlerine ilişkin değerler çizelge 45’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 45

*Kontrol grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması**Bağımlı gruplarda t-testi*

Grup	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öntest-sontest	-1,46	18,59	19	.353	.728

Çizelge 45’de görüldüğü gibi öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grup olan kontrol grubunda öntest ve sontest değerleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu sonuç kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde herhangi bir değişikliğin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca aritmetik ortalamalar açısından karşılaştırıldığında sontest değerinin öntest değerine oranla daha yüksek olduğu ve çok az bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum doğrudan strateji öğretimi grubunun sontest değerleriyle karşılaştırıldığında farklı bir durum içermektedir. Kontrol grubunun sontest puanlarındaki oluşan bu durum deney gruplarındaki adayların öğrenme stratejilerine yönelik olarak sontest ölçümlerinde farkındalık kazandıklarına yönelik bulguyu desteklemektedir. Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun sontest değerlerine ilişkin bulgu da öğretim sürecinin etkililiğine yönelik veriler sunabilir. Çizelge 46’da bu iki grubun sontest değerlerine ilişkin yapılan analize yer verilmiştir.

Çizelge 46

*Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun sontest değerlerinin karşılaştırılması**Bağımsız gruplarda t-testi*

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Doğrudan öğretim grubu	29	122,58	16,38	48	.446	.657
Kontrol grubu	21	124,67	16,32			

Çizelge 46’da görüldüğü gibi sontest değerleri açısından doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir

($p>.05$). Grupların toplam puanları dikkate alındığında da kontrol grubunun daha yüksek bir puana sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin gruplar bazında öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Doğrudan strateji öğretimi grubunda öğrenme stratejileri ölçeğinin alt faktörlerine yönelik olarak da ayrı ayrı istatistiksel analizleri yapılmıştır. İlk olarak yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik analizlere yer verilmiştir. Buna ilişkin veriler çizelge 47’de belirtilmiştir:

Çizelge 47

Doğrudan strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest-sontest	3,23	7,85	33	2,40	,022

$p<.05$

Çizelge 47’de görülebileceği gibi doğrudan strateji öğretimi grubunda öğrenme stratejileri ölçeğinin ilk faktörü ile ilgili olarak öntest ve sontest ölçümlerine yönelik yapılan analizde ölçümler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında öntest puanının sontest puanından daha yüksek olması deneysel işlemin öğretmen adaylarının yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerine bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme stratejileri ölçeğinde yer alan ilk faktöre yönelik analizin ardından adayların ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yönelik analizleri de yapılmıştır. Buna yönelik veriler çizelge 48’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 48

Doğrudan strateji öğretimi grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest- sontest	,181	5,37	33	.197	,845

$p > .05$

Çizelge 48’de görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan adayların ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yönelik olarak öntest ve sontest ölçümlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu bulgudan hareketle deneysel işlem sürecinin adayların ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri üzerinde uygulanan ölçme aracına göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin üçüncü faktörü olan çevre ve emek yönetimine ilişkin istatistiksel analiz çizelge 49’da belirtildiği gibidir:

Çizelge 49

Doğrudan strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerinin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest- sontest	1,05	4,60	33	1,33	,190

$p > .05$

Çizelge 49’da görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretimi grubunda çevre ve emek yönetimine yönelik stratejilerin öntest ve sontest ölçümlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında deneysel işlem öncesi yapılan öntest ölçümlerinin daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu deneysel işlem sürecinin adayların çevre ve emek yönetimi stratejileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin dördüncü faktörü olan yardım alma ve akran işbirliğine ilişkin istatistiksel analiz sonucu çizelge 50’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 50

Doğrudan strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinin öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest- sontest	-1,07	3,36	33	1,86	,072

$p > .05$

Çizelge 50’de görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretimi grubunda yardım alma ve akran işbirliğine yönelik stratejilerin öntest ve sontest ölçümlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Diğer üç faktörden farklı olarak yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Son ölçüm değerinin daha yüksek olmasına rağmen bu sonuç deneysel işlem sürecinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Ölçeğin alt faktörlerine yönelik olarak dolaylı strateji öğretimi grubunda çeşitli karşılaştırmalar da yapılmıştır. Her faktöre yönelik olarak doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi gruplarının ölçümlerinde çeşitli istatistiksel teknikler aracılığıyla bir farklılığın olmadığına bakılmıştır. Çizelge 51’de doğrudan ve dolaylı öğretim grupları arasında ilk faktöre yönelik olarak karşılaştırmaya yer verilmiştir.

Çizelge 51

Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	34	52,34	8,07	65	1,89	,062
Dolaylı strateji öğretimi	33	56,10	8,10			

$p > .05$

Çizelge 51’de görüldüğü gibi doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinin ölçümlerinde anlamlı bir farklılığa

rastlanmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu ilk faktöre yönelik olarak, gerçekleştirilen öğretim sürecinin deney grupları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir. Doğrudan ve dolaylı öğretim grupları arasında ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından fark olup olmadığına ilişkin istatistiksel analiz çizelge 52’de belirtildiği gibidir.

Çizelge 52

Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	34	29,84	4,99	65	1,10	,275
Dolaylı strateji öğretimi	33	28,24	6,83			

$p>.05$

Çizelge 52’de de görülebileceği gibi doğrudan ve dolaylı öğretim grupları arasında ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu bulgu deneysel işlem sürecinde öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılan doğrudan ve dolaylı strateji öğretim yöntemlerinin adayların ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinde bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Deneysel işlemin çevre ve emek yönetimine ilişkin deney grupları üzerindeki etkileri çizelge 53’te belirtildiği gibidir:

Çizelge 53

Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	34	23,43	5,19	65	1,65	,102
Dolaylı strateji öğretimi	33	21,46	5,97			

$p>.05$

Çizelge 53'te görüldüğü gibi çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından doğrudan ve dolaylı öğretim grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu deneysel işlem sürecinde kullanılan yöntemlerin adayların çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi yöntemleriyle ilgili son olarak yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Buna yönelik veriler çizelge 54'te belirtildiği gibidir:

Çizelge 54

Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından son test değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	34	16,71	3,12	65	2,46	,016
Dolaylı strateji öğretimi	33	14,75	3,37			
P<.05						

Çizelge 54'te görüldüğü gibi yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından doğrudan ve dolaylı öğretim grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın doğrudan strateji öğretimi grubu lehine olduğu görülmektedir. Doğrudan strateji öğretimi grubunun ölçekten elde edilen toplam puan üzerinden aritmetik ortalaması dolaylı strateji öğretiminin yapıldığı gruptan daha yüksektir. Ölçek maddelerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde de maddelere ilişkin genel ortalamanın 5,21'den 5,56'ya yükseldiği ortaya çıkmıştır. Bu faktördeki maddelere ilişkin yükseliş ortalamalar incelendiğinde (deneysel işlem öncesi 5, deneysel işlem sonrası 4,91) dolaylı strateji öğretimi grubunda görülmemiştir. Bu kapsamda doğrudan strateji öğretimi grubunda bu faktördeki maddelere ilişkin ortalama deneysel işlem sonrası 5,56 iken dolaylı strateji öğretimi grubunda 4,91'dir. Bu bulgu ile t-testi sonucunda ortaya çıkan sonuç birbiriyle örtüşür görülmektedir. Sonuç olarak doğrudan ve dolaylı öğretim grupları arasında ölçekte yer alan faktörler açısından sadece yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde bir farklılığın olduğu ortaya

çıkıştır. Grupların tümünün son test değerleri dikkate alınarak yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Doğrudan ve dolaylı öğretim yöntemlerinin birbirlerine göre etkililiğine yönelik olarak yapılan analizlerin ardından sadece doğrudan strateji öğretimi yönteminin strateji gruplarına göre etkililiğini ortaya koyan analizlerin de yapılması gerekmektedir. Bunun için strateji grupları bazında doğrudan strateji öğretimi grubundan elde edilen verilerle kontrol grubundan elde edilen verilerin karşılaştırılarak analizlerinin yapılması sürecin etkililiği açısından önemli bulgular ortaya koyabilir. Her iki grubun tümüne yönelik olarak yapılan istatistiksel analiz sonucunda grupların son test değerleri açısından bir farklılık ortaya çıkmasa da grup bazında analizlerin yapılması daha sağlıklı bulguların elde edilmesini sağlayabilecektir. Buna yönelik ilk olarak yineme, örgütleme ve eleştirel düşünme stratejileri arasındaki farklılığa bakılmıştır:

Çizelge 55

Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yineme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri açısından son test değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	34	52,34	8,07	57	2,49	,016
Kontrol grubu	25	57,24	6,50			

P<.05

Çizelge 55'te görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretiminin yapıldığı grup ile kontrol grubu arasında son test ölçümleri açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir (p<.05). Grupların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında bu farklılığın kontrol grubu lehine olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test ölçüm puanları doğrudan strateji öğretimi grubunda yer alan adaylardan daha yüksek çıkmıştır. Doğrudan strateji öğretimi grubunun bu faktöre ilişkin kendi içerisinde yapılan karşılaştırmada da öntest puanı son test puanından yüksek çıkmıştır. Bunun en temel nedeninin öğretmen adaylarının deneysel işlem sürecinden sonra öğrenme stratejilerine yönelik olarak geliştirmiş oldukları farkındalığın artmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çizelge 56'da doğrudan öğretim grubu ile kontrol

grubu arasındaki ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yönelik istatistiksel analize yer verilmiştir.

Çizelge 56

Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	34	29,84	4,99	57	,449	,665
Kontrol grubu	25	30,45	5,26			
P>.05						

Çizelge 56’da görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından sontest değerlerine göre aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin öğrenme stratejileri ölçeğine göre ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından etkili sonuçlar vermediği şeklinde yorumlanabilir. Çizelge 57’de her iki grup arasında çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Çizelge 57

Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	34	23,43	5,19	57	,699	,487
Kontrol grubu	25	22,39	6,17			
P>.05						

Çizelge 57’de görüldüğü gibi doğrudan öğretim ve kontrol grupları arasında son test ölçümlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Grupların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında doğrudan strateji öğretimi grubunun aritmetik ortalamasının yüksek olduğu görülmüş fakat bu farklılığın anlamlı olmadığı analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin öğrenme stratejileri ölçeğine göre çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından etkili sonuçlar vermediği şeklinde yorumlanabilir. Çizelge 58’de gruplar arasında yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Çizelge 58

Doğrudan strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından son test değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	34	16,71	3,12	57	1,28	,203
Kontrol grubu	25	15,82	1,71			

$P>.05$

Çizelge 58’de görüldüğü gibi doğrudan öğretim ile kontrol grupları arasında yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından son test ölçümlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu bulgu öğretmen adaylarına uygulanan öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin öğrenme stratejileri ölçeğine göre yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından etkili sonuçlar vermediği şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak öğrenme stratejileri ölçeğinin tüm faktörlerine yönelik olarak yapılan analizlerde doğrudan strateji öğretimi grubunun lehine anlamlı sonuçların ortaya çıkmadığı söylenebilir.

Öğrenme stratejileri öğretiminin doğrudan öğretim yoluyla öğretiminin etkililiğinde son olarak çalışma metinlerinden yararlanılmıştır. Çalışma metinlerinden elde edilen veriler çizelge 59’da belirtildiği gibidir

Çizelge 59

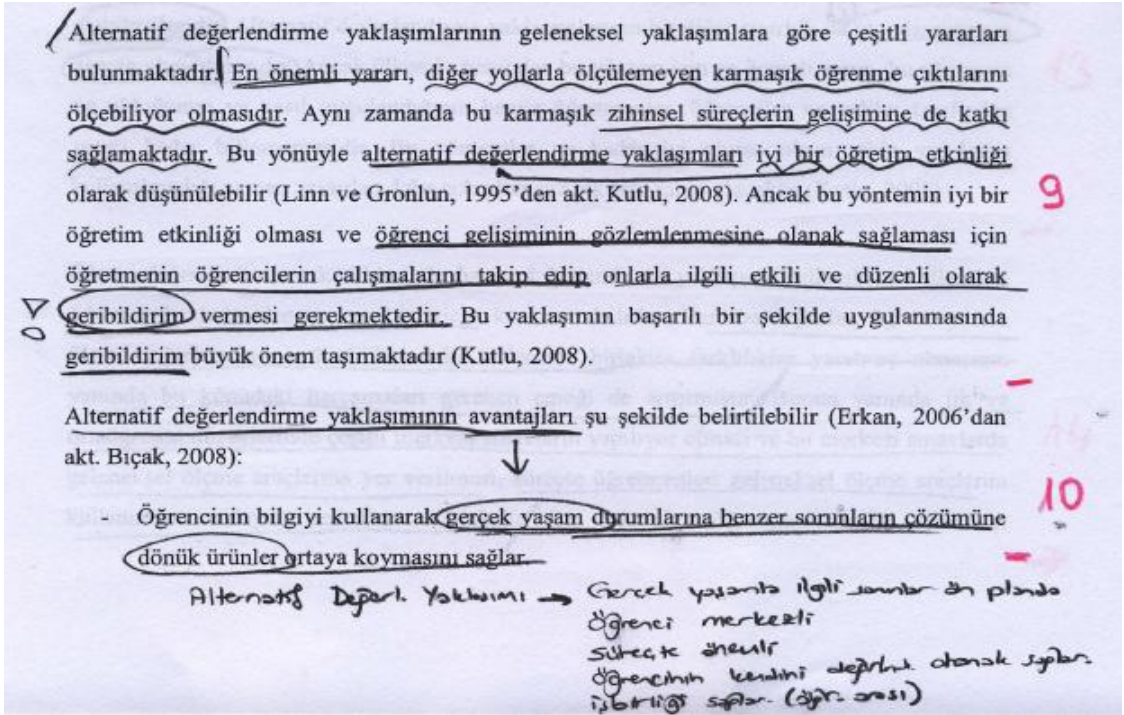
*Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri**

Kullanılan öğrenme stratejisi	Deneysel işlem öncesi görölme sıklığı	Deneysel işlem sonrası görölme sıklığı
Metin üzerinde hiçbir işaretleme yok	2	--
Yineleme stratejileri		
Önemli kavram veya cümlelerin altını çizme	23	23
Metin içerisinde uyarıcı semboller kullanma	18	19
Kavram veya cümleleri kalın çizgiyle çizme	13	15
Kavramları yuvarlak içine alma	12	20
Dikkat çekici tikler koyma	8	9
Sayfa boşluklarına notlar alma	5	10
Metin içinde uyarıcı başlık atma veya not alma	6	6
Önemli kavram veya cümleleri paranteze alma	4	5
Dalgalı çizgiler kullanarak kavramların altını çizme	3	5
Çift çizgi kullanarak altını çizme	2	8
Numaralandırma	2	1
Renkli kalem kullanma	1	3
İlişkilendirme-eleştirel düşünme ve örgütlenme stratejileri		
Oklarla ilişkilendirmeler yapma	3	4
Sayfa boşluklarına eleştirel yorumlar yazma	2	6
Zihin haritaları, bilgi ve kavram haritaları yapma	1	2
Ayrı bir kağıda özet çıkarma	--	5

* Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Çizelge 59 incelendiğinde doğrudan strateji öğretimi grubunun çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinde kimi farklılıkların olduğu söylenebilir. Metin içerisindeki kavramları yuvarlak içine alma, sayfa boşluklarına içerikle ilgili

kelime veya cümleler yazma, eleştirel notlar alma ve ayrı bir kağıda özet çıkarma adayların deneysel işlem öncesi çalışma metinlerinde diğerlerine göre daha sık kullandıkları stratejilerdir. Kullanılan stratejiler incelendiğinde adayların içerikteki kavramlara daha çok yöneldikleri, önemli yerleri not almayı daha çok tercih ettikleri ve özet çıkardıkları bunun yanında da içerikle ilgili kendi düşüncelerini belirlemeye çalıştıkları görülmektedir. Bu bulgu strateji ölçeğinden elde edilen verilerle çelişir görülmektedir. Çünkü ölçekte adayların ilgili stratejilere yönelik ortalamalarında deneysel işlem sonrası düşüşler yaşanmıştır. Örneğin, ölçeğin dördüncü maddesinde *“ders çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli fikirleri veya noktaları bulmaya çalışırım”* maddesinin ortalaması 6,26’dan 5,46’ya düşmüştür. Adayların deneysel işlem sonrası çalışma metinlerinde kullandıkları bu stratejilerin sadece belli bir strateji grubuna yönelik olmadığı söylenebilir. Eleştirel notlar yazma ve özet çıkarma ilişkilendirme stratejileri kapsamında düşünülebilecek iken, kavramları yuvarlak içine alma ve sayfa boşluklarına kelimeler yazma dikkat ve yineleme stratejilerine yönelik uygulamalar olarak nitelendirilebilir. Bu bakımdan adayların farklı bilişsel strateji kullanmalarına yönelik artışlar söz konusudur. Aşağıda, adayların çalışma metinleri üzerinde kullanmış oldukları kimi öğrenme stratejilerine yönelik örnek yer almaktadır. Bu örnekte adayın altını çizme, kavramları yuvarlak içine alma, metin içerisinde uyarıcı işaretler kullanma, oklarla ilişkilendirme ve sayfa boşluklarına içerikle ilgili notlar alma stratejilerini kullandığı görülmektedir.



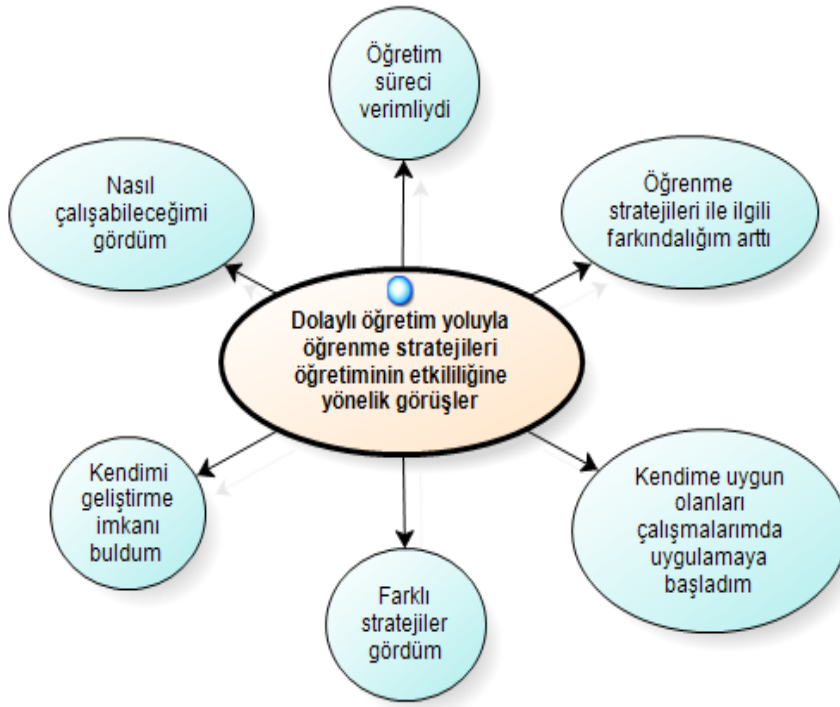
Resim 1: Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan adayların çalışma metni üzerinde kullanmış oldukları öğrenme stratejilerine ilişkin örnek

Çalışma metinlerinden elde edilen veriler öğretmen adaylarıyla yapılan görüşme verileriyle karşılaştırıldığında ise az da olsa bir tutarlılıktan bahsedilebilir. Adaylar yapılan görüşmelerde deneysel işlem sonrası farklı stratejiler olarak bilgi ve kavram haritaları kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Çalışma metinlerinde de adayların içerikte yer alan kavramlara yönelmelerinin ve özet çıkarmalarının bu bulguyla örtüştüğü söylenebilir. Kavram haritalarında yapılan kavramlar arası ilişkiler kurmanın adayların kendi çıkarımları sonucunda gerçekleştiği düşünülürse içerikle ilgili bireysel düşüncelerin işlevsellik kazandığı söylenebilir. Fakat yine de adayların çalışma metinlerinde bilgi ve kavram haritalarına yer vermedikleri görülmektedir. Bu bakımdan adayların çalışma metinlerindeki kavramların belirlenmesi uygulamalarını kullanmaları ile görüşmeler sırasında bilgi ve kavram haritalarının kullanımını ifade etmeleri arasında dolaylı bir ilişki kurulabilir. Sonuç olarak adayların çalışma metinleri üzerinde kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde görüşmelerde ifade edilen stratejiler kısmen görülebilmektedir. Bunun yanında adaylar çalışma metinlerinde bilgi ve kavram haritalarına çalışmalarında yer vermemişlerdir. Bu açıdan da çalışma metinleri ile görüşme bulguları arasında bir çelişki den bahsedilebilir. Adayların içerikte geçen kavramlara yöneldikleri fakat bunu diğer kavramlarla birlikte haritalandırmayı tercih

etmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Çalışma metinlerinden elde edilen bulgular öğrenme stratejileri ölçeğine de yansımamıştır. Öğrenme stratejileri ölçeğinde ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinde yaşanan düşüşler ile çalışma metinlerinden elde edilen bulgu çelişir görünmektedir.

Dolaylı öğretim yoluyla yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarına olan etkisi

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin etkililiğine bakılmıştır. Doğrudan strateji öğretiminin, adayların kullanmış oldukları bilişsel, anlamayı izleme ve kaynak yönetimi stratejilerine kimi etkilerinin olduğu görülmüştür. Adaylar öğretim sürecinin sonunda öğrenme stratejileriyle ilgili farkındalık kazandıklarını belirtmişler, bilişsel stratejilerden bilgi ve kavram haritaları ile bellek destekleyicilere çalışmalarında yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Doğrudan strateji öğretimi grubunda zaman yönetimi ve buna yönelik stratejiler de adayların kendilerini geliştirdikleri bir diğer konu olmuştur. Bu bölümde öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretim yoluyla uygulanmasından elde edilen verilere yer verilmiştir. Verilerin sunumunda ilk olarak öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere ilişkin veriler sonrasında ise öğrenme stratejileri ölçeği ile çalışma metinlerinden elde edilen veriler araştırma bulgusu olarak sunulmuştur. Görüşmeler kapsamında adaylara “öğrenme stratejileri ile ilgili öğretimin verimli geçip geçmediği”, “gerçekleştirilmiş olan öğretimin adayların kullanmış olduğu bilişsel stratejilere bir etkisinin olup olmadığı”, “adayların kendi öğrenme süreçlerine yönelik bir farkındalık kazanıp kazanmadığı” ve “öğretim sürecinin adayların çevre ve emek yönetimlerine yönelik katkılarının olup olmadığı” soruları yöneltmiştir. Son olarak da adaylara öğrenme stratejileri öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretiminin yapıldığı uygulamanın sonuçlarına yönelik veriler ve bu verilere ilişkin örüntü aşağıda belirtildiği gibidir:



Şekil 19: Dolaylı öğretim yoluyla öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine yönelik görüşler

Dolaylı strateji öğretimi grubunda yer alan dokuz aday ile deneysel işlem sonrası öğretim sürecinin etkililiğine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Adaylarının görüşlerinin farklı temalar altında toplandığı görülmüştür. Görüşme yapılan adayların tümü öğretim sürecinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Beş aday da öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığını vurgulamışlardır. Bu yönde görüş belirten kimi adayların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA12: Farkındalığımızı geliştirdi bu konu hakkında bizim biz bu kavramları sene başında bu konuları bilmiyorduk tanımiyorduk bile. Strateji falan hiçbirini bilmiyorduk farkındalığımızı geliştirdi bunu diyebilirim.

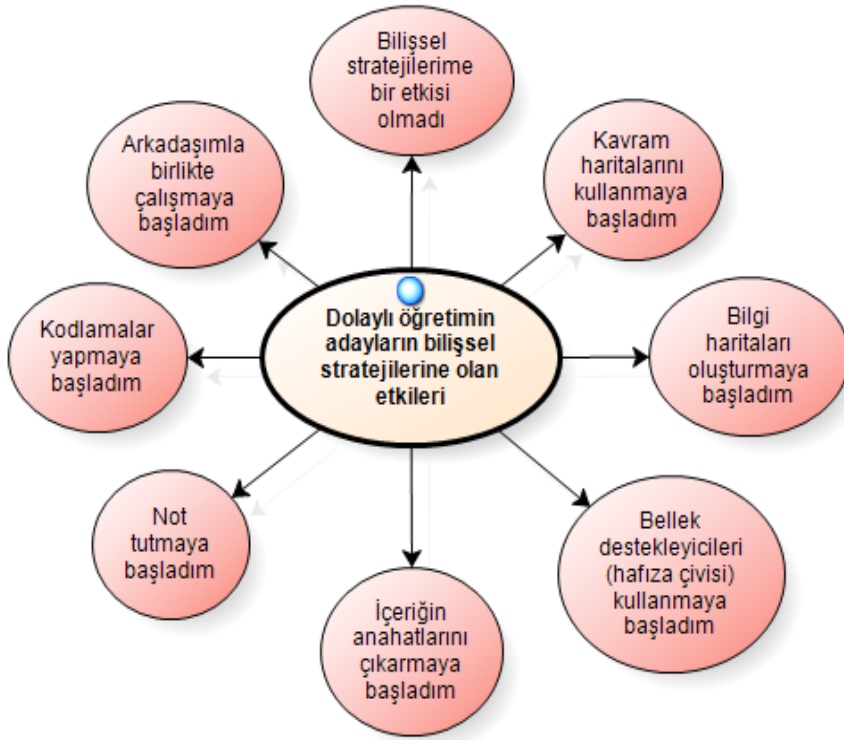
ÖA13: Bence kesinlikle eeee verimli geçti ben eee sene başında bu derse ilk yani katıldığımdaya hani öğrenme stratejileri kavramını bile bilmiyordum.

ÖA14: Evet bence yararlı geçti. Çünkü öğrenme stratejisi nedir onu bile açıkcası tam olarak bilmiyorduk hani uyguluyoruz çalışmalarımızda ama tam olarak nedir hangi önemli stratejileri vardır bilmiyorduk.

ÖA16: Evet verimli geçti biz her hafta bir strateji işledik bununla ilgili örnekler çözdük ve çok geniş kapsamlı incelediğimiz detayına girdiğimiz için tabi faydası oldu bu konuları öğrenmemiz açısından...kendi çalışma stratejilerine birazcık daha ekleyerek daha geliştirerek yapmama yardımcı oldu.

ÖA19: Bence geçti mesela benim öğrenmediğim birçok yöntem varmış bunların olduğunu öğrendim hocamız onları gösterdi hatta bazı o sınav dönemi geldi ondan sonra onda da kullandığım zamanlarda oldu kodladım yani baya işime yaradığı söylenebilir.

Adayların öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının artmasının yanında süreçte görüp kendilerine uygun gördükleri stratejileri uygulamaya başladıkları, kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinden farklı stratejiler gördükleri, kendilerini geliştirme imkanı bularak nasıl çalışabileceklerine yönelik fikir edindikleri görülmektedir. Dolaylı öğretim grubundan elde edilen bu bulgular öğrenme strateji öğretiminin adaylar tarafından etkili bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu gruptaki adayların görüşleri ile doğrudan strateji öğretimi grubundaki adayların görüşleri arasında da benzerlikler bulunmaktadır. Doğrudan strateji öğretimi grubundaki adaylar da kendi öğretim süreçleriyle ilgili olarak farklı stratejiler gördüklerini ve kendi çalışmalarına yönelik olarak daha bilinçli hale geldiklerini belirtmişlerdir. Bu bakımdan doğrudan ve dolaylı öğretim grupları arasında sürecin etkililiği açısından bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Adaylara öğretim sürecinin onların bilişsel stratejilerine yönelik etkileri de sorulmuştur. Adayların bu konuya yönelik görüşleri ve bu görüşlere ilişkin örüntü şekil 20’de belirtildiği gibidir.



Şekil 20: Dolaylı strateji öğretiminin adayların bilişsel stratejilerine olan etkileri

Öğretmen adaylarının deneysel işlem süreci öncesinde veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre çoğunlukla yinelemeye yönelik stratejileri, ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri ile örgütlenme stratejilerinden daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu adayların gerçekleştirilen strateji öğretimi ile yineleme stratejileri dışındaki stratejilere yönelebilecekleri veya onları kendi çalışmalarında kullanmaya başlayabileceklerini düşündürmektedir. Görüşme verilerinden elde edilen bulgular da bu öngörüğü destekler niteliktedir. Adayların görüşmeler sırasında kullanmaya başladıklarını belirttikleri stratejiler içerikle ilgili ilişkilendirmeler ve örgütlemeler yapmaya yarayan stratejilerdir. Kavram ve bilgi haritaları oluşturma, anahatları çıkarma ve not tutma bu strateji grubunda yer alan ve adaylarca kullanılan stratejiler olmuştur. Bu kapsamda üç aday kavram haritalarını, iki aday bilgi haritaları ile bellek destekleyicilerini, birer aday da anahatları çıkarma, not tutma, kodlamalar yapma ve arkadaşıyla birlikte çalışma stratejilerini kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar açısından benzer bulgu doğrudan strateji öğretimi grubundan elde edilen

verilerde de ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan dolaylı strateji öğretimi ile doğrudan strateji öğretimi gruplarından elde edilen veriler paralellik göstermektedir.

Araştırma sürecinde adaylara ilişkilendirme stratejileri olarak “benzetimlerde bulunma” stratejilerinin de öğretimi yapılmış fakat gerek doğrudan gerekse dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan adayların bu stratejilere çalışmalarında pek yer vermedikleri görülmüştür. İki deney grubundaki öğretmen adayları tarafından da bu stratejinin öğretim sürecinin sonunda kullanılmıyor olması ilginç bir durum olarak belirtilebilir.

Adayların kullanmış oldukları stratejiler arasında bellek destekleyicilere yönelik stratejiler de bulunmaktadır. Hafıza çivisi kullanma ve kodlamalar yapma adayların kullandıkları destekleyici stratejilerdendir. Her grubun adayları da deneysel işlem süreci sonunda hemen hemen aynı stratejilere çalışmalarında yer vermişlerdir. Dolaylı öğretim grubunda bulunan kimi adayların bu konuya yönelik görüşleri şu şekildedir:

ÖA10: Örneğin hafıza çivisi demiştiniz galiba onu kullanmaya başladım çünkü benim aklımda fazla kalmıyor o sıralar falan karıştırıyordum o şekilde ilişkilendirince başka şeylerle daha kalıcı oldu, faydasını gördüm.

ÖA14: ...onları da evet kavram haritası kullanmazdım ama kullanmayı düşünüyorum gerçekten o da çok etkili oluyor hafızamızda kalmasına yönelik.

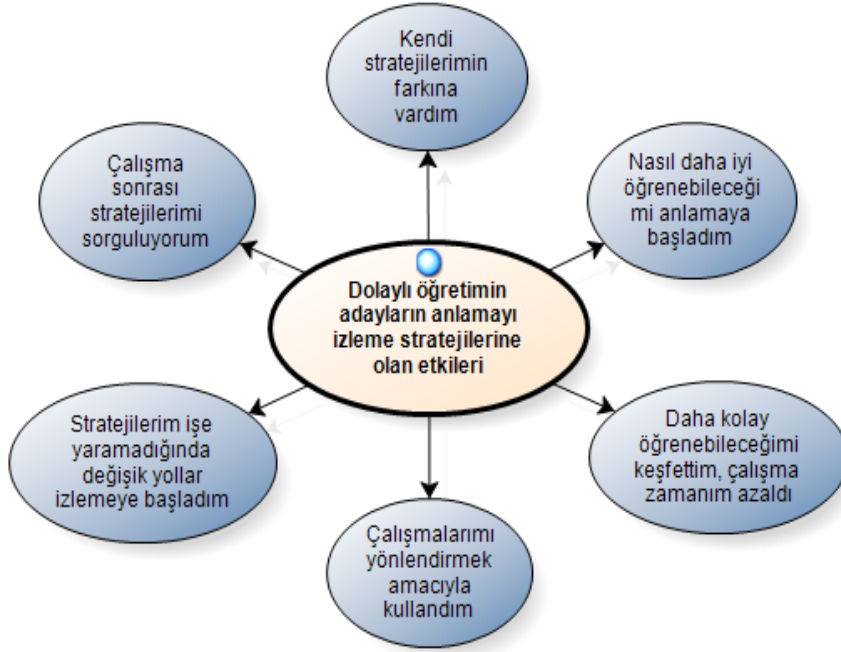
ÖA16: Daha da geliştirdim tabii ki hem kendi kullandığım yöntemleri hem de hani benim en çok ilgimi çeken haritalandırma yöntemiymi ana hatlarını çizip ona göre çalışmak hani onu denedim uygulamaya başladım daha yardımcı oldu çalışmamda

ÖA19: ...ya mesela bu işte geçtiğim yerleri hani değişik ezberlemem gerek terimlerle karşılaştım kıyasladım hani ordan geçince o terim aklıma geliyordu öyle bir kodlama yaptım

ÖA20: ...mesela az öncede söylemiştik bilgi haritaları kendime ait haritalar oluşturdum işte onlarla oklarla çıkardım belirledim falan öyle kısa kısa notlar alıyorum zaten altını çizerek okuyorum.

Görüşme bulgularına dayalı olarak doğrudan ve dolaylı öğretim modelleriyle gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin bilişsel stratejilerin kazandırılması açısından aralarında önemli bir farklılık oluşturmadığına yönelik sonuç, öğrenme stratejilerinin hangi öğretim modeliyle kazandırılmasının daha etkili olduğu hakkında da bir fikir verebileceği düşünülebilir. Bilişsel stratejilerin kazandırılması bakımından

gerek doğrudan gerekse dolaylı öğretim modelleri açısından bir farklılık görülmemiştir. Her iki model de bilişsel stratejilerin kazandırılması açısından benzer etkililik düzeyine sahip olarak görülebilir. Adaylara deneysel işlemin anlamayı izleme stratejilerine yönelik etkileri de sorulmuştur. Buna yönelik veriler ve bu verilere ilişkin örüntü şekil 21’de belirtildiği gibidir.



Şekil 21: Dolaylı strateji öğretiminin adayların anlamayı izleme stratejilerine olan etkileri

Şekil 21’de görüldüğü gibi strateji öğretiminin öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerine yönelik olarak olumlu katkılarının olduğu söylenebilir. Bu katkının da en çok adaylarının kendi öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık geliştirilmelerinde yaşandığı görülmektedir. Görüşme yapılan dokuz adaydan beşi bu yönde görüş belirtmişlerdir. Adayların görüşleri genel olarak incelendiğinde bu görüşlerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştirme, çalışmalarını yönlendirme ve kullandığı stratejileri sorgulama temaları altında toplanabileceği belirtilebilir. Adaylar öğretim sürecinde anlamayı izlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerle kendi çalışma ve öğrenme süreçlerine odaklanmaya başladıklarını vurgulamaktadırlar. Daha kolay öğrenmeler gerçekleştirmeye başlama, çalışma zamanını azaltma, etkili olmayan

stratejilerin terk edilmesi adayların gerçekleştirdikleri somut uygulamalar olarak görülmektedir. Bu yönde görüş belirten kimi adayların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA9: şimdi bu öğrenme stratejilerini öğrendikten sonra nasıl çalıştığımızı kendimizi gördük ve eğer işe yaramıyorsa stratejimizi geliştirmek amacıyla değişik yollar izlemeye çalıştık.

ÖA10: Tabii ki kendi öğrenmelerim hani nasıl anlıyorum nasıl aklımda kalıyor bunları öğrendim ona göre hani çalışıyorum artık.

ÖA13: şöyle kendime özgü bir öğrenme stratejim olduğunu fark ettim. Yani bu bence büyük bişey yani bu gruplandırarak şeyin kavram haritası çıkartma yönteminin olduğunu vesayire.

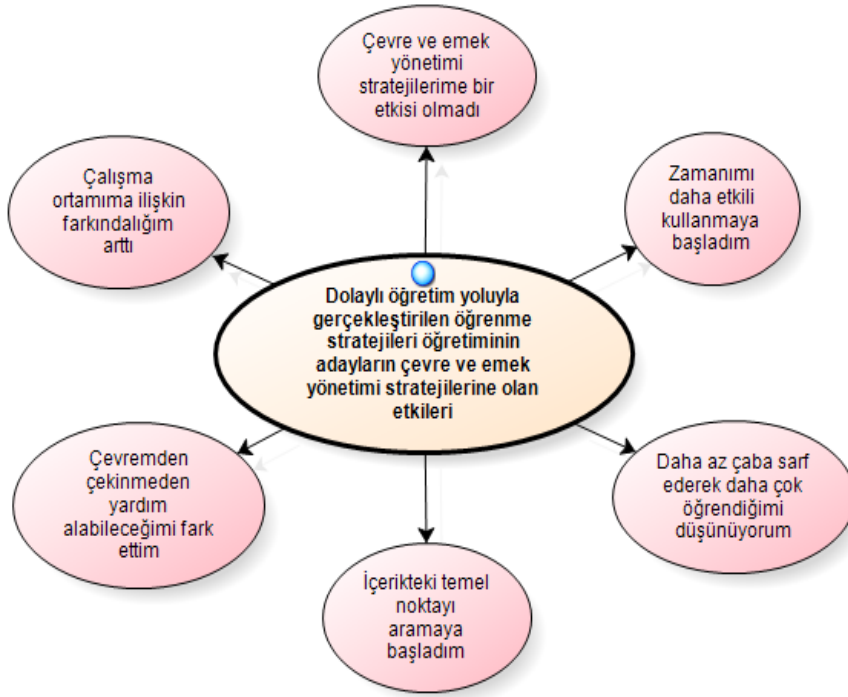
ÖA14: sonra bir dönüp bir bakıyor musunuz arkanıza hani bir faydasını gördük mü veya hangi öğrenme stratejisini kullanmalıyım gibi bir değerlendirme yapmıyorduk ama yani yapmayı düşünüyorum bu açıdan faydalı olacak benim için yararlı olacak

ÖA16: aaa şöyle hani çalıştıkça ve bunları öğrendikçe kendim bu konuyu nasıl öğrenebilirim nasıl daha iyi öğrenebilirim hani bunu geliştirmemde daha da faydası oldu nasıl daha çabuk öğrenebilirim gibi mesela

ÖA19: ya öğrenmeyi daha çok kolaylaştırdı yani eskiden daha zor öğrenip şimdi daha kolay öğrenebildiğimi keşfettim yani öyle yardımları oldu.

Dolaylı strateji öğretimi grubundan anlamayı izleme stratejilerine yönelik elde edilen veriler ile doğrudan strateji öğretimi grubundan elde edilen veriler benzer bulguları içermektedir. Adayların kendi öğrenme ve çalışma süreçlerine yönelik farkındalık kazanmaları ile bu sorgulamanın sonucu olarak çalışmalarında başka stratejilere yer vermeleri ortak noktalar olarak belirtilebilir. Bu bulgu adayların kullanmış oldukları bilişsel stratejilerden farklı stratejilere yönelmeleri ile de örtüşen bir bulgudur. Adayların kullandıkları öğrenme stratejilerine yönelik olarak yapmış oldukları değerlendirmeler onları farklı stratejiler kullanmaya yöneltmiştir denilebilir.

Anlamayı izleme stratejilerinin adayların kullanmış oldukları bilişsel stratejilere olan etkilerinin yanında onların çevre ve emek yönetimine ilişkin stratejilerine de etkilerinin olabileceği düşünülebilir. Bu konuya ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin örüntü şekil 22’de belirtildiği gibidir:



Şekil 22: Dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların çevre ve emek yönetimi stratejilerine olan etkileri

Şekil 22’de görüldüğü gibi adaylar anlamayı izleme stratejilerinin yanında gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin onların çevre ve emek yönetimine ilişkin stratejilerine de etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu etkinin öğrenme zamanı ile öğrenmeye yönelik olarak harcanan çabada ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu kapsamda dört aday öğrenme zamanını daha etkili kullanmaya başladığını, üç aday da daha az emek harcayarak öğrenmelerini gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu doğrudan strateji öğretimi grubundan elde edilen verilerle de örtüşen bir bulgudur. Fakat doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan daha çok sayıda aday zaman yönetimiyle ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Özellikle bu faktörün alt temalarında yer alan “daha az çabayla daha çok şey öğrendiğimi düşünüyorum” görüşü de dolaylı öğretim grubundaki bilişsel stratejilere ilişkin bulguyla örtüşmektedir. Çünkü süreç sonunda adayların kullanmaya başladıklarını belirttikleri stratejiler; kavram ve bilgi haritaları kullanma, ana hatları belirleme gibi daha çok ilişkilendirme ve örgütleme yapmaya yarayan stratejiler oldukları görülmektedir. Bu strateji grubu da zaman ve emek yönetimi açısından öğrenilenlerin kalıcılığını arttıran stratejiler olarak

belirtilebilir. Bu yönde görüş belirten kimi adayların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA10: Daha az emek harcıyorum hani kalıcı oluyor hem. Önceden sürekli sürekli okuyordum aklımda kalması için ama şimdi belirli şeyleri ortaya çıkarınca hani altını çizmek falan daha az zamanımı aldı hem daha kalıcı oldu yani...

ÖA12: Zaman harcıyorum tabi özet çıkararak ama öğrenmemi kolaylaştırıyor ben bunu yapmadan çok nasıl denir sağlıklı öğrenemiyorum faydalı öğrenemiyorum.

ÖA14: ...mesala öğrenme stratejisini zaman kaybı olduğundan dolayı yapmıyoruz ne bileyim başka bir yere not çıkarmak gibi veya altını çizmek bile bazen bize zaman kaybı gibi geliyor çizmiyoruz ama çok faydası oluyor sınavlarımıza çalışırken zaman kazanmak açısından da etkisi var.

ÖA16: ...bence en çok etkisi zaman hani çok kısa zamanda şey yapabiliyorsunuz daha çabuk kavrayabiliyorsunuz... çünkü o kavram haritasını beyninize yerleştirdiğinizde hani daha sonra bir okumada hatırlayabiliyorsunuz mesela finale hazırlanırken...

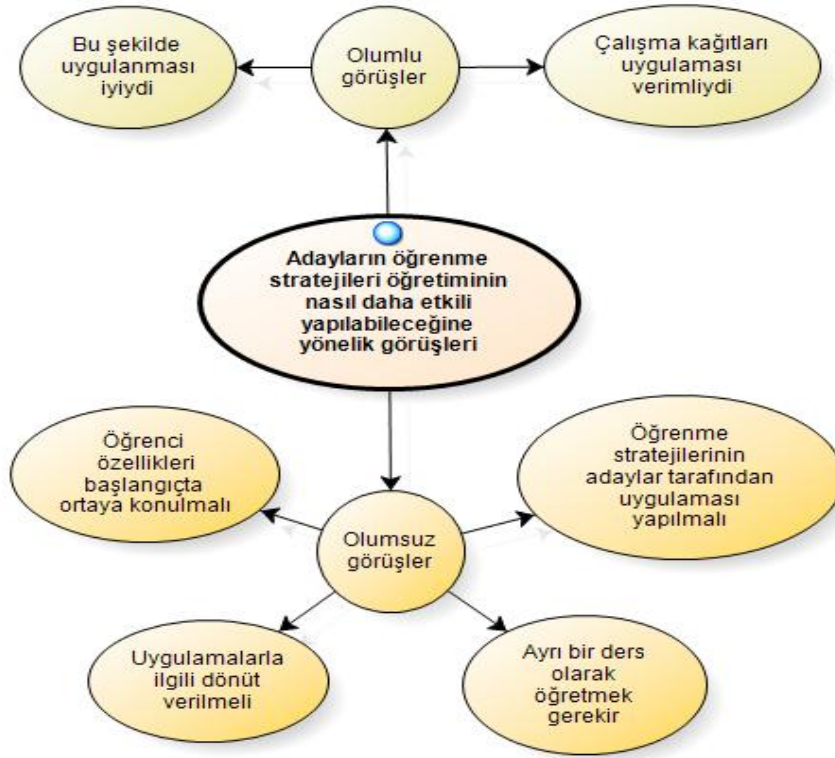
ÖA19: Evet yani mesela şey bir metni yarım saatte anca ezberlerken hani kodlamayla baktım beş dakika bile sürmedi yani kendi kendime de kızdığım zamanda oldu hani bunu daha önceden neden yapmamışım çünkü baya zamanım gidiyormuş o yöntemi kullanmadığım zamanda... bide böyle zaman geçtikçe öğrenemiyorsun hevesin kırılıyor ama daha kısa zamanda öğrenince daha çok bilgi öğrenme hevesin oluyor.

Adayların zaman yönetimi ve öğrenme içeriğinin kalıcılığına yönelik görüşlerinin yanında yardım alma yönünden de öğretim sürecinin faydalı olduğunu belirtmektedirler. Fazla sayıda adayın bu yönde görüş belirtmemiş olmasına rağmen her iki gruptan da bu yönde görüşler çıkmıştır. Dolaylı strateji öğretimi grubunda yer alan öğretmen adayları yardım alma ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

ÖA13: yardım alam mesela işte yardım alma var yardım alma böyle ben kendimi kısıtlardım etraftan yardım almamaya gayret ederdim bunun doğru bir şey olmadığını sonradan fark ettim hani buda bence hani bir insanın öğrenmesinde en etkili yollardan biri diyebilirim arkadaşlarından yardım alma hocadan yardım alma...

Sonuç olarak dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adayları gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin çevre ve emek yönetimine yönelik stratejilerine olumlu yönde etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu adayların sonradan kullanmaya başladıklarını belirttikleri bilişsel stratejilerin bulguları ile örtüşen bir bulgudur. Adaylar çalışma sürecinde kullanmaya başladıkları stratejilerin olumlu etkilerini kalıcılık ve daha az öğrenme çabası olarak görmüşlerdir.

Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan adaylara da diğer grupta olduğu gibi son olarak öğretim sürecinin daha farklı nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik görüşleri sorulmuştur. Buna yönelik veriler ve bu verilere ilişkin örüntü şekil 23'te belirtildiği gibidir:



Şekil 23: Adayların öğrenme stratejileri öğretiminin nasıl daha etkili yapılabilmesine yönelik görüşleri

Şekil 23'te belirtildiği gibi dolaylı öğretim grubundaki öğretmen adayları öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüşler olumlu ve olumsuz görüşler olarak sınıflandırılabilir. Öğretmen adaylarının üçü öğretim sürecini olumlu buldukları yönünde görüş belirtmiştir. Bunun yanında öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilen çalışma yaprakları ile yapılan etkinlikler de adaylarca etkili bulunmuştur. Bu yönde görüş belirten adayların görüşleri aşağıda belirtildiği gibidir:

ÖA13: ...hem kendisi yaptı hem de bizlere yaptırdı...gösterip çok örnek de verdi verdiği çalışma kâğıtlarında da örneklerde verdi. Örnek olaylar vardı çünkü ve biz de kendimiz de yaptık, ben de öyle yapmayı düşünüyorum.

ÖA12: Bence o uygulamalar yararlıydı yani biz zaten derse girdiğimizde genelde hiçbir şey bilmiyor olarak giriyorduk stratejilerle ilgili ama hocanın bize işte önceden hazırladığı bir kağıdı dağıtması sonra hatta örnek olaylar falanda oluyordu bazılarında onlar bence çok etkileyiciydi çok öğreticiydi doğru bir yol...

Diğer temalar içerisinde dikkati çeken görüş ise adayların öğretim sürecinin daha çok uygulama ağırlıklı olarak yürütülmesi gerektiğini belirttikleri görüş olarak belirtilebilir. Doğrudan strateji öğretimi grubunda sadece bir aday bu yönde görüş belirtmesine rağmen, dolaylı strateji öğretimi grubunda beş aday bu yönde görüş belirtmişlerdir. Doğrudan strateji öğretimi grubu ile aynı sayıda ve türde strateji uygulaması gerçekleştirilmiş olmasına rağmen dolaylı strateji öğretimi grubunda bu görüşün ağırlık kazanması öğretim sürecinin gerçekleştiriliş biçiminden olabilir. Adayların konu içeriği ile birlikte gerçekleştirilmiş uygulamaları ayırt etmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır. Süreçte uygulanan strateji ile ilgili açıklamalar yapılmış olmasına rağmen adayların bu konuya yönelik pek farkındalık yaşamadıkları söylenebilir. Kimi adaylar da öğretim süreci içerisinde dönüt verilmesinin ve stratejilerle ilgili başlangıçta öğrenci özelliklerinin belirlenmesinin daha yararlı olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten adayların görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA9: Aslında bunu ayrı başlık altında hani bir ders olarak öğretmek mümkün çünkü bu da yani öğrencinin nasıl öğrenmesi gerektiği ile ilgili bir konu. Bunu da ayrı bir dal olarak düşünmemiz gerekebilir yani.

ÖA14: Öğrenme stratejileri ile başka uygulamalar da yapılmalı.

ÖA16: eee hani öğrenciler bu süreye dahil edilmeli mesela hani bu konuyu işliyorsak bu konuyla ilgili öğrencilere yaptırılmalı bunlar bence

ÖA19: Ya bence hani öğrenci daha çok ön planda olmalı mesela hocamızda gösterdiğinde hani direk bize uygulattırıyordu işte önce anlatıyordu sonra bize uygulamamızı sağlıyordu hani sadece anlatıp geçmemek gerekiyor öğrencinin uygulamasına yardımcı olmak daha sonra onun dönütlerini almak bence daha verimli olabilir öğrenci daha kalıcı olabilir. Bu çalışmalarını yöntemleri tekrarlatmak gerekebilir.

ÖA20: Ben önce öğrencilerimi tanımaya çalışırdım hani onu tanıdıktan sonra onun nasıl anladığını öğrendikten sonra ona göre yönlendirirdim herhalde bak böyle bir dene olmadı başka yolla dene diye yönlendirirdim herhalde.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının öğretim sürecinde çalışma yaprakları uygulamasını ve stratejileri örnekleyen uygulamaları etkili buldukları görülmüştür. Bunun yanında adaylar süreçte stratejilerin uygulanmasına yönelik daha çok etkinliğin gerçekleştirilmesinin yararlı olacağını belirtmektedirler. Kimi adaylar ise öğrenme stratejileri öğretiminin ayrı bir ders kapsamında gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Görüşler, doğrudan strateji öğretimi grubuna yönelik görüşlerle karşılaştırıldığında olumlu yönlerin her iki grupta da ortak olduğu söylenebilir. Fakat dolaylı strateji öğretiminin yapıldığı grupta gerçekleştirilen görüşmelerde daha çok olumsuz görüşle karşılaşmıştır. Bu durum adayların uygulama etkinliklerini tam olarak fark edemedikleri ile açıklanabilir. Buna rağmen adayların bilişsel, anlamayı izleme ve kaynak yönetimi stratejilerini kullanmaları yönünden her iki öğretim grubu arasında önemli farklılıklar görülmemektedir. Sonuçların etkililiği bakımından her iki grubunda benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Öğretim sürecinin etkililiği adaylarla yapılan görüşmelerin yanında öğrenme stratejileri ölçeği ile de belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler çizelge 60 ve çizelge 61’de belirtilmiştir. Çizelge 60’ta bilişsel stratejilerden elde edilen verilere, çizelge 61’de ise kaynak yönetimi stratejilerinden elde edilen veriler sunulmuştur.

Çizelge 60

Dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik etkileri

Madde No	Ölçek Maddeleri	Deneyisel işlem öncesi $\bar{X}$	Deneyisel işlem sonrası $\bar{X}$
Yineleme ve örgütlenme stratejileri ile anlamayı izleme stratejileri			
1	Derslerde verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi örgütlememe yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	5,23	5,39
2	Konuları kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	5,65	6,21
3	Derslerle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	6,21	6,24
4	Ders çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli fikirleri veya noktaları bulmaya çalışırım.	6,29	6,33
10	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine göz gezdiririm.	4,68	4,58
11	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	5,28	5,42
12	Derslerle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	5,84	5,66
14	Ders çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlara ilişkin ana hatları çıkarırım.	6,21	5,96
19	Derslerle ilgili önemli kavramların bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	4,89	4,57
23	Ders çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	5,89	5,69
Ortalama		5,61	5,60
İlişkilendirme ve Eleştirel Düşünme Stratejileri			
6	Sınıftaki tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	4,86	4,27
9	Derslerde verilen kaynakları bir başlama noktası olarak kabul edip, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya çalışırım.	4,5	4,39
13	Mümkün olduğu sürece, derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	4,97	4,84
15	Derslerde öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimin neler olduğunu belirlemeye çalışırım.	5,60	5,09
18	Derslerle ilgili ne zaman bir görüş ya da sonuç okusam ya da duysam bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	4,89	4,42
24	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	4,92	5,21
Ortalama		4,95	4,70

Çizelge 60'ta görülebileceği gibi dolaylı strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejileri ile ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri arasında deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrasına yönelik aritmetik ortalamaları arasında önemli farklılıkların görülmediği söylenebilir.

Bu kapsamda ilk faktörle ilgili olarak en yüksek aritmetik ortalama deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası 4.maddede görülmüştür. Örgütlenme stratejileri içerisinde yer alan bu maddeye adaylar yüksek katılım göstermişlerdir. İlk faktör bütün olarak incelendiğinde aritmetik ortalamalarda on maddenin beşinde yükselme, beşinde ise düşüş yaşanmıştır. Yükseliş gösteren maddeler incelendiğinde (1., 2., 3., 4. ve 11.maddeler) bu maddelerin bir tutarlılık göstermediği söylenebilir. Örneğin bu maddeler içerisinde 2.madde tekrar stratejisine ait iken, 3. ve 11. maddeler anlamayı izleme, diğer iki madde ise örgütlenme stratejilerine aittir. Maddeler arasındaki yükselme ve düşüşlerin ilk faktörün deneysel işlem öncesi ve sonrası standart sapma değerlerini aşmadığı görülmektedir. Bu faktör için deneysel işlem öncesi standart sapma değeri 0,84, deneysel işlem sonrası standart sapma değeri ise 0,81 olduğu düşünülürse bu değerleri aşan değişimler yaşanmamıştır. Maddeler içerisinde en yüksek düşüş 19., 14. ve 12. maddelerde görülmektedir. Yineleme ve örgütlenme stratejileri içerisinde bulunan bu maddelerde adaylar içerikle ilgili kavramları çıkarma, bu kavramları ezberleme ve içeriğin anahatlarını çıkarmaya yönelik uygulamaları deneysel işlem sonrasında yeterince yapmadıklarına yönelik bir farkındalık yaşadıkları görülmektedir. Benzer bulgu doğrudan strateji öğretimi grubunda da ortaya çıkmıştır. Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan adayların da bazı yineleme ve örgütlenme stratejilerine yönelik maddelerinde deneysel işlem sonrası düşüşler görülmüştür. Bu sonuç, adaylarla gerçekleştirilen görüşmelerde onların öğrenme stratejilerine yönelik deneysel işlem sonrası farkındalık kazandıklarına ilişkin bulgu ile (şekil 19, şekil 20, şekil 21) örtüşmektedir. Öğretmen adayları çalışmalarını gerçekleştirirken önemli kavramların belirlenmesine ve içeriğin örgütlenmesine yönelik uygulamaları düşündükleri sıklıkta çalışmalarına yansıtılmamaktadırlar. Adayların deneysel işlem süreci sonunda kullanmış oldukları öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık geliştirdikleri görüşünü destekleyen bulgulardan biri de kontrol grubundan deney grubu ile aynı zaman sürecinde elde edilen verilerde (çizelge 62) görülebilir. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarından elde edilen veriler ilk faktöre yönelik maddelerde düşüşler yaşanmadığını

göstermektedir. Bu gruba ait ilk faktöre yönelik aritmetik ortalamalar $\bar{X}=5,35$ ve $\bar{X}=5,66$ 'dır. Bu bulgu kontrol grubunda bulunan adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerine yönelik algılarında bir düşüşün yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak dolaylı strateji öğretimi grubunda ilk faktörle ilgili olarak ortaya çıkan bulgular doğrudan strateji öğretimi grubu ile benzer özellikler taşımaktadır. Deneysel işlem sonrası adayların yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinde önemli değişimler görülmemektedir. Bu bulguya göre öğrenme stratejileri ölçeği açısından öğretim sürecinin etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

İlişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinde de benzer bir durum söz konusudur. Bu faktöre ait altı maddenin beşinde deneysel işlem sonrası aritmetik ortalamalarda düşüşler görülmüştür. Sadece 24.maddede küçük bir yükseliş yaşanmıştır. Faktör maddelerindeki yükseliş ve düşüşler incelendiğinde önemli sayılabilecek etkilerde olmadığı söylenebilir. Çünkü bu faktöre ilişkin deneysel işlem öncesi ile deneysel işlem sonrası oluşan standart sapma değerleri 1,05 ve 1,13'tür. Madde aritmetik ortalamaları incelendiğinde bu değerleri aşan değişimlerin yaşanmadığı görülmektedir. Maddeler içerisinde en büyük düşüş 15.maddede yaşanmıştır. Bu madde eleştirel düşünme stratejileri içerisinde yer alan madde olup adayların kendi bilişsel yapılarını oluşturup oluşturmadıklarını içeren bir maddedir. Adaylar deneysel işlem sonrası bu maddeye daha az katılım göstermişlerdir. Bunun yanında dolaylı strateji öğretimi grubunun bu faktöre ilişkin sonuçları doğrudan strateji öğretimi grubu ile benzeşim göstermekle birlikte deneysel işlem sonrası ölçek maddelerinde daha büyük düşüşler görülmüştür. Ölçek maddelerinden elde edilen sonuçlar görüşme verileriyle karşılaştırıldığında ise farklı bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. Bu grupta yer alan öğretmen adayları görüşmeler sırasında kullanmış oldukları farklı stratejiler olarak bilgi ve kavram haritalarını kullanmaya başladıklarını, ders sürecinde not tuttıklarını ve kodlamalar yapmaya başladıklarını (şekil 20) belirtmişlerdir. Bu stratejiler öğrenenlerin kendi düşüncelerini oluşturmaya ve dersler arasında ilişkiler kurmalarına yarayan stratejiler olarak düşünülebilir. Fakat bu durumun ölçek verilerine doğrudan yansımadağı görülmektedir. Ölçek maddelerinin yapısı bu durumun bir sebebi olarak düşünülebilir. Ölçek maddeleri ifade şekli olarak doğrudan kullanılan öğrenme stratejilerini belirtmeyip bu kullanımın sonucunda gerçekleşen zihinsel süreçleri tanımlamaktadır. Örneğin *“mümkün olduğu sürece, derste öğrendiğim konuyla diğer*

derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım” ölçek maddesinde öğrenenlerin kullanmış oldukları öğrenme stratejileri sonucunda gerçekleşen zihinsel durum belirtilmeye çalışılmıştır. Adaylar bu maddeyi yanıtlarken kullanmış oldukları bilgi veya kavram haritalarının böyle bir işlev gördüğünü kavrayamamış ve bunun sonucu olarak da ölçek maddelerine daha az katılım göstermiş olabilirler.

Sonuç olarak adayların bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerinde deneysel işlem sonrası ölçek maddelerine yansıtmış oldukları görüşlerinde düşüşler yaşandığı görülmektedir. Bunun temel nedeni olarak adayların öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarındaki değişimin olduğu düşünülmektedir. Kontrol grubundan deneysel işlem sonrası elde edilen veriler de bu görüşü destekler niteliktedir. Bunun yanında ölçek verileri ile görüşmeler yoluyla elde edilen veriler arasında bir farklılığın olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonrası yapılan görüşmelerde adaylar ilişkilendirme ve örgütleme stratejilerine çalışmalarında yer verdiklerini belirtmelerine rağmen ölçek verilerine bu durum yansımamıştır. Benzer bulgulara çevre ve emek yönetimi ile yardım alma ve akran işbirliğine yönelik maddelerde de rastlanmıştır. Bu faktörlere yönelik bulgulara çizelge 61’de yer verilmiştir.

Çizelge 61

Dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların çevre, emek ve yardım alma ile akran işbirliği stratejilerine yönelik etkileri

Madde No	Ölçek Maddeleri	Deneysel işlem öncesi $\bar{X}$	Deneysel işlem sonrası $\bar{X}$
Çevre ve Emek Yönetimi Stratejileri			
5	Ders çalışmak için ayırdığım zamanı etkili kullanırım.	5,10	4,60
7	Derslerde yaptığımız etkinlikleri sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.	4,92	4,54
17	Derslerimle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	4,21	2,96
20	Derslere devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	5,34	4,62
21	Derslerin materyalleri sıkıcı ve ilgi çekici olmasa bile, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	4,5	4,42
Ortalama		4,81	4,22

Çizelge 61'in devamı...

Yardım Alma ve Akran İşbirliği Stratejileri			
8	Ders çalışırken, çoğu zaman çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırıyorum.	3,64	3,48
16	Derslerde herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka arkadaşımдан yardım isterim.	5,92	5,69
22	Sınıfta gerek duyduğumda yardım isteyebileceğim arkadaşlarımı belirlemeye çalışırım.	5,44	5,57
Ortalama		5	4,91
Genel Ortalama		5,09	4,85

Çizelge 61'de görüldüğü gibi ölçek verilerine göre dolaylı strateji öğretimi grubundaki adayların çevre ve emek yönetimi stratejilerinde ilk iki faktöre göre daha büyük değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Bu faktördeki ölçek maddelerinin tümünde deneysel işlem sonrası aritmetik ortalamalarda düşüşler yaşanmıştır. Ölçek maddelerinin çoğunda standart sapma değerlerini aşan düşüşler olmasa da (deneysel işlem öncesi $S_s=0,95$ ve deneysel işlem sonrası $S_s=1,19$) ölçeğin 17.maddesinde önemli bir düşüş gözlemlenmektedir. Doğrudan strateji öğretimi grubuna ilişkin verilerde de en büyük düşüş bu maddede yaşanmıştır. Gerek doğrudan gerekse dolaylı öğretim grubunda yer alan öğretmen adayları deneysel işlem sonrası öğretimsel işlerini yeterince düzenli yapmadıkları sonucuna varmışlardır. Bu faktör içerisinde yer alan önemli bir düşüş de 5.maddede yaşanmıştır. Adaylar deneysel işlem sonrasında ders çalışmak için ayırdıkları zamanı yeterince etkili kullanmadıkları sonucuna ($\bar{X}=4,60$) ulaşmışlardır. Bu bulgu adaylarla yapılan görüşme verileri ile çelişen (şekil 22) bir bulgudur. Adaylar görüşmelerde çevre ve emek yönetimi ile ilgili olarak çalışma zamanlarını daha etkili kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu ölçek maddeleri ile çelişir görünmektedir. Bu maddeye doğrudan strateji öğretimi grubundaki adaylar deneysel işlem sonrası daha yüksek bir katılım göstermişler ve bu maddenin aritmetik ortalaması doğrudan strateji öğretimi grubunda artış göstermiştir. Bu bakımdan dolaylı strateji öğretiminin yapıldığı gruptaki ölçek verileri ile görüşme verileri arasında yaşanan çelişki doğrudan öğretim grubunda yaşanmamıştır denilebilir.

Yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde de bir madde hariç diğer iki maddenin aritmetik ortalamalarında düşüşler yaşanmıştır. Aritmetik ortalamasının az da olsa yükseliş gösterdiği madde ölçeğin 22.maddesidir. Maddeler içerisindeki yükseliş ve düşüşler incelendiğinde faktörün deneysel işlem öncesi ve sonrası standart sapma

değerlerini ($S_s=1,14$ ve $S_s=1,12$) aşmadığı görülmektedir. Bu faktörde doğrudan strateji öğretimi grubunda daha büyük artışlar yaşanmıştır. Bu bakımdan gerçekleştirilen strateji öğretiminin bu faktör açısından ele alındığında dolaylı strateji öğretimi grubunda doğrudan strateji öğretimi grubunda olduğu kadar etkili sonuçlar vermediği söylenebilir.

Sonuç olarak dolaylı strateji öğretimi grubunda çevre ve emek yönetimi stratejileri ile yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde ölçme aracından elde edilen verilere göre öğretim sürecinin etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Bu faktörde doğrudan strateji öğretimi grubunda daha etkili sonuçlara ulaşılmıştır.

Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarından öğrenme stratejileri ölçeği aracılığıyla elde edilen verilere yönelik olarak yapılan yorumların geçerlik kazanması ve daha sağlıklı bir temele oturması amacıyla kontrol grubundan elde edilen verilerin de incelenmesi ve yorumlanması gerekmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarına da diğer gruplarla aynı zamanda öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinleri uygulaması yapılmıştır. Çizelge 62’de kontrol grubundan öğrenme stratejileri ölçeği ile elde edilen verilere yer verilmiştir.

Çizelge 62

Kontrol grubunun dönem öncesi ve dönem sonu bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik verileri

Madde No	Ölçek Maddeleri	2010-2011 Güz Dönemi başında $\bar{X}$	2010-2011 Güz Dönemi sonunda $\bar{X}$
Yineleme ve örgütlenme stratejileri ile anlamayı izleme stratejileri			
1	Derslerde verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi örgütlememe yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	5,12	6,00
2	Konuları kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	5,36	6,00
3	Derslerle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	6,4	6,23
4	Ders çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli fikirleri veya noktaları bulmaya çalışırım.	5,72	6,35
10	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine göz gezdiririm.	4,84	4,47
11	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	5,04	5,50
12	Derslerle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	5,20	5,62

Çizelge 62'nin devamı...

14	Ders çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlara ilişkin ana hatları çıkarırım.	5,76	6,29
19	Derslerle ilgili önemli kavramların bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	4,76	4,58
23	Ders çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	5,37	5,64
Ortalama		5,35	5,66
İlişkilendirme ve Eleştirel Düşünme Stratejileri			
6	Sınıftaki tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	5,00	4,64
9	Derslerde verilen kaynakları bir başlama noktası olarak kabul edip, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya çalışırım.	4,41	4,88
13	Mümkün olduğu sürece, derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	4,80	4,70
15	Derslerde öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimin neler olduğunu belirlemeye çalışırım.	4,92	5,35
18	Derslerle ilgili ne zaman bir görüş ya da sonuç okusam ya da duysam bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	4,76	4,58
24	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	4,76	5,64
Ortalama		4,77	4,96

Çizelge 62'de görülebileceği gibi kontrol grubunun bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerinde kimi değişiklikler görülmektedir. Bu değişim ölçek maddeleri temel alınarak ele alındığında ise maddelerin çoğunun aritmetik ortalamalarında doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının aksine artışlar yaşanmıştır. Yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik olarak dönem başında ölçeğin aritmetik ortalaması 5,35 iken dönem sonunda 5,66 olmuştur. İlişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri ile ilgili olarak da benzer bir yükselişten bahsedilebilir. Dönem başında ölçeğin aritmetik ortalaması 4,77 iken dönem sonunda 4,96 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol grubu adaylarının ölçüm sonuçlarına yansıyan bu artış hakkında fikir yürütebilmek için grubun standart sapma değerlerine bakılmıştır. İlk ölçüme ilişkin standart sapma değeri 1,18 son ölçüme ilişkin standart sapma değeri ise 1,26 olduğu düşünülürse bu yükselişin önemli olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Çünkü aritmetik ortalamalarda bu standart sapma değerlerini aşan yükseliş veya düşüşler yaşanmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ilişkin iki faktörün verileri incelendiğinde adayların

ilişkilendirme ve eleştirel düşünmeye yönelik stratejileri her iki ölçüm sonucunda da daha az kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu deney gruplarından elde edilen verilerle örtüşmektedir. Özellikle eleştirel düşünme stratejileri içerisinde yer alan 9. ve 18.maddeler faktör içerisinde diğer ölçek maddelerine göre daha düşük aritmetik ortalamaya sahiptirler. Kontrol grubunun kaynak yönetimi stratejileri içerisinde yer alan ölçümlerinde de deney gruplarına yakın ortalamalara ulaşılmıştır. Buna yönelik veriler çizelge 63’de verilmiştir.

Çizelge 63

Kontrol grubunun çevre, emek ve yardım alma ile akran işbirliği stratejilerine yönelik verileri

Madd e No	Ölçek Maddeleri	Güz Dönemi başında $\bar{X}$	Güz Dönemi sonunda $\bar{X}$
Çevre ve Emek Yönetimi Stratejileri			
5	Ders çalışmak için ayırdığım zamanı etkili kullanırım.	4,84	5,18
7	Derslerde yaptığımız etkinlikleri sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.	4,68	4,52
17	Derslerimle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	4,16	3,29
20	Derslere devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	5,48	5,11
21	Derslerin materyalleri sıkıcı ve ilgi çekici olmasa bile, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	4,96	4,58
Ortalama		4,82	4,53
Yardım Alma ve Akran İşbirliği Stratejileri			
8	Ders çalışırken, çoğu zaman çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırırım.	4,00	3,87
16	Derslerde herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka arkadaşımdan yardım isterim.	5,64	6,11
22	Sınıfta gerek duyduğumda yardım isteyebileceğim arkadaşlarımı belirlemeye çalışırım.	5,40	5,76
Ortalama		5,01	5,24

Çizelge 63 incelendiğinde kontrol grubunun verilerinde deney gruplarında olduğu gibi her iki faktörde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Kontrol grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerinde deney gruplarında olduğu gibi son ölçümlerinde düşüş, yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde ise son ölçümlerinde yükseliş yaşanmıştır. Tüm gruplardaki adaylar ölçeğin çevre ve emek yönetimi stratejileri içerisinde yer alan 17.maddesine son ölçümlerde daha az katılım göstermiş ve bu maddenin son ölçüm ortalamalarında düşüşler görülmüştür. Son ölçümlerde kontrol grubunda bu maddenin

ortalaması 4,16'dan 3,29'a, doğrudan öğretim grubunda 4,29'dan 3,5'a, dolaylı öğretim grubunda ise 4,21'den 2,96'ya düşmüştür. Tüm gruplarda bu maddede daha büyük düşüşlerin olması ilginç bir bulgu olarak belirtilebilir. Adaylar dönem içerisinde gerçekleştirilen uygulamaların da etkisiyle dönem sonuna doğru gerçekleştirmeleri gereken öğretimsel işlerini düzenli olarak yapma alışkanlıklarını yerine getiremedikleri düşüncesindedirler.

Bunun yanında kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yardım alma ve akran işbirliği stratejilerindeki son ölçümlerinde artışlar olduğu görülmektedir. Özellikle ölçeğin 16. ve 22.maddelerinde yardım alma davranışlarının sıklaştığı görülmektedir. Bu durumun dönem içerisinde gerçekleştirilen uygulamalar ve dönem sonu sınavlarının etkisiyle gerçekleşmiş olabileceği düşünülebilir. Adaylar dönem içerisindeki çeşitli öğretimsel işler ve sınavlara birlikte hazırlanma davranışını dönem sonlarına doğru daha yoğun olarak gerçekleştirmektedirler.

Sonuç olarak dolaylı strateji öğretimi grubunda öğrenme stratejileri ölçeğine göre deneysel işlem sürecinin etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Dolaylı strateji öğretimi grubundaki adayların bilişsel, anlamayı izleme ve çevre-emek yönetimine ilişkin stratejilerinde deneysel işlem sonrası yapılan ölçümlerinde aritmetik ortalamalarda düşüşler yaşanmıştır. Bunun temel nedeninin adayların stratejilere yönelik farkındalıkları ve buna yönelik sorgulamaları olarak düşünülebilir. Kontrol grubunda bulunan adayların özellikle bilişsel ve anlamayı izleme stratejilerinde düşüşlerin olmaması bu bulguyu destekler yönde veriler sunmaktadır.

Dolaylı öğretim grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine istatistiksel analizler kullanılarak da bakılmıştır. Çizelge 64 ve çizelge 65'te tüm grupların sontest değerlerine ilişkin ANOVA tablosu yer almaktadır.

Çizelge 64

Kontrol ve deney grupların sontest değerlerinin karşılaştırılması

Varyansların eşleşliği testi

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
.391	2	70	.678

Çizelge 64'te varyansların eşitliği testinde görüldüğü gibi anlamlılık değerinin (Sig.) .05'in üzerinde olması ($p=.678$) gruplar arasındaki varyans değerlerinin eşit olduğunu göstermekte olup (Palland, 2001) gruplar arasında sontest değerleri üzerinden anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin analizlerin yapılabileceği anlamına gelmektedir.

Çizelge 65

Grupların sontest değerlerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Ortalamaların karesi	F	p
Gruplar arası	104,465	2	52,23	.194	.824
Gruplar içi	18812,61	70	268,75		
Toplam	18917,07	72			

Grupların sontest değerlerine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında herhangi bir farklılık görülmektedir ($p > .05$). Bu sonuç gerçekleştirilen deneysel işlemin grupların kullanmış oldukları öğrenme stratejileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tüm grupların yanında sadece doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi yapılan grupların sontest değerlerine ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. Bu analize ilişkin veriler çizelge 66'da belirtildiği gibidir:

Çizelge 66

Doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi yapılan grupların sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	X	Ss	Sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	29	122,58	16,38	54	.155	.877
Dolaylı strateji öğretimi	27	121,92	15,35			

Çizelge 66'da da görülebileceği gibi, deney gruplarına yönelik olarak yapılan sontest uygulamasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu sonuç gruplara yönelik olarak yapılan öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiği bakımından gruplar arasında bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Deneyin gerçekleştirildiği gruplar arasında yapılan analizlerin yanında dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubu arasında da istatistiksel analizler yapılmıştır. Buna ilişkin veriler çizelge 67'de belirtildiği gibidir:

Çizelge 67

Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dolaylı strateji öğretimi	29	122,58	16,38	44	.468	,642
Kontrol grubu	17	125,01	17,96			

Çizelge 67'de görüldüğü gibi sontest değerleri açısından dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($p>.05$). Grupların toplam puanları dikkate alındığında da kontrol grubunun daha yüksek bir puana sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğini belirlemek için dolaylı öğretim grubunun deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. Buna ilişkin veriler çizelge 68'de belirtildiği gibidir:

Çizelge 68

Dolaylı strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest-sontest	6,55	16,59	26	2,05	.051

Çizelge 68’de de belirtildiği gibi dolaylı strateji öğretimi yapılan grupta öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenme stratejileri ölçeği sonuçlarına göre etkili olmadığı söylenebilir. ($p>.05$). Dolaylı strateji öğretimi grubunda öntest ve sontest değerlerinin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında ise doğrudan strateji öğretimi grubunda olduğu gibi öntest değerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum da öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının artmasının bir sonucu olarak görülebilir. Öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık geliştiren adaylar ilgili ölçme aracını daha dikkatli bir şekilde yanıtlamış ve gerçekleştirmiş oldukları uygulamalara yönelik daha sağlıklı bilgiler vermiş olabilirler. Sonuç olarak öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Dolaylı öğretim yoluyla yapılan öğretimin etkililiğine farklı strateji grupları temele alınarak da bakılması deneysel işlemin etkililiğine yönelik olarak daya ayrıntılı bulgular vereceği düşünülmektedir. Bu kapsamda dolaylı strateji öğretiminin kendi içerisinde ve kontrol grubu ile farklı strateji grupları temel alınarak karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Çizelge 69’da dolaylı öğretim grubu üzerinde deneysel işlemin yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri üzerindeki etkilerine bakılmıştır.

Çizelge 69

Dolaylı strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerine göre öntest ve sontest değerleri açısından karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest- sontest	.513	6,95	32	.424	.674

$p>.05$

Çizelge 69 incelendiğinde dolaylı strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest ölçümlerinde ortalamalar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>.05$). Bu bulgu öğrenme stratejilerinin dolaylı yollarla öğretiminin adayların yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çizelge 70’te

öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretiminin adayların ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri üzerindeki etkilerine yönelik analiz yer almaktadır.

Çizelge 70

Dolaylı strateji öğretimi grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine göre öntest ve sontest değerleri açısından karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest-sontest	1,39	7,39	32	1,081	.288

$p > .05$

Çizelge 70’de görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubunda ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yönelik ölçümlerde sontest değerleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu deneysel işlemin adayların ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından etkili sonuçlar doğurmadığı şeklinde yorumlanabilir. Dolaylı öğretim grubunda çevre ve emek yönetimi stratejilerine yönelik farka çizelge 71’de yer verilmiştir.

Çizelge 71

Dolaylı strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerine göre öntest ve sontest değerleri açısından karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest-sontest	2.77	5.89	32	2.70	.011

$P < .05$

Çizelge 71’de görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubunda çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından öntest ve sontest ölçümlerine yönelik aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde öntest ölçümünün sontest ölçümünden daha yüksek bir

aritmetik ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu deneysel işlemin dolaylı öğretim grubunda çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı strateji grubu açısından doğrudan strateji öğretimi grubuna yönelik olarak yapılan ölçümlerde ise öntest ve sontest değerleri açısından bir farklılık görülmemiştir (çizelge 49). Dolaylı öğretim grubunda yardım alma ve akran işbirliğine yönelik analiz çizelge 72’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 72

Dolaylı strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerine göre öntest ve sontest değerleri açısından karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest-sontest	.504	3,29	32	.879	.386

$p > .05$

Çizelge 72 incelendiğinde dolaylı strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest ölçümlerinde ortalamalar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p > .05$). Bu bulgu öğrenme stratejilerinin dolaylı yollarla öğretiminin adayların yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak dolaylı strateji öğretimi grubunda öğrenme stratejilerinin öğretimi ölçeğin alt faktörleri açısından ayrı ayrı incelendiğinde de etkili sonuçlar vermediği görülmüştür. Doğrudan strateji öğretimi grubunda da benzer bulgulara (çizelge 47, çizelge 48, çizelge 49 ve çizelge 50) ulaşılmıştır. Bunun yanında dolaylı öğretim grubunda deneysel işlemin etkililiğine kontrol grubuyla alt faktörlere yönelik karşılaştırmalı analizler yapılarak da bakılmıştır. Çizelge 73’te dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik bulguya yer verilmiştir.

Çizelge 73

Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Dolaylı strateji öğretimi	33	56.10	8.10	56	.578	.566
Kontrol grubu	25	57.24	6.50			

P>.05

Çizelge 73'te görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejileri açısından sontest değerlerine göre aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretiminin öğrenme stratejileri ölçeğine göre yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejileri açısından etkili sonuçlar vermediği şeklinde yorumlanabilir. Çizelge 74'te her iki grup arasında ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Çizelge 74

Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dolaylı strateji öğretimi	33	28.24	6.83	56	1.34	.185
Kontrol grubu	25	30.45	5.26			

P>.05

Çizelge 74 incelendiğinde dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde de kontrol grubunun ortalaması dolaylı strateji öğretimi grubundan daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu deneysel işlemin dolaylı strateji öğretimi grubunda etkili

olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çizelge 75'te dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubu arasında çevre ve emek yönetimi stratejilerine ilişkin farklılığa bakılmıştır.

Çizelge 75

Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dolaylı strateji öğretimi	33	21,16	5,97	56	.765	.448
Kontrol grubu	25	22,39	6,17			

P>.05

Çizelge 75'te görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi ve kontrol grupları arasında sontest ölçümlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>.05). Grupların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubunun aritmetik ortalamasının yüksek olduğu görülmüş fakat bu farklılığın anlamlı olmadığı analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretiminin öğrenme stratejileri ölçeğine göre çevre ve emek yönetimi stratejileri açısından etkili sonuçlar vermediği şeklinde yorumlanabilir. Çizelge 76'da gruplar arasında yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Çizelge 76

Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından sontest değerlerine göre karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dolaylı strateji öğretimi	33	14,75	3,37	49,83	1.5	.122
Kontrol grubu	25	15,82	1,71			

P>.05

Dolaylı strateji öğretimi grubu ile kontrol grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejileri açısından son test ölçümlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuç öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarının kontrol grubuyla yapılan karşılaştırmalı analizlerinde öğrenme stratejileri ölçeğine göre deneysel işlemin etkili sonuçlar vermediği görülmektedir.

Öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretiminin etkililiğine çalışma metinlerinden yararlanılarak da bakılmıştır. Çalışma metinlerinden elde edilen veriler çizelge 77’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 77

*Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri**

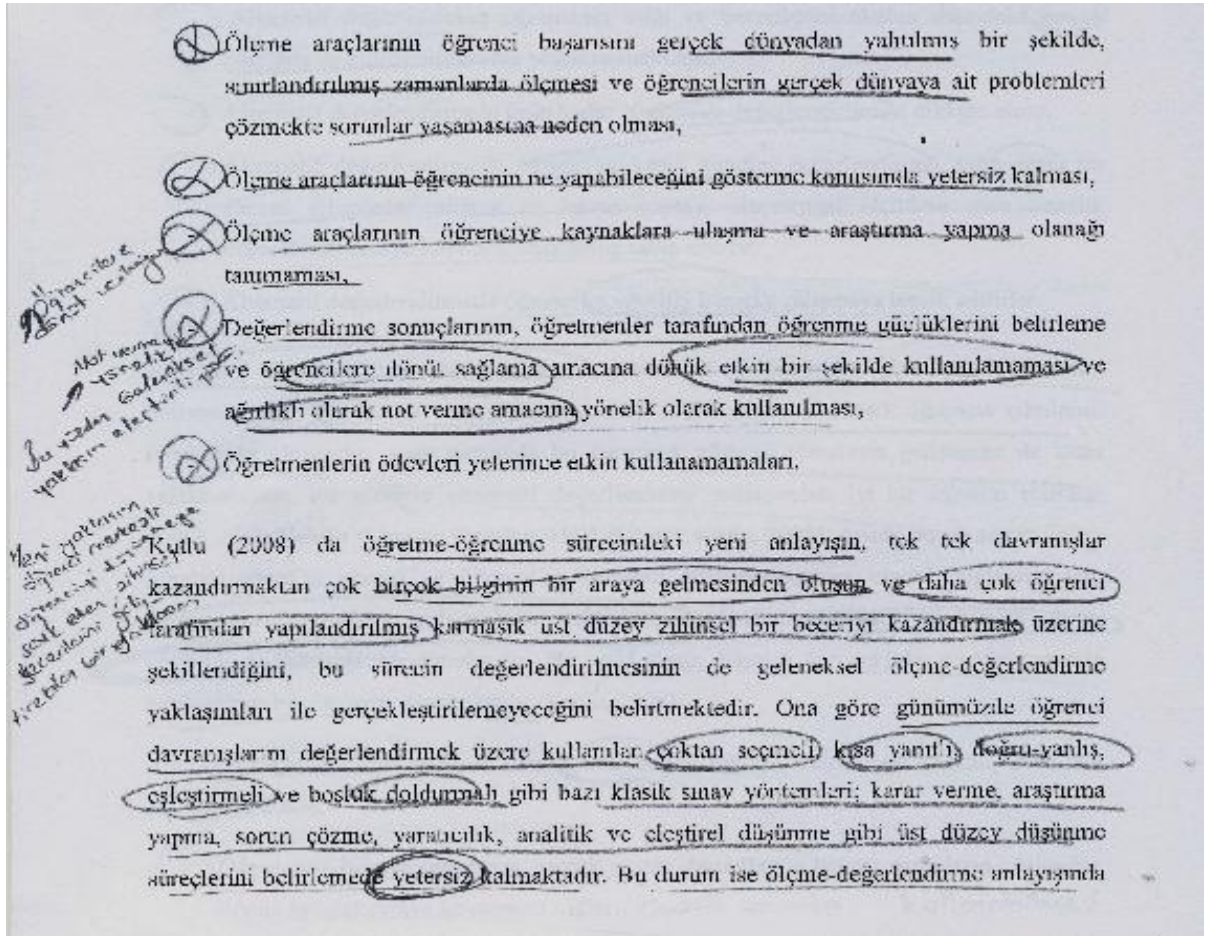
Kullanılan öğrenme stratejisi	Deneysel işlem öncesi görülme sıklığı	Deneysel işlem sonrası görülme sıklığı
Metin üzerinde hiçbir işaretleme yok	4	2
Yineleme stratejileri		
Önemli kavram veya cümlelerin altını çizme	22	24
Metin içerisinde uyarıcı semboller kullanma	12	9
Kavram veya cümleleri kalın çizgiyle çizme	10	8
Kavramları yuvarlak içine alma	8	18
Dikkat çekici tikler koyma	5	3
Sayfa boşluklarına notlar alma	--	2
Metin içinde uyarıcı başlık atma veya not alma	1	1
Önemli kavram veya cümleleri paranteze alma	4	6
Dalgali çizgilerle kavramların altını çizme	3	2
Çift çizgi kullanarak altını çizme	1	3
Numaralandırma	1	2
İlişkilendirme-eleştirel düşünme ve örgütlenme stratejileri		
Ayrı kağıda notlar alma, özet çıkarma	1	3
Oklarla ilişkilendirmeler yapma	1	1
Sayfa boşluklarına eleştirel yorumlar yazma	--	3
Zihin haritaları, bilgi haritaları yapma	--	1

* Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Çizelge 77 incelendiğinde dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde kimi farklılıklar görülmektedir. Metin içerisindeki kavramları yuvarlak içine alma, sayfa boşluklarına içerikle ilgili kelime veya cümleler yazma, eleştirel notlar alma ve ayrı bir kağıda özet çıkarma adayların deneysel işlem öncesi çalışma metinlerinde kullanmış oldukları stratejilerden daha çok kullandıkları stratejiler olmuştur. Kullanılan stratejiler incelendiğinde doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adayları ile benzer stratejilerde farklılıkların görülmesi araştırmanın ilginç bulgularından biri olarak belirtilebilir. Adayların çalışma metinlerinde içerikte yer alan kavramlara daha çok yöneldikleri, ayrı bir kağıda özet çıkardıkları ve içerikle ilgili az da olsa eleştirel notlar aldıkları görülmektedir. Fakat dolaylı strateji öğretimi grubundaki adayların görüşmeler sırasında öğretim sürecinin ardından kullanmaya başladıkları stratejiler (şekil 20) ile çalışma metinlerinden elde edilen stratejilerin örtüşmediği söylenebilir. Adayların görüşmeler sırasında kullanmaya başladıklarını belirttikleri bilgi ve kavram haritalarına çalışma metinlerinde yer vermedikleri görülmektedir. Çalışma metinlerinde adaylar yine ağırlıklı olarak dikkati çekme ve yinelemeye yönelik stratejileri kullanmışlardır. Hiçbir adayın bilgi ve kavram haritası kullanmaması ve bir aday dışında içeriği örgütlemeye yönelik stratejilere yer vermemesi araştırmacı tarafından ilginç bulunmuştur. Adayların içerikte yer alan kavramlarla ilgili olarak benzetimlerde de bulunmadıkları görülmektedir. Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan adayların da benzetimlerde bulunma stratejisine çalışmalarında yer vermedikleri bulgusu bu stratejinin adaylarca yeterince faydalı bulunmadığı veya tercih edilmediği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma metinlerinden elde edilen veriler ile öğrenme stratejileri ölçeğinde elde edilen veriler karşılaştırıldığında ise kimi açılardan çelişkilerin kimi açılardan da örtüşen noktalarının olduğu görülmektedir. Örneğin ölçeğin ilk maddesi olan “derslerde verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi örgütlememe yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım” maddesinin son ölçümündeki aritmetik ortalamasında dolaylı strateji öğretimi grubunda düşüşlerin olması çalışma metinlerinden elde edilen veri ile örtüşmektedir. Çalışma metinlerinde de adayların örgütlemeye yönelik stratejileri kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ölçekte 12, 14., 19. ve 23.maddeler olarak yer alan önermeler içerikte yer alan kavramların belirlenmesi ve bunlara yönelik

çeşitli uygulamaları içeren maddelerdir. Deneysel işlem sonrası gerçekleştirilen ölçümlerde bu maddelerin tümünün aritmetik ortalamalarında düşüşler yaşanmıştır. Fakat adayların çalışma metnlerinde kavramlarla ilgili bir görselleştirmede bulunmasalar bile önemli kavramlara daha çok yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğrenme stratejileri ölçeği ile çelişen bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Aşağıdaki örnekte dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan bir öğretmen adayının deneysel işlem sonrasında çalışma metni üzerinde kullanmış olduğu öğrenme stratejileri yer almaktadır.



Resim 2: Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan adayların çalışma metni üzerinde kullanmış oldukları öğrenme stratejilerine ilişkin örnek

Çalışma metinleri üzerinde öğretmen adayının kavramların ve cümlelerin altını çizme, kavramları yuvarlak içine alma, madde imlerine uyarıcı işaretler koyma ve sayfa boşluklarına içerikle ilgili not alma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Kullanılan stratejiler incelendiğinde dikkati çekme, yineleme ve ilişkilendirme stratejilerinin kullanıldığı söylenebilir.

Çalışma metinleri uygulaması dönem sonunda kontrol grubunda bulunan öğretmen adayları üzerinde de gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundan elde edilen veriler çizelge 78’de belirtildiği gibidir.

Çizelge 78

*Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri**

Kullanılan öğrenme stratejisi	Dönem başında kullanılan öğrenme stratejileri	Dönem sonunda kullanılan öğrenme stratejileri
Metin üzerinde hiçbir işaretleme yok	--	--
Yineleme stratejileri		
Önemli kavram veya cümlelerin altını çizme	20	18
Metin içerisinde uyarıcı semboller kullanma	13	12
Kavram veya cümleleri kalın çizgiyle çizme	6	7
Kavramları yuvarlak içine alma	11	12
Dikkat çekici tikler koyma	2	2
Sayfa boşluklarına notlar alma	--	1
Metin içinde uyarıcı başlık atma veya not alma	2	1
Önemli kavram veya cümleleri paranteze alma	4	1
Dalgalı çizgiler kullanarak kavramların altını çizme	1	2
Çift çizgi kullanarak altını çizme	5	4
Numaralandırma	4	4
Renkli kalemler kullanma	2	--
İlişkilendirme, eleştirel düşünme ve örgütlenme stratejileri		
Ayrı kağıda notlar alma, özet çıkarma	--	1
Oklarla ilişkilendirmeler yapma	2	--
Sayfa boşluklarına eleştirel yorumlar yazma	2	--
Zihin haritaları, bilgi haritaları yapma	--	--

* Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Kontrol grubunda bulunan 20 öğretmen adayından dönem başında, 18 öğretmen adayından da dönem sonunda çalışma metinleri aracılığı ile veriler toplanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının dönem başı ve dönem sonunda kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde gerek kullanılan stratejilerin niteliği gerekse stratejilerin kullanım sıklığı bakımından önemli değişikliklerin olmadığı söylenebilir. Bazı stratejilerde görülen kullanım sıklığına yönelik olarak oluşan farklılıkların önemli sayılabilecek oranlarda olmadığı görülmektedir. Deneysel işlem sonrası adayların ayrı kağıda ve sayfa boşluklarına notlar alma stratejileri görülse de sadece birer aday tarafından kullanılan stratejiler olmuştur. Bu bakımdan kontrol grubundan çalışma metinleri aracılığıyla elde edilen veriler adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde bir değişikliğin olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum deney gruplarında yer alan adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde oluşan farklılığın öğrenme stratejileri öğretiminden kaynaklı olduğu yönündeki sonucu destekleyerek geçerliği arttıran bir bulgudur. Deneysel işlem süreci dışındaki diğer etmenler adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini önemli oranlarda etkilememektedir.

Sonuç olarak dolaylı strateji öğretimi grubundan çeşitli veri toplama araçlarından elde edilen bulgular öğrenme stratejileri öğretiminin etkili sonuçlar vermediği şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamda veri toplama araçlarından elde edilen verilerde de çelişen kimi noktaların olduğu söylenebilir. Özellikle görüşme bulguları ile çalışma metinleri ve öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen bulgular arasında örtüşmeyen noktaların olduğu görülmüştür.

Doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarındaki kalıcılığa etkisi

Doğrudan ve dolaylı öğretim gruplarında gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Bu kapsamda gerek doğrudan gerekse dolaylı strateji öğretimi gruplarında görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin ölçek ve çalışma metinlerinden elde edilen verilerle desteklenmediği gözlemlenmiştir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanımlarında sınırlı bir değişimden bahsedilebilir. Her iki deney grubunda

da adayların bilişsel stratejiler olarak bilgi ve kavram haritalarına çalışmalarında yer vermeye başladıkları, içerikte yer alan kavramlara daha çok odaklandıkları ve kendi öğrenmelerini nasıl gerçekleştirdiklerine yönelik olarak farkındalık kazandıkları ortaya çıkmıştır. Kaynak yönetimi stratejileri açısından da öğretmen adaylarının özellikle çalışma zamanının kullanımı noktasında deneysel işlemin olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Deneysel işlem sürecinin ardından adaylarla izleme çalışması kapsamında kimi uygulamalar yapılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeği ile çalışma metinleri tüm gruplara yeniden uygulanmış ve adayların çalışma metinleri dışında öğrenme stratejilerini alan dersleri kapsamında kullanabilecekleri bir etkinlik tasarlanmıştır. Bu uygulama etkinliklerinde öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini yansıtmaları amaçlanmıştır. Uygulamanın, özellikle ilişkilendirme ve örgütleme stratejilerine yönelik stratejileri kullanabilecekleri bir uygulama olmasına çalışılmıştır.

İzleme çalışmaları kapsamında öncelikli olarak öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilere yer verilmiştir. Çizelge 79’da doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen verilere yönelik ANOVA testi yer almaktadır.

Çizelge 79

Doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	225,106	112,55	1,41	.253
Denekler	23	19334,92	840,64		
Hata	46	3658,36	79,53		
Toplam	71				

Çizelge 79’da görüldüğü gibi öğrenme stratejilerinin doğrudan strateji öğretiminin yapıldığı grupta öntest, sontest ve izleme testine ilişkin yapılan ölçümler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Ölçümler arasında anlamlı bir farklılığın olmaması öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde

bir kararlılığın göstergesi olarak yorumlanabilir. Gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretimi adayların kullanmış olduğu stratejileri değiştirebilecek kadar sonuçlar ortaya koymamıştır denilebilir. Doğrudan strateji öğretimi grubunun öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmaması da (şekil 18 ve çizelge 44) bu bulguyu destekler veriler sunmaktadır. Doğrudan strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmaması da adayların kullanmış oldukları stratejilerin kararlılığı hakkında fikir verebileceği düşünülmektedir. Buna yönelik veriler çizelge 80’de verilmiştir.

Çizelge 80

Doğrudan strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Sontest-izleme testi	-4,32	11,69	23	1,81	.083

$p > .05$

Çizelge 80’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sontest ölçümleri ile izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Ölçümlerle ilgili olarak izleme testi puanın ($\bar{X} = 127$) sontest puanından ($\bar{X} = 122,67$) daha yüksek çıkması ilginç bir veri olarak belirtilebilir. Bunun yanında adayların izleme testi ölçümleri ile öntest ölçümleri ($\bar{X} = 122$) oldukça yakın sonuçlar ortaya koymuştur. Bu bulgular bize doğrudan strateji öğretimi grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde deneysel işlem sonrasında bir farkındalık yarattığı fakat sonrasında adaylarda bu farkındalığın ortadan kalktığı ya da adayların tekrar kendi strateji uygulamalarına geri döndüklerini ortaya koymaktadır. Çünkü deneysel işlem öncesi ölçüm puanları ile deneysel işlem sonrası ölçüm puanları birbirine oldukça yakındır.

Aynı istatistiksel analizler dolaylı strateji öğretiminin gerçekleştiği deney grubunda da gerçekleştirilmiştir. Dolaylı öğretim grubunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna yönelik veriler çizelge 81 ve çizelge 82’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 81

Dolaylı strateji öğretimi grubunun öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	560,87	280,43	1,30	.283
Denekler	17	5458,59	321,094		
Hata	34	7282,29	214,18		
Toplam	53	13301,75			

Çizelge 81’de görüldüğü gibi öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretiminin yapıldığı grupta öntest, sontest ve izleme testine ilişkin yapılan ölçümler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Bu bulgu dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinde de bir kararlılığın göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretim süreci adayların kullandıkları stratejileri etkileyecek kadar etkili sonuçlar ortaya koymamıştır. Dolaylı strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi ölçümleri arasında bir farkın olup olmadığına da bakılmıştır. Buna yönelik bulgular çizelge 82’de belirtilmiştir.

Çizelge 82

Dolaylı strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Sontest-izleme testi	.333	22,48	17	.063	.951

$p>.05$

Çizelge 82’de görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubunun sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Sontest puanı az da olsa izleme testinden yüksek çıkmıştır. Çizelge 81 ve çizelge 82’den elde edilen bulgular bize dolaylı öğretim grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri

öğretiminin etkili sonuçlar vermediği yönündeki bulguyu desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubundan öğrenme stratejileri ölçeği aracılığı ile elde edilen veriler de deneysel işlem sürecinin etkililiği ile ilgili olarak fikir yürütmede önemli katkılar sağlayabilir. Buna yönelik olarak elde edilen ilk veri kontrol grubunun öntest ve sontest değerleri arasındaki anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin veri olmuştur. Analiz sonuçları kontrol grubunun öntest ve sontest değerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Öğrenme stratejileri ile ilgili bir öğretim süreci içerisinde yer almayan adayların kullanmış oldukları stratejilerde bir değişim gözlenmemiştir. Çizelge 83’de de kontrol grubunun tüm ölçümleri ile ilgili anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Çizelge 83

Kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	101,546	50,773	.238	.790
Denekler	17	14055,32	826,784		
Hata	34	7260,69	213,55		
Toplam	53				

Çizelge 83’de görüldüğü gibi kontrol grubuna yönelik olarak gerçekleştirilen ölçümlerde adayların öğrenme stratejileri kullanımları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu bulgu, kontrol grubunda yer alan adayların öğrenme stratejilerinin süreç içerisinde anlamlı değişiklikler göstermeden aynı düzeyde devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

İzleme testiyle ilgili olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. Buna yönelik veriler çizelge 84 ve çizelge 85’te belirtilmiştir.

Çizelge 84

*İzleme testi değerlerinin gruplara göre karşılaştırılması**Varyans eşleşliği testi*

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
.162	2	70	.851

Yapılan varyans eşleşliği testinde anlamlılık değerinin .05'in üzerinde olması ($p=.851$) gruplar arasındaki varyans değerlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bu sonuç izleme testine yönelik olarak gruplar arasındaki farklılığın olup olmadığına yönelik analizlerin yapılabileceği anlamına gelmektedir (Palland, 2001).

Çizelge 85

Grupların izleme testi değerlerine yönelik ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Ortalamaların karesi	F	p
Gruplar arası	379,14	2	189,57	.580	.563
Gruplar içi	22889,54	70	326,99		
Toplam	23268,68	72			

Çizelge 85'te görüldüğü gibi grupların izleme testlerine yönelik ölçümlerinde anlamlı bir farklılık ($p>.05$) görülmemektedir. Bu sonuçla deneysel işlem sürecinde grupların öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinde aritmetik ortalamalar açısından bazı farklılıklar görülmüş fakat istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerle gerçekleştirilen öğrenme stratejilerine yönelik öğretimin istatistiksel açıdan etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi gruplarının izleme testine yönelik ölçümleri arasında da bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buna yönelik veriler çizelge 86'da belirtildiği gibidir:

Çizelge 86

Doğrudan strateji öğretimi ile dolaylı strateji öğretimi gruplarının izleme testi değerlerinin karşılaştırılması

Bağımsız gruplarda t-testi

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Doğrudan strateji öğretimi	26	125,73	18,04	50	1,02	.312
Dolaylı strateji öğretimi	26	120,76	16,94			

Çizelge 86’da görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretimi grubu ile öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretiminin yapıldığı grupta izleme testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Bu iki grupta deneysel işlem öncesi (çizelge 42), deneysel işlem sonrası (çizelge 66) ve izlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen tüm ölçümlerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular öğrenme stratejileri ölçeğine göre deneysel işlem sürecinin etkili sonuçlar vermediğini ortaya koymaktadır denilebilir.

Deneysel işlem sürecinin etkililiğine ölçme aracının bütününden elde edilen verilerin yanında ölçme aracını oluşturan faktörler gözetilerek ayrı ayrı istatistiksel analizleri de yapılmıştır. Deneysel işlem sürecinin başından itibaren faktörlerin gruplara göre değişimleri hakkında bütüncül bir bakış açısının elde edilmesinde yapılan analizlerin önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Doğrudan strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik analiz çizelge 87’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 87

Doğrudan strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	98,538	49,269	1,90	.160
Denekler	25	5804,78	232,19		
Hata	50	1294,79	25,896		
Toplam	77				

$p>.05$

Çizelge 87’de görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretimi grubunda öğretmen adaylarının yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik olarak yapılan ölçümlerinde anlamlı bir farklılık gözükmemektedir ($p>.05$). Bu faktöre yönelik olarak aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise öntest aritmetik ortalaması 54.42, sontest aritmetik ortalaması 52.23, izleme testinin aritmetik ortalaması ise 54.76 olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamalardan da anlaşılabileceği gibi adayların sontest ölçümleri diğer ölçümlerden biraz düşüş göstermiş izleme testinde yine öntest değerlerine ulaşılmıştır. Bu bulgular öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin adayların yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri açısından bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir. Doğrudan strateji öğretimi grubunda ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yönelik öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA sonuçlarına ilişkin veriler çizelge 88’de belirtildiği gibidir:

Çizelge 88

Doğrudan strateji öğretimi grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	18,517	9,25	.764	.471
Denekler	25	1919,64	76,78		
Hata	50	605,89	12,11		
Toplam	77				

$p>.05$

Çizelge 88’de de görülebileceği gibi doğrudan strateji öğretimi grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinde ölçümler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu faktöre ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde öntest aritmetik ortalaması 30,00, sontest aritmetik ortalaması 30,00, izleme testinin aritmetik ortalaması ise 31,03’tür. Aritmetik ortalamalardan da anlaşılabileceği gibi ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejileri açısından öğretmen adaylarından elde edilen veriler kararlılık göstermektedir. Bu bulgu deneysel işlemin öğretmen adaylarının kullanmış oldukları ilişkilendirme ve eleştirel

düşünme stratejilerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çizelge 89’da adayların çevre ve emek yönetimi stratejilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 89

Doğrudan strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	13,026	6,51	.637	.533
Denekler	25	2168,67	86,74		
Hata	50	510,97	10,21		
Toplam	77				

$p > .05$

Çizelge 89’da görülebileceği gibi öğretmen adaylarının kullanmış olduğu çevre ve emek yönetimi stratejilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu bulgu adayların ölçeğe ilişkin aritmetik ortalamalarında da ortaya çıkmıştır. Doğrudan strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimine ilişkin öntest ortalaması 23,57, sontest ortalaması 23,03, izleme testine ilişkin aritmetik ortalaması ise 22,57 olarak gerçekleşmiştir. Ortalamalara ilişkin bulgular incelendiğinde ölçüm sonuçları arasında farklılıklar olmasına rağmen pek değişiklik göstermediği söylenebilir. ANOVA testi sonuçları da aynı doğrultuda sonuçlar ortaya koymuştur. Bu bulgudan deneysel işlemin adayların kullanmış oldukları çevre ve emek yönetimi stratejilerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Çizelge 90’da doğrudan strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerine yönelik analize yer verilmiştir:

Çizelge 90

Doğrudan strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	52,923	26,462	5,08	.017
Denekler	25	691,70	27,66		
Hata	50	260,41	5,20		
Toplam	77				

p<.05

Çizelge 90'da görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerine yönelik ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<.05). Alt amaç 3'de aynı faktörün öntest ve sontest değerlerine ilişkin ölçüm (çizelge 51) ile sontest ve izleme testine ilişkin ölçümlerde (çizelge 80) anlamlı bir farklılığa rastlanmamasına rağmen izleme testi eklenerek yapılan karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öntest ve izleme testine yönelik karşılaştırmalı analizin yapılması gereği duyulmuştur. Buna ilişkin veriler çizelge 91'de verilmiştir.

Çizelge 91

Doğrudan strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde öntest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest-izleme testi	-2,00	3,5	25	2,88	.008

p<.05

Çizelge 91'de görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretimi grubu adaylarının yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde öntest ve izleme testi ölçümlerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir (p<.05). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öntest değerinin 15,34, sontest değerinin 16,57, izleme testi ölçümünün ise 17,34 olduğu dikkate alınırsa yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinde bir artışın olduğu ortaya

çıkmaktadır. Bu kapsamda öntest ve izleme testine ilişkin ortalamalar arasında görülen farklılığın deneysel işlemden kaynaklanıp kaynaklanmadığının sorgulanması gerekmektedir. Deneysel işlemin sonrasında gerçekleştirilen iki ölçümde de ortalamalarda yükselişin devam etmesi bu artışın deneysel işlem kaynaklı olmadığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak doğrudan strateji öğretimi grubunda öğrenme stratejileri ölçeğinin tümünden ve alt faktörlerinden ayrı ayrı elde edilen veriler deneysel işlem sürecinin etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde ölçeği oluşturan faktörlere yönelik olarak adaylar deneysel işlem sürecini etkili bulduklarını ve farklı stratejiler kullanmaya başlayıp farkındalık geliştirdiklerini söylediler de bu sonuçların ölçek verilerine yansımadağı görülmektedir. İzleme amaçlı olarak tekrar uygulanan ölçek verilerinde de anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenme stratejileri öğretiminin dolaylı öğretim yoluyla gerçekleştirildiği gruptan ölçeğin tümünden elde edilen veriler kullanılarak yapılan analizler ile ölçeğin alt faktörlerinden elde edilen veriler kullanılarak yapılan analizler dolaylı strateji öğretimi grubunun kendi içerisinde ve diğer gruplarla yapılan karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bu kapsamda alt faktörler gözetilerek öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen verilerin karşılaştırılması daha ayrıntılı bulguların ortaya konulmasını sağlayabilir. Buna yönelik olarak çizelge 92’de dolaylı strateji öğretimi grubunda yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerine yönelik olarak öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen karşılaştırmalı analize yer verilmiştir.

Çizelge 92

Dolaylı öğretim grubunun yineleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	59,986	29,98	.590	.559
Denekler	21	1851,79	88,18		
Hata	42	2135,67	50,84		
Toplam	65				

p>.05

Çizelge 92’de görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubunun yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerinde östest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Bu faktöre yönelik olarak aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında ise benzer ortalamalara ulaşıldığı söylenebilir. Öntestin aritmetik ortalaması 57,33, sontestin ortalaması 55,54, izleme testinin aritmetik ortalaması ise 55,13 olarak gerçekleşmiştir. Sontestte ilişkin aritmetik ortalama ile izleme testinin ortalamasının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu dolaylı strateji öğretimi grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayların yineleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerine bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Adayların ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yönelik analiz çizelge 93’te belirtilmiştir.

Çizelge 93

Dolaylı strateji öğretimi grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	189,18	94,59	2,55	.090
Denekler	21	772,33	36,77		
Hata	42	1555,88	37,04		
Toplam	65				

$p>.05$

Çizelge 93’te de görülebileceği gibi dolaylı strateji öğretimi grubunun ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yönelik olarak yapılan tüm ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgu deneysel işlem sürecinin etkili olmadığı yönündeki bulguyu destekleyen bir bulgudur. İlişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yönelik aritmetik ortalamalar ise; öntestin ortalaması 30,17, sontestin ortalaması 27,36, izleme testinin ortalaması ise 31,40 olarak gerçekleşmiştir. Dolaylı strateji öğretimi grubundan çevre ve emek yönetimi stratejilerine ilişkin verilere yönelik olarak yapılan analiz çizelge 94’te belirtildiği gibidir:

Çizelge 94

Dolaylı strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	141,75	70,89	3,31	.046
Denekler	22	1598,38	72,65		
Hata	44	942,23	42,82		
Toplam	68				

p<.05

Çizelge 94'te görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejileri arasında öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerde anlamlı bir farklılık görülmektedir (p<.05). Her üç ölçümün aritmetik ortalamaları incelendiğinde öntest ortalaması 24,53, sontest ortalaması 21,86, izleme testinin ortalamasının ise 21,21 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deneysel işlem sürecinde aritmetik ortalamalarda bir düşüşün olduğu söylenebilir. Bu bulgu deneysel işlem sürecinin etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Anlamlı farklılığı yaratan ölçümlerin öntest ve izleme testi ölçümleri olduğu düşünülmektedir. Buna yönelik olarak yapılan t-testi sonuçları çizelge 95'te belirtilmiştir.

Çizelge 95

Dolaylı strateji öğretimi grubunun çevre ve emek yönetimi stratejilerinde öntest ve izleme testi değerlerinin karşılaştırılması

Bağımlı gruplarda t-testi

Grup	X	Ss	Sd	t	p
Öntest-izleme testi	3,72	6,62	24	2,81	.010

p<.05

Çizelge 95'te görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubunda öntest ve izleme testine yönelik olarak yapılan ölçümlerde adayların çevre ve emek yönetimi stratejilerinde bir farklılık gözükmemektedir (p<.05). Aritmetik ortalamalar arasındaki fark incelendiğinde bu farkın öntest lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgu deneysel işlemin

etkili olmadığı yönündeki bulguyu desteklediği söylenebilir. Çizelge 96’da yardım alma ve akran işbirliği stratejilerine yönelik analize yer verilmiştir.

Çizelge 96

Dolaylı strateji öğretimi grubunun yardım alma ve akran işbirliği stratejilerinin öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerinin değerlendirilmesi

Öntest, sontest ve izleme testine yönelik ölçümlerden elde edilen ANOVA testi

Varyansın kaynağı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar	2	17,63	8,81	1,28	.287
Denekler	22	408,87	18,58		
Hata	44	302,21	6,86		
Toplam	68				

p>.05

Çizelge 96’da görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubunda yardım alma ve akran işbirliği stratejilerine yönelik olarak yapılan ölçümlerde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>.05). Bu bulgu deneysel işlem sürecinin dolaylı öğretim grubunda yer öğretmen adaylarının yardım alma ve akran işbirliği stratejileri üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak dolaylı strateji öğretimi grubunda da deneysel işlemin doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirildiği grup gibi alt faktörlere göre deneysel işlem sürecinden kaynaklanan anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Öğrenme stratejileri ölçeğinin bütününden ya da alt faktörlerinden elde edilen veriler bu sonucu destekler bulgular ortaya koymuştur. İzleme çalışmaları kapsamında öğrenme stratejileri ölçeğinin öğretmen adaylarına uygulanmasının yanında çalışma metinleri ve çalışma metinlerine dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikler aracılığı ile de deneysel işlemin etkililiğine ve adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Çalışma metinleri uygulaması öğretmen adaylarının alan dersleri içerisinde yer alan “sanat eğitimi” dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının çalışma metinlerinden elde edilen verilerine yer verilmiştir. Çizelge 97’de doğrudan strateji öğretiminin yapıldığı grupta çalışma metinlerinden elde edilen veriler sunulmuştur.

Çizelge 97

*Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının izleme çalışması kapsamında uygulanan çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri**

Kullanılan öğrenme stratejisi	Deneyisel işlem sonrası görülme sıklığı	İzleme çalışmasında görülme sıklığı
Metin üzerinde hiçbir işaretleme yok	--	8
Yineleme stratejileri		
Önemli kavram veya cümlelerin altını çizme	23	22
Metin içerisinde uyarıcı semboller kullanma	19	15
Kavram veya cümleleri kalın çizgiyle çizme	15	6
Kavramları yuvarlak içine alma	20	11
Sayfa boşluklarına notlar alma	10	8
Metin içinde uyarıcı başlık atma veya not alma	6	1
Önemli kavram veya cümleleri paranteze alma	5	2
Dalgali çizgiler kullanarak kavramların altını çizme	5	8
Çift çizgi kullanarak altını çizme	8	--
Numaralandırma	1	2
Renkli kalem kullanma	3	1
İlişkilendirme-eleştirel düşünme ve örgütleme stratejileri		
Ayrı kağıda notlar alma, özet çıkarma	5	1
Oklarla ilişkilendirmeler yapma	4	1
Sayfa boşluklarına eleştirel yorumlar yazma	8	3
Zihin haritaları, bilgi haritaları yapma	2	1

* Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan 30 öğretmen adayına çalışma metinleri uygulanmıştır. Çizelgede de görülebileceği gibi öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin ağırlıklı olarak dikkati çekme ve yinelemeye yönelik olduğu söylenebilir. Bu kapsamda özet çıkarma, örgütlemeler yapma ve eleştirel notlar alma gibi ilişkilendirme ve örgütleme stratejilerine yönelik stratejileri kullanan aday sayısının az olduğu görülmektedir. Adaylar çoğunlukla metin içerisinde yineleme yapmalarına yarayacak stratejilere yönelmişlerdir. Doğrudan strateji öğretimi

grubunun deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası çalışma metinleri üzerinde kullanmış olduğu stratejiler incelendiğinde özellikle ilişkilendirme, eleştirel düşünme ve örgütlenme stratejilerinde kimi farklılıkların olduğu görülmektedir. Özet çıkarma ve eleştirel yorumlar yapma stratejilerinde izleme çalışmasında, deneysel işlem sonrası kullanılan öğrenme stratejilerine göre bir azalma söz konusudur. Öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesine göre kullanmış oldukları stratejiler incelendiğinde de (çizelge 60) daha çok sayıda kullanılan bu öğrenme stratejilerinin izleme çalışmasında ise daha az sayıda kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgunun doğrudan strateji öğretimi grubundan öğrenme stratejileri ölçeği ile elde edilen verilerle de örtüştüğü söylenebilir. Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerde de bu faktörde yer alan stratejilerde önemli sayılabilecek düzeyde farklılaşmalara rastlanmamıştır.

Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının dikkati çekme ve yineleme stratejilerinde de kimi düşüşlerin yaşandığı söylenebilir. Bu faktörde yer alan stratejiler açısından da deneysel işlem sonrası ulaşılan sayılara ulaşamadığı görülmektedir. Burada dikkat çekilebilecek başka bir nokta da çalışma metninde kimi adayların hiçbir stratejiye çalışmalarında yer vermediğidir. Deneysel işlem sonrası iki aday hiçbir işaretleme ve karalamada bulunmazken izleme çalışmasında bu sayı sekize yükselmiştir. Bu durumun çeşitli nedenlerinin olduğu söylenebilir. Deneysel işlemin başlangıcında ve sonrasında öğretmen adaylarına araştırmacının yönergeyi dikkatlice okumalarına yönelik uyarıları, süre baskısı ve çalışma metinlerinden bir sonraki etkinliğe geçme uğraşısı gibi etmenler adayları çalışma metinleri üzerinde hiçbir işaretlemeye bulunmamalarına yol açmış olabilir.

Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarına da çalışma metinleri uygulaması sınıf öğretmenliği programı alan dersi kapsamında dersin öğretim elemanı tarafından uygulanmıştır. Çizelge 98’de dolaylı strateji öğretimi grubunun izleme çalışmasında kullanmış oldukları öğrenme stratejileri yer almaktadır.

Çizelge 98

*Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının izleme çalışması kapsamında uygulanan çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri**

Kullanılan öğrenme stratejisi	Deneyisel işlem sonrası görülme sıklığı	İzleme çalışmasında görülme sıklığı
Metin üzerinde hiçbir işaretleme yok	2	7
Yineleme stratejileri		
Önemli kavram veya cümlelerin altını çizme	24	19
Metin içerisinde uyarıcı semboller kullanma	9	10
Kavram veya cümleleri kalın çizgiyle çizme	8	6
Kavramları yuvarlak içine alma	18	9
Sayfa boşluklarına notlar alma	2	3
Metin içinde uyarıcı başlık atma veya not alma	1	--
Önemli kavram veya cümleleri paranteze alma	6	--
Dalgali çizgiler kullanarak kavramların altını çizme	2	2
Çift çizgi kullanarak altını çizme	3	--
Numaralandırma	2	2
Renkli kalem kullanma		--
İlişkilendirme-eleştirel düşünme ve örgütleme stratejileri		
Ayrı kağıda notlar alma, özet çıkarma	3	--
Oklarla ilişkilendirmeler yapma	1	--
Sayfa boşluklarına eleştirel yorumlar yazma	3	--
Zihin haritaları, bilgi haritaları yapma	1	--

* Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Dolaylı strateji öğretimi grubunda izleme çalışması kapsamında 28 öğretmen adayına çalışma metinleri uygulaması yaptırılmıştır. Öğretmen adaylarının çalışma metinleri üzerinde dikkati çekme ve yineleme stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Adayların izleme çalışmasında ilişkilendirme, eleştirel düşünme ve örgütlemeye yönelik stratejilere çalışmalarında yer vermedikleri görülmektedir. Deneyisel işlem sonrası gerçekleştirilen uygulama ile karşılaştırıldığında en çok bu alandaki stratejilerde farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Adayların özellikle bu gruptaki stratejilere

çalışmalarında yer vermemeleri ilginç bir bulgu olarak belirtilebilir. Bu bulguyla adayların deneysel işlem sürecinin sonunda kullanmaya başladıklarını belirttikleri bilişsel stratejileri (şekil 20) zamanla terk ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Dolaylı strateji öğretimi grubu izleme çalışması kapsamında doğrudan strateji öğretimi grubuyla karşılaştırıldığında doğrudan öğretim grubunun izleme çalışmasında daha çok adayın ilişkilendirme, eleştirel düşünme ve örgütlenme stratejilerine çalışma metninde yer verdikleri görülmektedir. Bu kapsamda doğrudan strateji öğretimi grubunun kullanılan öğrenme stratejilerinin kalıcılığı açısından daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Dolaylı strateji öğretimi grubunun dikkati çekme ve yineleme stratejileri incelendiğinde de sontest uygulamasına göre önemli farklılıklar görülmektedir. Son uygulamada daha az sayıda adayın çalışma içeriğinde yer alan kavramlara yöneldiği ve buna yönelik işaretlemeler yaptığı söylenebilir. Bu kapsamda söylenebilecek bir diğer nokta da çalışma metninde işaretlemelerde bulunmayan aday sayısındaki artıştır. Doğrudan strateji öğretimi grubunda da görülen bu artışın benzeri dolaylı strateji öğretimi grubunda da yaşanmıştır. İzleme çalışması kapsamında kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının çalışma metinleri üzerinde kullandığı stratejiler çizelge 99’da belirtildiği gibidir:

Çizelge 99

*Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının izleme çalışması kapsamında uygulanan çalışma metinleri üzerinde kullandıkları öğrenme stratejileri**

Kullanılan öğrenme stratejisi	Deneysel işlem sonrası görülme sıklığı	İzleme çalışmasında görülme sıklığı
Metin üzerinde hiçbir işaretleme yok	--	5
Yineleme stratejileri		
Önemli kavram veya cümlelerin altını çizme	18	18
Metin içerisinde uyarıcı semboller kullanma	12	11
Kavram veya cümleleri kalın çizgiyle çizme	7	5
Kavramları yuvarlak içine alma	12	9
Sayfa boşluklarına notlar alma	1	2
Metin içinde uyarıcı başlık atma veya not alma	1	--
Önemli kavram veya cümleleri paranteze alma	1	--

Çizelge 99'un devamı...

Kullanılan öğrenme stratejisi	Deneysel işlem sonrası görülme sıklığı	İzleme çalışmasında görülme sıklığı
Dalgalı çizgiler kullanarak kavramların altını çizme	2	2
Çift çizgi kullanarak altını çizme	4	--
Numaralandırma	4	--
Renkli kalemler kullanma	--	--
İlişkilendirme-eleştirel düşünme ve örgütlenme stratejileri		
Ayrı kağıda notlar alma, özet çıkarma	1	--
Oklarla ilişkilendirmeler yapma	--	1
Sayfa boşluklarına eleştirel yorumlar yazma	--	--
Zihin haritaları, bilgi haritaları yapma	--	--

* Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Kontrol grubunda bulunan 23 öğretmen adayına izleme çalışması kapsamında çalışma metinleri uygulaması yapılmıştır. Çizelge 99'da görüldüğü gibi kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının deneysel işlem sonrası ve izleme çalışması kapsamında çalışma metinleri üzerinde kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin benzer özellikleri içerdiği söylenebilir. Yineleme stratejileri kapsamında kullanılan stratejiler incelendiğinde ise metin içerisinde numaralandırmalar yapma ve çift çizgi kullanarak altını çizme stratejileri hariç her iki uygulamada da benzer sayılara ulaşılmıştır. Bu stratejilerin yineleme stratejileri kapsamında olması önemli bir bulgu olarak nitelendirilmeyebilir. Çünkü yineleme stratejilerinin çoğu adaylar tarafından stratejilere yönelik özel bir öğretim görmeden kendi kendilerine geliştirip kullanabildikleri stratejiler kapsamında düşünülebilir. Bunun yanında kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının da izleme çalışması kapsamında hiçbir işaretlemeye bulunmayan aday sayısında diğer gruplarda olduğu gibi bir artış gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak farklı etmenler belirtilebilir. Öğretim elemanından, içerikten, zamandan veya öğretmen adaylarının eğitim gereçlerini yanlarında taşımamalarından kaynaklanan etmenler bu sonucu doğurmuş olabilir.

Sonuç olarak deney gruplarında izleme çalışması kapsamında uygulanan çalışma metinlerinde deneysel işlemin hemen sonrasında uygulanan strateji çeşitliliğine ve aday sayısına ulaşılamadığı söylenebilir. Özellikle dolaylı strateji öğretimi grubunda

ilişkilendirme, eleştirel düşünme ve örgütlenme stratejilerinde önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. İzleme çalışmasında adayların bu strateji grubunda yer alan uygulamalara yönelmedikleri görülmüştür.

İzleme çalışması kapsamında, öğretmen adaylarına çalışma metnlerinin uygulanmasından hemen sonra metinle ilgili adayların öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlayıcı dört adet soru sorulmuştur. Soruları yanıtlarken adayların özellikle ilişkilendirme ve örgütlenme stratejilerini kullanmaları beklenmiştir. Örneğin 1. ve 4. sorunun yanıtlanması sırasında bilgi ve kavram haritaları, 2. ve 3. sorunun yanıtlanmasında ise adayların benzetimlerde bulunabilecekleri düşünülmüştür. Bu kapsamda doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının çalışma metinleri kapsamında düzenlenen sorulara verdikleri yanıtlar çizelge 100’de belirtildiği gibidir.

Çizelge 100

*Doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının çalışma metni ile ilgili soruları yanıtlarken kullanmış oldukları öğrenme stratejileri**

Soru no	Soru	Kullanılan öğrenme stratejisi	Görülme sıklığı	Strateji alanı
1	Metinde yer alan ve önemli gördüğünüz kavramların birbirleriyle ilişkisini açıklayınız	Aynen yazma	5	Yineleme
		Başka sözcüklerle anlatma	12	İlişkilendirme
		Özetleme	2	İlişkilendirme
		Eleştirel düşünme	1	Eleştirel düşünme
2	Çocuk resmindeki gelişim aşamalarından olan karalama evresini kısaca tartışınız	Aynen yazma	5	Yineleme
		Başka sözcüklerle anlatma	14	İlişkilendirme
		Özetleme	3	İlişkilendirme
		Eleştirel düşünme	2	Eleştirel düşünme
3	Karalama evresini kısaca özetleyiniz.	Aynen yazma	6	Yineleme
		Başka sözcüklerle anlatma	11	İlişkilendirme
4	Metinde yer alan temel kavramları belirleyerek bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisini açıklayınız.	Özetleme	3	İlişkilendirme
		Aynen yazma	4	Yineleme
		Başka sözcüklerle anlatma	6	İlişkilendirme

*Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Çizelge 100’de görüldüğü gibi doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretim adaylarının çalışma metnine yönelik soruların yanıtlanmasında ağırlıklı olarak başka sözcüklerle anlatma ve aynen yazma stratejilerini tercih ettikleri görülmektedir. Özetleme ve eleştirel düşünme stratejileri az sayıda aday tarafından kullanılan stratejiler olmuştur. Bu kapsamda etkinliğin başlangıcında düşünülen ve adayların soruları yanıtlarken kullanabilecekleri stratejilerden olan haritalandırma (bilgi, zihin ve kavram) ile benzetimler oluşturma gibi stratejilerin kullanılmadığı söylenebilir. Temelde öğrenme stratejilerinin içerikle ilgili sorulmuş olan soruların yanıtlanmasından çok öğrenme içeriğinin uzun süreli belleğe kodlanmasında ve edinimi sırasında bireysel çalışmalarda kullanıldığı düşünüldüğünde bu bulgu doğal bir sonuç olarak belirtilebilir. Etkinliğin tasarlanması aşamasında adayların strateji öğretiminde öğrenmiş ve görüşmeler sırasında belirtmiş oldukları kimi stratejileri soruları yanıtlarken kullanabilecekleri düşünülmüştür. Soruların yanıtlanması sırasında kullanılan stratejilerin temel bir veri kaynağından çok ölçme araçlarından elde edilen verileri desteklemek veya adayların kullanmış oldukları stratejiler hakkında dolaylı yoldan fikir edinebilmek amacıyla kullanılması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda elde edilen verilerin doğrudan strateji öğretimi grubunda izleme çalışması sırasında çalışma metinlerinden elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir. Çalışma metinlerinde az sayıda adayın özetleme ve haritalandırma stratejilerine yer vermesi etkinlik kapsamında elde edilen verilerle örtüşen bir bulgudur. Bunun yanında adayların başka sözcüklerle anlatma stratejisini her sorunun yanıtlanmasında sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak etkinliğin sorular biçiminde düzenlenmiş olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer ilişkilendirme ve örgütleme stratejilerinin adaylar tarafından tercih edilmemesinin nedeni olarak bundan kaynaklanmış olabileceği belirtilebilir. Adayların büyük çoğunluğunun soruları yanıtlarken aynen yazma ve kendi cümleleriyle ifade etme stratejilerini tercih etmeleri soruların adayları bu stratejileri kullanmaya yöneltmiş olması dolayısıyla olabilir.

Sonuç olarak doğrudan strateji öğretimi grubunda adayların soruları yanıtlarken yineleme stratejisi olarak aynen yazma stratejisini, ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejisi olarak da başka sözcüklerle anlatma stratejisini kullandıkları görülmüştür. Çizelge 101’de dolaylı strateji öğretimi grubundan elde edilen verilere yer verilmiştir.

Çizelge 101

*Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının çalışma metni ile ilgili soruları yanıtlarken kullanmış oldukları öğrenme stratejileri**

Soru	Kullanılan öğrenme stratejisi	Görülme sıklığı	Strateji alanı
1. Metinde yer alan ve önemli gördüğünüz kavramların birbirleriyle ilişkisini açıklayınız	Aynen yazma	6	Yineleme
	Başka sözcüklerle anlatma	7	İlişkilendirme
	Özetleme	--	İlişkilendirme
	Eleştirel düşünme	--	Eleştirel düşünme
2. Çocuk resmindeki gelişim aşamalarından olan karalama evresini kısaca tartışınız	Aynen yazma	6	Yineleme
	Başka sözcüklerle anlatma	13	İlişkilendirme
	Özetleme	2	İlişkilendirme
	Eleştirel düşünme	1	Eleştirel düşünme
3. Karalama evresini kısaca özetleyiniz.	Aynen yazma	6	Yineleme
	Başka sözcüklerle anlatma	11	İlişkilendirme
	Özetleme	3	İlişkilendirme
4. Metinde yer alan temel kavramları belirleyerek bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisini açıklayınız.	Aynen yazma	5	Yineleme
	Başka sözcüklerle anlatma	4	İlişkilendirme

*Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Çizelge 101’de görüldüğü gibi dolaylı strateji öğretimi grubundan elde edilen verilerle doğrudan strateji öğretimi grubundan elde edilen verilerin öğretmen adaylarının tercih ettikleri stratejiler açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Dolaylı strateji öğretimi grubunda yer alan adaylar da her soruyla ilgili olarak aynen yazma ve başka sözcüklerle anlatma stratejilerini tercih etmişlerdir. Bunun nedenleri doğrudan strateji öğretimi grubunda yer alan adayların bulguları verilirken tartışılmıştır.

Gerek dolaylı strateji öğretimi gerekse doğrudan strateji öğretimi grubundan elde edilen veriler incelendiğinde kimi adayların 4.soruyu yanıtlamayıp 1.soru ile birlikte yanıtlamayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Her iki grupta 4.soruya ilişkin veriler incelendiğinde soruyu yanıtlayan aday sayısındaki azalışın nedeni adayların bu soruyu 1.soru ile birlikte yanıtlamak istemelerinden dolayıdır. Etkinliğin başlangıcında tasarlanan ve adayların bu soruları farklı stratejiler kullanarak yanıtlatabileceklerine ilişkin düşüncenin bu kapsamda gerçekleşmediği söylenebilir. Dolaylı strateji öğretimi grubunda soruların yanıtlanmasında kullanılan stratejilerin izleme çalışması sırasında adayların çalışma metinleri üzerinde kullanmış oldukları stratejilerle paralellik gösterdiği belirtilebilir. Bu grupta yer alan adayların ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine çalışmalarında hiç yer vermedikleri görülmüştür. Sonuç olarak dolaylı strateji öğretimi grubunda yer alan adayların izleme çalışmasında doğrudan strateji öğretimi grubuna göre daha az ilişkilendirme ve eleştirel düşünme stratejilerine yer verdikleri söylenebilir. Kontrol grubundan elde edilen veriler çizelge 102’de belirtilmiştir.

Çizelge 102

*Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının çalışma metni ile ilgili soruları yanıtlarken kullanmış oldukları öğrenme stratejileri**

Soru	Kullanılan öğrenme stratejisi	Görülme sıklığı	Strateji alanı
1.Metinde yer alan ve önemli gördüğünüz kavramların birbirleriyle ilişkisini açıklayınız	Aynen yazma	6	Yineleme
	Başka sözcüklerle anlatma	9	İlişkilendirme
	Bilgi haritası hazırlama	1	İlişkilendirme
	Eleştirel düşünme	1	Eleştirel düşünme
2.Çocuk resmindeki gelişim aşamalarından olan karalama evresini kısaca tartışınız	Aynen yazma	8	Yineleme
	Başka sözcüklerle anlatma	9	İlişkilendirme
	Özetleme	2	İlişkilendirme
	Eleştirel düşünme	1	Eleştirel düşünme
3.Karalama evresini kısaca özetleyiniz.	Aynen yazma	9	Yineleme
	Başka sözcüklerle anlatma	9	İlişkilendirme
	Özetleme	1	İlişkilendirme
4.Metinde yer alan temel kavramları belirleyerek bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisini açıklayınız.	Aynen yazma	5	Yineleme
	Başka sözcüklerle anlatma	4	İlişkilendirme

* Bir aday çalışmasında birden fazla stratejiye yer verebilmektedir.

Çizelge 102 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan adayların da doğrudan ve dolaylı strateji öğretimi gruplarında bulunan öğretmen adaylarından farklı stratejiler kullanmadıkları söylenebilir. Bu grupta yer alan adayların da ağırlıklı olarak aynen yazma ve başka sözcüklerle anlatma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Kimi stratejilerde de adayların özetleme ve eleştirel düşünme stratejilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Tüm gruplarda yer alan adayların benzer stratejilere yönelmeleri etkinliğin düzenleniş biçiminden olabileceği gibi öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik olarak yapılan deneysel işlem sürecinin de etkili olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak izleme çalışması kapsamında çalışma metinleri temele alınarak düzenlenen bu etkinlikte deney grupları ve kontrol grubu arasında kullanılan stratejilerin türü açısından anlamlı bir farklılığın görülmediği söylenebilir. Bu açıdan tüm gruplarda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Deneysel işlem sürecinin etkililiğinin ortaya konulmasında kullanılan veri toplama araçları dikkate alındığında öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinlerinden elde edilen veriler öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adayları üzerinde etkili olmadığı sonucunu göstermiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde her iki grubun adayları da deneysel işlem sürecini etkili bulduklarını belirtmişler ve çalışmalarında farklı stratejilere yöneldiklerini vurgulamışlardır. Bu bulgunun öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinlerinden elde edilen verilerle desteklenmediği söylenebilir.

Öğrenme stratejileri ölçeği ve adaylarla yapılan görüşmelerde doğrudan ve dolaylı öğretim grupları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmasa da doğrudan strateji öğretimi grubunda yer alan adayların deneysel işlem sonrası uygulanan çalışma metinlerinde dolaylı strateji öğretimi grubundan farklı olarak daha çok ilişkilendirme ve örgütleme stratejileri kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirildiği grupta sonuçların anlamlı farklılıklar üretecek kadar etkili olmadığı ortaya konulsa da olumlu yönde kimi farklılıklarından bahsedilebilir. Öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinlerinden elde edilen veriler öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminin dolaylı öğretime göre az da olsa daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Bu bağlamda izleme çalışması kapsamında yapılan etkinliklerde doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan kimi öğretmen adaylarının etkinliklerin deneysel işlem sürecinin bir parçası olarak gerçekleştirildiğini

anladıklarına ilişkin dönütler alınmıştır. Bu grupta bulunan kimi adayların araştırmacıya bu doğrultuda sorular yönelttikleri görülmüştür. Bu yönde alınan dönütlerin ardından doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan iki adayla görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Adaylarla yapılan görüşmelere ilişkin veriler çizelge 103'te belirtildiği gibidir.

Çizelge 103

İzleme çalışması kapsamında doğrudan strateji öğretimi grubunda yer alan adaylarla yapılan görüşme verileri

Sorular	Temalar
1. Gerçekleştirmiş olduğumuz öğrenme stratejilerine yönelik uygulamalardan hatırladıklarını bizlerle paylaşabilir misin?	- Kavram haritaları ve bilgi haritaları oluşturma - Soru yanıt oluşturma - Benzetimlerde bulunma
2. Alan derslerinizden birinde gerçekleştirdiğimiz uygulamanın hangi yönlerden strateji öğretiminin bir parçası olduğunuz düşündünüz?	Çalışma metnlerinin dağıtılmasından
3. Öğrenme stratejileri öğretiminde gerçekleştirdiğimiz uygulamaların sizin çalışmalarına (ödev, proje, sınav çalışmaları vb.) gerçekleştiren bir katkısının olduğunu düşünüyor musun? Eğer varsa paylaşabilir misin?	- Çalışma öncesi ve çalışma sonrası soru çıkarma stratejisini kullandım - Daha düzenli çalışmaya başladım - Çalışma ortamımdan dikkat çekici uyarıcıları kaldırdım - Sadece çalışma masamda çalışmaya başladım
4. Stratejilere yönelik olarak gerçekleştirilen öğretimden sonra çalışmalarındaki olumlu ve olumsuz yönler olarak hangi uygulamalarını gözlemledin?	- İçeriğin anahatlarını çıkarmam olumlu bir yönüm - Kodlamalar yapmamamın bir eksiklik olduğunu anladım
5. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?	Gerçekleştirilen öğretim bizi doğru çalışmaya yönlendirdi

Çizelge 103'ten görülebileceği gibi öğretmen adaylarının izleme çalışması kapsamında gerçekleştirilen etkinlikte çalışma metnlerinin kullanılmış olmasından deneysel işlem sürecinin bir parçası olduğunu düşünmüşlerdir. Diğer ders ve uygulamalarda çalışma metnlerinin sıklıkla yer almıyor olması adaylara doğrudan deneysel işlem sürecini hatırlatmıştır. Bunun yanında adayların deneysel işlemde gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili olarak bilgi ve kavram haritası hazırlama, benzetimlerde bulunma ve soru-yanıt oluşturma etkinliklerini hatırladıkları gözlemlenmiştir. Adayların öğrenme stratejileri öğretiminin çalışmalarına getirdikleri katkılara ilişkin verilerin deneysel işlem süreci sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu kapsamda adaylar deneysel işlem sürecinin kazandırmış olduğu katkılar olarak kimi bilişsel stratejiler yanında ağırlıklı olarak çevre ve emek yönetimine ilişkin uygulamalarını vurgulamışlardır. Çalışma ortamını düzenleme, daha bilinçli çalışmalar gerçekleştirme, çalışma ortamını dikkat çekici uyarıcılardan arındırma ve çalışmalarını sadece çalışma masasında gerçekleştirmeye çalışma bu uygulamalar arasında belirtilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın kısa özeti ile genel sonuçlarına ardından bulguların sonuçlarına yönelik tartışmalara ve ileride bu konuda yapılabilecek araştırmalara yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın verileri karma yöntem kullanılarak elde edilmiştir. Deneysel desen için iki deney ve bir kontrol grubundan yararlanılmıştır. Öğrenme stratejilerinin öğretimi deney gruplarından birinde doğrudan strateji öğretimi yoluyla diğerinde ise dolaylı strateji öğretimi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise öğrenme stratejilerine yönelik herhangi bir öğretim yürütülmemiştir. Araştırmanın verileri öğrenme stratejileri ölçeği, çalışma metinleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinleri öğretmen adaylarına deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme çalışması kapsamında üç kez uygulanmış; adaylarla yapılan görüşmeler ise deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak gerçekleştirilen çalışma ile elde edilen bulguların ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma süreci ile öğretmen adaylarının çalışmalarında çeşitli öğrenme sorunları yaşadıkları görülmüştür. Kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilememesi, unutma ve öğrenme güdüsünün düşüklüğü adayların çalışmalarında yaşadıkları önemli öğrenme sorunlarındandır.
2. Öğretmen adaylarının çalışmalarında çoğunlukla dikkat ve yineleme stratejilerine yer verdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanında adayların anlamlandırma stratejisi olarak en çok “özetleme stratejisi”ni kullandıkları görülmüştür.
3. Öğretmen adayları üzerinde doğrudan ve dolaylı öğretim yolu ile gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin adayları kullanmış oldukları

öğrenme stratejileri üzerinde etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Ancak adaylar; öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık geliştirdiklerini ve çalışma zamanlarını daha etkili bir biçimde düzenlemeye başladıklarını belirtmişlerdir.

4. Adaylar, deneysel işlem sonrası en çok bilgi ve kavram haritaları oluşturma stratejilerini çalışmalarında kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu sonuç öğrenme stratejileri ve çalışma metinlerinden elde edilen verilerle desteklenmemiştir.
5. Doğrudan ve dolaylı öğretim yollarıyla gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminde adayların öğrenme stratejilerini kullanmaları yönünden anlamlı bir farklılık oluşmasa da doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejileri öğretiminin stratejilerin öğretiminde daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

- Araştırmanın ilk alt amacını oluşturan öğretmen adaylarının öğrenme sorunları ile ilgili olarak adayların çeşitli öğrenme sorunları ile karşı karşıya oldukları görülmüştür. Kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilememesi, unutma ve öğrenme güdüsünün düşüklüğü adayların çalışmalarında yaşadıkları önemli öğrenme sorunlarından. Bu sorunlar bilişsel ve duyuşsal kaynaklı sorunlar olarak sınıflandırılabilir. Bilişsel kaynaklı sorunlarla ilgili olarak adaylar öğrenme güçlüğü, unutma, konuyu anlayamama ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilememesi gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Cao ve Nietfeld (2007), eğitim psikoloji dersinde öğrenenlerin dönem boyunca yaşamış oldukları öğrenme sorunlarını belirlemeye yönelik olarak yürütmüş oldukları araştırmada öğrenenlerin hatırlama, içeriği kavrama, uygulama ve dikkati sürdürmeye yönelik sorunlarla karşı karşıya oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Adaylarla yapılan görüşmelerde “öğrenme güçlüğü” adaylar tarafından en sık dile getirilen öğrenme sorunu olarak görülmektedir. Alanyazında öğrenme güçlüğü “belli bir öğrencinin belli bir ders ya da konuda ön bilgi eksikliği, bedensel ya da anlıksal engeller, öğretmenin yetersiz oluşu ya da asıl konunun belirsiz olması sonucu oluşan öğrenme zorlukları” olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000). Yapılan tanımlama incelendiğinde öğrenme güçlüğü, dışsal etmenlerden kaynaklanan öğrenme zorlukları olarak betimlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşmeler sırasında dile getirmiş oldukları “öğrenme güçlüğü” sorunu ise belirtilen dışsal etmenlerden çok adayların bireysel olarak öğrenme içeriğine yönelik çalışmalarını gerçekleştirirken yaşamış

oldukları öğrenme güçlükleri olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda adayların görüşleri incelendiğinde çalışmaları sırasında öğrenme stratejilerini veya özdüzenleme becerilerini etkili kullanamamaktan kaynaklanan öğrenme güçlükleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenme güçlükleri çevresel etmenlerin etkili bir şekilde işe koşulmamasının yanında öğrenme içeriğinin içselleştirilememesi, kısa sürede unutma, içerikte yer alan kavramlar arasındaki ilişkileri belirleyememe, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilememe ve içeriği sadece bellemeye çalışma gibi durumları içerebilmektedir. Bu sorunların birbirleriyle neden-sonuç ilişkisi içerisinde oldukları da söylenebilir. Örneğin içeriğin yeterince özümselememesi kısa sürede unutulmasına, kavramlar arasında ilişkilerin kurulamaması da kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilememesine neden olabilmekte, etkili ders çalışmama, fazla ders ve zor içerik yükü de öğrenenleri öğrenme içeriğini sadece bellemeye zorlamaktadır. Bellenilen bilgilerin tekrar edilmemesi ve diğer öğrenilmiş içerik ile anlamlı ilişkiler kurulamaması sonucu öğrenme içeriği kısa zamanda unutulmaktadır.

Unutma, öğretmen adayları tarafından dile getirilen önemli öğrenme sorunlarından biri olarak belirtilebilir. Alanyazında unutma; öğrenilen ya da bellenen şeylerin, ya birdenbire yahut da zamanla kaybolması olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle; unutmaya, hatırlamanın tersi de denilebilir. Zihinde tutma eğrisi, zamana bağlı olarak düşer ya da unutma miktarı zamanla artar (Binbaşıoğlu, 1991). Akbaba'nın (1995), belirttiğine göre unutma ile güdü ve unutma ile anlamlı bilginin öğrenilmesi arasında ters bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenme güdüsü ne kadar yüksek ve öğrenme içeriği öğrenen açısından ne kadar anlamlı ise unutma da o oranda az olmaktadır. Bunun yanında içeriği özümseyememenin bir sonucu olarak da unutmadan bahsedilebilir. Bu bakımdan unutmanın hem duyuşsal hem de bilişsel nedenleri bulunmaktadır. Chris, Sherri ve Windy (2007) de, yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin belirtmiş oldukları sorun durumlarından daha çoğu ile baş etmek durumunda olduklarını belirterek, unutmayı yaşanan öğrenme sorunlarından biri olarak vurgulamaktadır. Bu kapsamda yaşanan diğer sorunları da; nicel verilerin yorumlanamaması, okuduğunu anlayamama, içeriğin anlaşılabilmesi ve sorun çözememe, etkili not alamama ve düzenli çalışma alışkanlığı edinememe olarak belirtmektedirler. Düzenli çalışma alışkanlığı edinememe, bu araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşen bir bulgudur. Öğrenme stratejileri ölçeğinin 17.maddesini oluşturan *“derslerimle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli*

yaparım” önermesi öğrenme stratejileri ölçeği kullanılarak yapılan ölçümlerin tümünde en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerden biri olmuştur. Özellikle deney gruplarında deneysel işlem sonrası gerçekleştirilen ölçümlerde bu madde doğrudan strateji öğretimi grubunda 3,5, dolaylı strateji öğretimi grubunda ise 2,96 aritmetik ortalamaya sahip olmuştur. Bu bulgular deneysel işlem sonrası ölçek maddeleri içerisindeki en düşük aritmetik ortalamalar olarak belirlenmiştir.

Öğrenenlerin, öğrenme içeriğinin unutulmasına dayalı olarak yaşadıkları sorunun giderilmesinde öğrenme stratejilerinin etkin kullanımını içeren ve unutma sorununun daha alt düzeylere çekilebilmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılmıştır. Korkmaz ve Mahiroğlu (2007), yükseköğretim düzeyinde bellek destekleyicilerinin kullanıldığı öğretim süreçlerini içeren deneysel bir çalışmada, bellek destekleyicilerinin akademik başarı ve kalıcılığa önemli katkılarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. McDaniel, Howard ve Einstein (2009) da yapmış oldukları deneysel çalışmada ise çalışma sırasında kullanılan öğrenme stratejisinin türü ile kalıcılık ve geri getirme arasında önemli bir ilişki görüldüğünü belirtmektedirler. Kayar (2004), öğrenme, unutma ve anımsa arasında çok yakın bir ilişki olduğunu belirterek, öğrenme süreci sonunda anımsamanın gerçekleşebilmesi için ders çalışma sırasında kimi öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Gerçekleştirilmesi gereken bu etkinlikleri de; öğrenme içeriğinin gözden geçirme, soru hazırlama, okuma, ilişkiler kurma, tekrarlama ve yeniden gözden geçirme olarak vurgulamaktadır. Alanyazındaki bu bulgular ile öğretmen adaylarının görüşmeler sırasında belirttikleri ve öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmadıkları zaman çeşitli öğrenme sorunları yaşadıkları yönündeki bulguların örtüştüğü söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bilişsel içerikli öğrenme sorunlarının yanında duyuşsal içerikli öğrenme sorunları ile de karşı karşıya oldukları görülmektedir. Öğrenme güdüsünün düşüklüğü adaylar tarafından belirtilen duyuşsal içerikli önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme güdüsünde görülen eksiklik, bireyin herhangi bir öğrenme görevinin üstesinden gelmede göstermiş olduğu “azmetme derecesi”nin de düşüklüğü anlamına gelmektedir (Özçelik, 1992). Bu nedenle adaylar öğrenme-öğretme sürecinde yapmaları gereken çeşitli öğretimsel işleri gerçekleştirecek çabayı gösterememekte ve bunun sonucunda da çoğu zaman akademik erteleme davranışı içerisine girebilmektedirler. Çakıcı (2003) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada

üniversite öğrencilerinin ortaöğretim öğrencilerinden daha çok akademik erteleme davranışı içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme davranışı gösteren yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrenenlerin; zamanı etkili kullanma, özdenleme, etkili çalışma stratejileri kullanma, çalışmaya karşı olumlu tutum ve dikkati sürdürmede başarısızlıklar yaşadığı belirlenmiştir (Solomon ve Rothblum, 1984; Orpen, 1998, Onwuegbuzie, 2004). Balkıs ve Duru (2009), akademik erteleme ile öğrenme güdüsü arasında ilişkiye vurgu yaparak öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, adayların yarısının akademik erteleme davranışı içerisinde olduğu bulgusuna ulaşmış ve akademik erteleme ile başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır.

Özdiyar'ın (2008), sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin başarısızlık nedenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında da adayların başarısızlık nedenleri arasında ders konularının ilgilerini çekmemesi ve bunun sonucunda yaşanan düşük öğrenme güdüsü yer almıştır. Eymur ve Geban (2011) öğretmen adaylarının akademik başarı ile öğrenme güdüsü arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir çalışma gerçekleştirmiş ve akademik başarı ile içsel güdü arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında kız öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha yüksek içsel öğrenme güdüsüne sahip oldukları gözlemlenmiştir. Sağır ve Azapağası (2009)'da yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının güdülerinde 3. ve 4. sınıfa doğru bir azalmanın görülmeye başladığını belirlemişlerdir. Rakes ve Dunn (2010), düşük öğrenme güdüsünün tüm öğrenim düzeylerinde bulunan öğrenenlerde sıklıkla karşılaşılan bir sorun olduğunu belirtmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konan bu bulgular öğretmen adaylarının düşük öğrenme güdüsüne sahip olduğunu ve öğrenme güdüsünün akademik başarısızlığın önemli yordayıcılarından biri olarak görülebileceğini ortaya koymaktadır. Yip (2009) de yüksek ve düşük akademik başarılı öğrencilerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrenme güdüsünün başarıyı belirlemede önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hughes ve Smith (1990), yükseköğretimde öğrenme sorunları yaşayan ve öğrenme yetersizliği gösteren öğrencilerin akademik başarısızlıkla karşı karşıya olduklarını belirtmektedirler. Sağlam (1999) da, bireysel öğrenmelerin ağırlıklı olduğu eğitim ortamlarında öğrenenlerin çeşitli akademik sorunlarla karşı karşıya olduğunu ve

akademik başarısızlığın etkili ders çalışma ile öğrenme stratejilerini bilme ve uygulamadaki davranışların yetersizliği ile açıklamaktadır. Hughes ve Smith (1990), bu grupta yer alan öğrencilerin sorunlarını gidermede farklı yöntemlerin işe koşulması gerektiğinin belirterek sorunları gidermede iyileştirme, bilgilendirici rehberlik hizmeti, destek hizmeti ve öğrenme stratejilerinin öğretimi gibi yaklaşımların kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

- Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Araştırma süreci ile birlikte adayların kullandıkları öğrenme stratejileri incelendiğinde çalışmalarında ağırlıklı olarak yineleme stratejilerine yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanında adayların anlamlandırma stratejisi olarak da en çok “özetleme stratejisi”ni kullandıkları gözlemlenmiştir. Adaylarla yapılan görüşmelerde, öğrenme stratejileri ölçeğinde ve çalışma metinlerinde adayların dikkati çekme ve yineleme stratejilerini diğer stratejilere oranla daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yineleme stratejilerinden; altını çizme, not alma ile sessiz ve sesli okumalar gerçekleştirme adayların kullandıkları yineleme stratejilerindendir. Alanyazın incelendiğinde öğrenenlerin yineleme stratejilerini küçük yaşlardan itibaren kendiliğinden kullanabildikleri (Weinstein ve Mayer, 1986) belirtilmektedir. Çelikkaya (2010), sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğrencilerinin çalışmalarında yer verdikleri öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının %56’sının dikkat stratejileri, %45’inin ise yineleme stratejilerine çalışmalarında yer verdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Selçuk, Karabey ve Çalışkan (2011)’ın sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin fizik dersinde kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik çalışmasında da adayların yineleme stratejilerini anlamlandırma stratejilerinden daha çok kullandıkları görülmüştür. Araştırmacılar bunun nedeni olarak da öğretmen adaylarının fizik dersindeki düşük başarı düzeylerini göstermişlerdir. Kete ve Sucuoğlu (2011) ise biyoloji ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında okuyan öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerine yönelik çalışmalarında öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yineleme ve örgütleme stratejilerine, anlamlandırma stratejilerinden daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme

stratejilerini belirlemeye yönelik kimi araştırmalarda ise (Şahin ve Çakar, 2009; Karakış, Gürcan ve Demirtaş, 2009), bu araştırmanın sonuçlarından farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmen adaylarının anlamlandırma stratejilerini; tekrarlama, örgütleme ve zihne yerleştirme stratejilerinden daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Buluş, Duru, Balkıs ve Duru (2011)'nın yapmış oldukları çalışmada da öğretmen adayları derin öğrenme stratejilerini yüzeysel öğrenme stratejilerine göre daha çok kullandıkları gözlemlenmiştir. Çelenk ve Karakış (2007)'in yürütmüş oldukları çalışmada da öğretmen adaylarının dikkat ve bilişi yönetme stratejilerine, Çelikkaya'nın (2010) araştırmasında ise öğretmen adaylarının en çok dikkat stratejilerine yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının yineleme stratejilerine anlamlandırma stratejilerinden daha fazla yer vermelerinin nedenleri çeşitli değişkenlerle ilintilendirilebilir. Genellikle sınav zamanlarına yakın tarihlerde yoğun bir çalışma sürecine girme, öğrenme güdüsünün düşüklüğü, programlarda yer alan derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, sınavların yapılış biçimi, sınav sorularının türü ve alışlagelen öğrenme stratejisi gibi etmenler öğretmen adaylarının yineleme stratejilerini tercih etmelerine neden olmuş olabilir. Ulusal alanyazında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalarda da (Özkal ve Çetingöz, 2005; Çakmak ve diğerleri, 2008; Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008; Tay ve Yangın, 2008; Tomal, 2008; Kontaş, 2010) öğrencilerin çalışmalarında ağırlıklı olarak yineleme stratejilerini kullandıkları yönünde bulgular yer almaktadır. Bu bulgu öğretmen adaylarının öğretimsel işlerini gerçekleştirirken de edinmiş oldukları öğrenme stratejilerini değiştirmek istememeleri sonucunu doğurabilir. Adaylar alıştıkları ve yararlı buldukları stratejileri yükseköğretimde de sürdürme eğilimi içerisine girmiş olabilirler. Bu kapsamda öğrenme stratejilerinin öğretimini içeren deneysel çalışmalarla öğretmen adaylarının özellikle üst düzey öğrenme stratejilerini içeren stratejileri kullanmaları sağlanabilir.

- Araştırmanın diğer alt sorunlarında öğrenme stratejilerinin öğretiminin etkililiğine yönelik sorular yer almıştır. Bu kapsamda genel olarak öğretmen adayları üzerinde doğrudan ve dolaylı öğretim yolu ile gerçekleştirilen strateji öğretiminin adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejileri üzerinde etkili sonuçlar vermediği söylenebilir. Alanyazında farklı öğrenim düzeylerinde (Nelson, Smith ve Dodd, 1994; Biedel, Turner ve Ferreira, 1999; Bisland, 2004; Tinnesz, Ahuna ve Kiener, 2006,

Tuckman ve Kennedy, 2009) öğrenme içeriğinin kalıcılığını ve başarıyı arttırmak (Nunn, 1995; Taşdemir ve Tay, 2007; Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008; Baş, 2011) öğrenenlerin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık kazandırmak (Ghatala, 1986; Çalışkan ve Sünbül, 2011) ve farklı öğrenme stratejileri edindirmek (Friend, 2001) gibi nedenlerle öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmaların kimilerinde belli öğrenme stratejilerine odaklanılırken (King, 1991; Chamot, 1999; Friend, 2001; Tunçer ve Güven, 2007) kimilerinde ise daha geniş kapsamlı öğretimler (Baş, 2012) gerçekleştirilmiştir. Genel öğrenme stratejilerinin öğretiminin gerçekleştirildiği bu çalışmada da doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmış ancak etkili sonuçlar elde edilememiştir. Bu kapsamda öğrenme stratejileri ölçeğinden ve çalışma metinlerinden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Yapılan görüşmelerde adaylar öğrenme stratejilerine yönelik olarak farkındalık geliştirdiklerini ve bilgi, kavram haritaları gibi stratejileri çalışmalarında kullanmaya başladıklarını belirtmişler fakat adayların kullanmaya başladıklarını belirttikleri bu stratejilerin diğer ölçme araçlarından elde edilen bulgulara yansımadağı görülmüştür. Öğrenme stratejileri ölçeğinden deneysel işlem sonrası elde edilen verilerde ölçek maddelerinin aritmetik ortalamalarında düşüşler olduğu gözlemlenmiştir. Ölçek maddelerinin ortalamalarında görülen bu düşüş adayların öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarında oluşan değişimle ilişkilendirilmiştir. Bu bulgunun adayların görüşmeler sırasında öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık geliştirdiklerine yönelik bulguyu desteklediği düşünülmektedir. Çünkü her iki deney grubunda da gerek ön uygulama gerekse asıl deneysel işlem süreci sonrası öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen bulgular ölçek maddelerinin aritmetik ortalamalarında düşüşlerin olduğunu göstermiştir. Bu sonuç adayların öğrenme stratejileri ölçeğini deneysel işlem sonrasında daha bilinçli olarak yanıtladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik olarak yapılan çalışmalarda öğrenme stratejileri öğretiminin çoğunlukla bağımsız değişken olarak yer aldığı ve öğrenme stratejileri kullanımının farklı değişkenlere yönelik etkilerine bakıldığı görülmektedir. Öğrenme stratejileri öğretiminin akademik başarı, tutum, okuduğunu anlama becerileri ve yabancı dil edinimi gibi değişkenlere yönelik etkilerini içeren çalışmalar alanyazında ağırlık kazanmaktadır. Bu tür çalışmalar incelenirken

katılımcıların öğrenme stratejileri kullanımlarının değişip değişmediğinin belirlenmesinde ağırlıklı olarak bağımlı değişken ile ilgili olarak elde edilen bulguların yorumlanmasından yararlanılmıştır. Alanyazında yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminde farklı sonuçlara ulaşıldığını gösteren araştırma bulguları yer almaktadır. Bail, Zhang ve Tachiyama (2008), yükseköğretimde özdüzenleme becerilerinin öğretimini gerçekleştirdiği çalışmalarında deneysel işlem sürecinin akademik başarı üzerinde olumlu sonuçlarının olduğunu gözlemlemiştir. Tuckman ve Kennedy (2011)'de benzer bir çalışma yürüterek, yükseköğretime yeni başlayan öğrenciler üzerinde dört temel alanda öğrenme stratejileri öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Öğretimini gerçekleştirdiği gruba benzer özellikleri içeren fakat öğretimin yapılmadığı öğrencilerle uzun dönemler karşılaştırmalar yaparak; akılda tutma, mezuniyet notu ve okuldan ayrılma oranının azaltılması konularında olumlu sonuçlar gözlemlenmiştir. Bu araştırma ile benzer alt amaçları içermese de yapılan araştırmalar uzun erimli olarak öğrenme stratejileri öğretiminin olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Tinnesz, Ahuna ve Kiener (2006), yükseköğretimde özdüzenleme stratejileri kapsamında aktif ve dinamik öğrenme stratejilerinin öğretimini gerçekleştirmiş, deneysel işlem sonrasında elde edilen bulgularda öğrencilerin stratejileri uyguladığı ve diğer derslere transfer edebildiğini gözlemlemiştir. Selçuk, Şahin ve Açıkgöz (2011)'ün öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirmiş oldukları öğrenme stratejileri öğretimine yönelik çalışmada da deneysel işlemin akademik başarıya olumlu yönde katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bulgu, adayların öğretimi yapılan (soru oluşturma, özetleme ve grafik oluşturma) öğrenme stratejilerini ders ile ilgili bireysel çalışmalarını gerçekleştirirken de kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Hasra (2007), ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında ise beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım ile öğrenme stratejilerinin öğretimini gerçekleştirmiş, deney grubundaki öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları ve yapılan strateji öğretiminden olumlu etkilendikleri gözlemlenmiştir. Belet (2005)'de ilköğretim öğrencilerine not alma, özetleme ve kavram haritaları stratejilerinin dolaylı öğretim yöntemi ile öğretimini içeren deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve sınıf içi yapılmış gözlemlerde deney grubunda bulunan öğrencilerin öğretimi yapılan stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Farklı öğrenim

düzeylerinde yapılan bu çalışmalarda strateji öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımları üzerinde olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu araştırma sonuçları gerçekleştirilen çalışma ile farklı bulgular ortaya koymaktadır. Çiçekoğlu (2003)'nın yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmasında ise öğrenme stratejilerinin yapıldığı grup ile strateji öğretiminin yapılmadığı grup arasında strateji kullanımları açısından bir farklılık elde edilememiştir. Bu bulgu ile araştırmanın bulguları benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Gerçekleştirilen bu çalışmayla daha etkili sonuçların elde edilememesi farklı nedenlere bağlanabilir. Bu nedenlerden biri deneysel işlemde fazla sayıda bilişsel strateji öğretiminin gerçekleştirilmeye çalışılmış olması olabilir. Örnek olarak verilen çeşitli düzeylerdeki araştırmalarda belli stratejilere odaklanıldığı ve genellikle üç veya dört stratejinin öğretiminin gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada ise on iki ders saatinde yedi bilişsel stratejinin öğretilmeye çalışılması öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini çalışmalarına transfer edebilecek kadar içselleştirmemeleri sonucunu doğurmuş olabilir. Dignath, Buettner ve Langfelt (2008)'in özdüzenleme becerilerinin öğretilmeye yönelik olarak yapılmış araştırmaları inceledikleri meta-analiz çalışmasında; araştırmalarda öğretimi yapılan stratejilerin ağırlıklı olarak anlamlandırma ve sorun çözme stratejileri olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu bulgu araştırmalarda fazla sayıda öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı yönündeki bulguyu destekler nitelikte veriler ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının farklı öğrenme stratejilerine yönelmemelerinin diğer bir nedeni de öğretmen adaylarının edinmiş oldukları öğrenme stratejilerini değiştirmek istememeleri ve öğrendikleri yeni öğrenme stratejilerine yönelik olarak direnç geliştirmiş olmaları olabilir. Garner (1990), yetişkinlerin ve çocukların öğrendikleri öğrenme stratejilerini kullanmamalarına neden olabilecek kimi nedenler öne sürmüştür. Bu nedenler; zayıf bilişsel izleme, alışlagelmiş uygulamalar, stratejilere yönelik yetersiz bilgi, sınıfta gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin strateji kullanımını desteklememesi ve düşük strateji transferi olarak vurgulanmıştır. Belirtilen bu nedenler arasında özellikle yetişkin öğrenenler için alışlagelmiş uygulamaların kararlılık göstermesi deneysel işlemin etkili sonuçlar ortaya koymamasının bir nedeni olarak görülebilir. Dembo ve Seli (2004) de özdüzenleme ve öğrenme stratejilerinin öğretilmeye yönelik derslerde öğrencilerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini değiştirmek

istemediklerini gözlemlemişler, bunun nedenlerine yönelik olarak yapmış oldukları araştırmada ise öğrencilerin yeni stratejilere yönelik direnç geliştirmelerinin kaynağı olarak dört neden öne sürmüşlerdir. Bunlar; öğrencilerin değişmeyeceklerine olan inanç, gerçekten değişmeyi istememeleri, nasıl değişeceklerini bilememeleri ve değişmek isteyip de neyi değiştirmeleri gerektiğini bilememeleri olarak belirtilebilir. Bu çalışmada ise belirtilen bu nedenlerden öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini değiştirmek istememeleri direnç kaynağı olarak görülebilir.

Alanyazında öğrenme stratejilerinin farklı öğretim yaklaşımlarıyla öğretimine ve bu öğretim yaklaşımlarının etkililik bazında karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan çalışmaların az sayıda (Çiçekoğlu, 2003; Hasra, 2007) olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmayla da öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla öğretimi arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı söylenebilir. Her iki öğretim yönteminde de öğretmen adaylarının strateji kullanımlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarından anlamlı bir farklılık ortaya çıkaracak kadar olmasa da daha olumlu sonuçların elde edildiği belirtilebilir. İzleme çalışması kapsamında yapılan uygulamada doğrudan strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının uygulamayı strateji öğretimi ile ilişkilendirmesi bu yöndeki kanıyı güçlendirecek bir veridir. Baş (2012)'da öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımının daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu belirten kanıtların olduğunu belirtmektedir. Dolaylı strateji öğretimi grubunda bulunan öğretmen adaylarının ders içeriğinin öğretimi sırasında strateji öğretiminin yapıldığını fark etmede zorlandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu konuda bir farkındalık geliştirmeleri ancak deneysel sürecin ilerleyen aşamalarında gerçekleşebilmiştir. Bu kapsamda dolaylı öğretim ile öğrenme stratejilerinin öğretiminde daha sık ve farklı uygulamaların öğreticinin açıklamalarıyla desteklenerek verilmesi etkili sonuçların alınmasına katkıda bulunabilir. Çiçekoğlu (2003)'nın Chamot ve O'Malley (1990) ve Wenden (1987)'den aktardığına göre öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretimi sırasında öğrenenlerin stratejileri fark edemediği ve diğer alanlara transferinde kimi sıkıntıların yaşandığını belirtmektedir. Benzer durumlar bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminde de yaşanmıştır. Bu bakımdan sınıf içi etkinliklerde stratejilerin uygulanması sırasında sesli düşünmenin ve çeşitli konular bağlamında stratejilerin kullanılarak yapılan tekrarların dolaylı

öğretimde önemli olduğu söylenebilir. Schunk (2009), strateji öğretiminde kullanılan yöntemlerin öğrenciler için anlamlı olduğu ve öğrencilerin stratejileri edinmeye değer gördüklerinde etkili sonuçlar verdiğini, zaman içerisinde sürekli olmayan, öğrenme bağlamından ilerisine transfer edilemeyen strateji uygulamalarının da etkili sonuçlar vermeyebileceğini belirtmektedir. Bu bakımdan dolayı strateji öğretiminde uzun süreli tekrarların stratejilerin transferinde kararlılıkla uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Farklı öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğine bakıldığı bu çalışmada öğretmen adaylarının çalışmalarında kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde etkili sonuçlar elde edilmese de deneysel işlemde yer alan adayların tümü deneysel işlem sonrası yapılan görüşmelerde öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığını ve bu kapsamda daha bilinçli olarak çalışmalarını yürütmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan kimi araştırma sonuçları da (Cao ve Nietfeld, 2007; Çalışkan, 2010; Çalışkan ve Sünbül, 2011) strateji öğretiminin bilişsel farkındalık üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ve akademik açıdan başarı öğrencilerin daha yoğun olarak (Demir ve Doğanay, 2010) bu stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları da öğretim süreci sonrasında kendi stratejilerini sorgulamaya başladıklarını, daha bilinçli olarak çalışmalarını gerçekleştirdiklerini ve çalışmalarında farklı stratejiler uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Schunk (2009), bilişsel farkındalık düzeyi yüksek öğrenenlerin anlamayı izleme stratejilerini öğretim etkinliklerinin planlanmasından, öğrenilenlerin değerlendirilmesine kadar etkin bir şekilde kullandıklarını belirterek, anlamayı izleme stratejilerinin özdüzenleme ve akademik başarı ile ilişkisini belirleyen korelasyon çalışmalarının yanında bu konularda daha çok deneysel çalışmaların yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen adayları, deneysel işlem sürecinin onların çalışma zamanlarının yönetimi üzerinde olumlu katkılarının olduğunu belirttikleri görülmüştür. Deney gruplarında yer alan katılımcıların çoğu çalışmak için harcadıkları zamanı daha etkili kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında zaman yönetimi ile öğrenme stratejileri ve öğrenme stratejileri öğretiminin sonuçlarına yönelik (Stefanou ve Glennon, 2002; Wolters, 2003; Van Den Hurk, 2006; Arsal, 2007; Arsal ve Özen, 2007) olarak gerçekleştirilen çalışmalarda zaman yönetimi ile öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı arasında yüksek düzeyde ilişkiye rastlanmıştır. Schunk (2009)'da zaman

yönetiminin, öğrencilerin özdüzenleme eylemlerinde bulunmalarını sağlayarak başarıyı tahmin etmede önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada zaman yönetimi ile ilgili olarak gerçekleştirilen uygulamalar anlamayı izleme stratejileri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlemde doğrudan zaman yönetimine yönelik olarak etkinlikler yer almasa da öğretmen adaylarının kendi çalışma süreçlerini gözlemleyerek zaman yönetimi ile ilgili birtakım düzenlemelere gittikleri söylenebilir. Schunk (2009), öğrencilerin zaman yönetimi ile ilgili olarak; zamanı nasıl harcadıklarını bilememe ve öğrenme görevlerinin ne kadar sürede tamamlanabileceğini kestirememe sorunları yaşadıklarını belirtmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarını arttırmalarının sonucu olarak çalışma zamanlarını etkili kullanmadıkları sonucuna ulaştıkları söylenebilir. Stefanou ve Glennon (2002), yükseköğretimde öğrenenlerin öğrenme güdüsü ve öğrenme stratejileri kullanımlarını arttırmaya yönelik gerçekleştirmiş oldukları çalışmada deneysel işlem sürecinin katılımcıların zaman yönetimi becerilerinde artışa neden olduğunu gözlemlemişlerdir. Aarsal (2010)'ın fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ise öğrenci günlüklerinden yararlanılmış, günlükler aracılığıyla adayların öğrenme güdüsü, öğrenme stratejileri ve kaynak yönetimi stratejilerine yönelik geribildirimlerde bulunmuştur. Deneysel işlemin sonucunda adayların zaman yönetimi ve anlamayı izleme stratejilerinde olumlu yönde değişimlerin olduğu görülmüştür. Bu araştırma bulguları ile yapılan çalışma sonucunda aynı bulgulara ulaşılmıştır.

Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda öneriler belirtilebilir:

Öğrenme-öğretme süreci ve öğretmen yetiştirme programları yönünden;

1. Öğrenme stratejileri öğretiminin, adayların özdüzenleme ve öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarında olumlu etkilerinin olması sonucunda öğretmen yetiştirme programlarında buna yönelik derslerin konulmasının önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının programda buna yönelik dersler görmesi meslek yaşamlarında da öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlayarak onların etkin öğrenciler olmalarını sağlayabilir.

2. Öğretim elemanları, kendi dersleri ile ilgili öğretim süreçlerinde farklı öğrenme stratejilerine yer vererek öğrenenlerin bu yöndeki farkındalıklarını arttırmada önemli katkılar sağlayabilirler.
3. Öğretmen adaylarının çalışmalarında farklı öğrenme stratejilerine yönelebilmeleri için öğretim elemanlarının derslerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları sağlanabilir.
4. Adayların çalışmalarında yaşamış oldukları çeşitli öğrenme sorunları, yükseköğretim kurumlarında bu sorunların çözümüne yönelik yardım alabilecekleri birimlerin varlığı ile çözüme kavuşturulabilir.

Öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiği yönünden;

5. Öğrenme stratejilerinin dolaylı öğretimi sırasında öğreticilerin sık tekrarlarla ve sesli düşünme yoluyla çeşitli açıklamalara yer vermesi öğretim sürecinin niteliğini arttırmada önemli katkılar sağlayabilir.
6. Doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejilerinin öğretiminde de öğrenme-öğretme sürecinde stratejilerin sıklıkla uygulanması öğretim sürecinin niteliğini arttırmada önemli gözükmektedir.
7. Öğrenme stratejilerinin öğretime küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır.

Konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılar yönünden;

8. Öğrenme stratejilerinin farklı öğretim yolları kullanılarak öğretimini içeren çalışmalar daha küçük yaş ve sınıflarda gerçekleştirilebilir.
9. Belli stratejiler seçilerek bu stratejilerin farklı yollarla öğretiminin etkililiğine bakılabilir.
10. Sadece anlamayı izleme veya kaynak yönetimi stratejilerine odaklanılarak çeşitli deneysel çalışmalar düzenlenebilir.
11. Öğrenme stratejilerinin, öğreticilerin kullandıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini inceleyen deneysel çalışmalara da ağırlık verilebilir.
12. Farklı yaş ve düzeylerde bulunan öğrenenlerin yaşamış oldukları çeşitli öğrenme sorunları belirlenerek sadece bu sorunların çözümüne yönelik eylem araştırması deseninde çalışmalar düzenlenebilir.

EKLER

	Sayfa
EK A- Öğretmen adaylarıyla deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları	244
EK B- Temel kavramlar eğitiminde kullanılan ders planı	248
EK C- Öğrenme stratejileri ölçeği	257
EK D- Ön uygulama sürecinin sonunda izleme çalışması olarak kullanılan çalışma metni	259
EK E- Asıl uygulama sırasında deneysel işlem öncesi ve sonrası kullanılan çalışma metni	266
EK F- Asıl uygulamada izleme çalışması kapsamında kullanılan çalışma metni	273
EK G- Veri analizi sürecinde kullanılan kodlama anahtarları	280
EK H- İzin yazıları	283

EK A- ÖĞRETMEN ADAYLARIYLA DENEYSEL İŞLEM ÖNCESİ ve DENEYSEL
İŞLEM SONRASI GERÇEKLEŞTİRİLEN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
SORULARI

GÖRÜŞME İZİN FORMU

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu formun amacı, sizi görüşme sürecinden haberdar etmek ve izninizi almaktır. Yapacağımız görüşme ses kayıt cihazı ile zaman zaman da yazılı olarak kaydedilecektir. Görüşme kapsamında tüm kayıtlar, “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi” isimli doktora tezi kapsamında kullanılacaktır. Bu amaçla sizlerden elde edilen veriler diğer araştırmacılar tarafından da görülebilecek ve çeşitli araştırma bulgularıyla karşılaştırılabilecektir. **Araştırma bulguları içerisinde isminize kesinlikle yer verilmeyecektir.**

Diğer sayfadaki formu imzalamanız görüşmeye katılmayı kabul ettiğinizi gösterecektir.

Katılımınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Levent VURAL

GÖRÜŞME ONAYI

Aşağıda imzası bulunan ben ön sayfadaki açıklamaları okuyup, görüşmenin içerik ve diğer kullanımıyla ilgili süreçlerden haberdar olduğumu ve “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi” konulu görüşmeye kendi isteğimle katıldığımı bildiririm.

Tarih:

İmza:

Deneyisel işlem öncesi adaylara yöneltilen sorular

1. Bize kısaca kendini tanıtır mısın?
2. Öğrenme stratejileri kavramı senin için ne ifade ediyor ya da böyle bir kavramı daha önce duydun mu? Bu konudaki düşüncelerini bizlerle paylaşır mısın?
3. Öğrenmelerin sırasında öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabiliyor musun? Bize birkaç örnek verebilir misin?
4. Kullandığını ifade ettiğin bu öğrenme stratejileri; derse, dersin konusuna veya diğer etmenlere göre çeşitli farklılıklar gösteriyor mu?
5. Çevrende gördüğün ve sana farklı gelen çeşitli öğrenme stratejilerini kullanan arkadaşların var mı? Eğer varsa örneklendirebilir misin?
6. Sana göre öğrenme stratejileri kullanmanın öğrenmelerin üzerinde etkisi var mı? Eğer varsa ne gibi bir etkileri olduğunu düşünüyorsun?
7. Öğrenmelerin sırasında etkili strateji kullanamamandan kaynaklanan öğrenme sorunların olduğunu düşünüyor musun? Varsa kısaca açıklayabilir misin?
8. Yaşamış olduğunuz bu öğrenme sorunlarını çözmeye yönelik olarak neler yapıyorsunuz?
9. Bir akademik başarısızlık yaşadığında öncelikle bunu hangi nedenlere bağlarsın? Öğrencilerin yaşamış oldukları akademik başarısızlıkların kaynakları sence neler olabilir?
10. Sana göre yükseköğretimde görülen akademik başarısızlık ile öğrenme stratejilerinin kullanılması arasında bir ilişki var mıdır?
11. Akademik başarısızlıktaki etki düzeyine göre öğrenme stratejilerini ve diğer etmenleri önem sırasına koymayı istesem nasıl bir sıralama yapardın?
12. Konuyla ilgili eklemek istediğin başka bir şey var mı?
13. Gerektiğinde konuyla ilgili olarak seninle tekrar bir görüşme yapabilir miyim?

Deneyisel işlem sonrası adaylara yöneltilen sorular

1. Bize kısaca kendini tanıtır mısın?
2. Dönem içerisinde öğrenmeyi öğrenme ve öğrenme stratejileri ile ilgili çeşitli konular işledik ve birtakım uygulamalar gerçekleştirdik. Öğrenme stratejileriyle ilgili yapmış olduğumuz bu öğretim sence verimli geçti mi? Bu konuda neler düşünüyorsun?
3. Öğrenme stratejilerine yönelik yapmış olduğumuz bu öğretimin senin kullanmış olduğun bilişsel öğrenme stratejilerine etkisinin olduğunu düşünüyor musun? Çalışmalarında farklı bilişsel stratejiler kullanmaya başladın mı? Eğer olduysa örneklendirebilir misin?
4. Öğrenme stratejilerine dayalı öğretim etkinliklerinin senin kendi çalışmalarına ilişkin farkındalık geliştirmende, çalışmalarını izlemende ne tür etkileri oldu?
5. Bu öğretimin çalışma sürecine (zaman ve emek yönetimi, yardım alma vb.) yönelik etkilerinin olduğunu düşünüyor musun? Eğer varsa ne tür etkileri oldu?
6. Öğrenme stratejilerinin öğretimi sence nasıl yapılmalı? Başka ne gibi uygulamalar bu öğretim sürecine eklenebilir?
7. Eklemek istediğin başka şeyler var mı?
8. Gerektiğinde seninle tekrar görüşme yapabilir miyim?

EK B- TEMEL KAVRAMLAR EĞİTİMDE KULLANILAN DERS PLANI

Deney gruplarında öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dolaylı öğretimine yönelik olarak gerçekleştirilecek olan deneysel işlemin öncesinde, ön uygulama çalışması sonuçlarına göre temel kavramlar ve çalışma yapraklarının kullanımına yönelik bir eğitimin yararlı olacağı görülmüş ve bu amaçla üç saatlik bir uygulamanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Temel kavramların öğretimi kapsamında öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, yaşamboyu öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri gibi kavramlar üzerinde durulmuştur.

Amaç

1. Öğrenmeyi öğrenme ile ilgili özellikleri açıklayabilme.
 - a. Eğitim bilimleri alanında son yıllarda öne çıkan çağdaş kavramların neler olabileceğini tartışır.
 - b. Öğrenmeyi öğrenmeyi boyutlarına ayırır.
 - c. Öğrenmeyi öğrenme ile yaşamboyu öğrenme arasında ilişki kurar.
 - d. Kendi öğrenme özelliklerine ilişkin örnekler verir.

DERS PLANI

BÖLÜM 1

OKUL: A.Ü. Eğitim Fakültesi / Sınıf Öğretmenliği Bölümü

SINIF 2. Sınıf

DERS: Öğretim İlke ve Yöntemleri

KONU: Öğrenmeyi öğrenme ile ilgili temel kavramlar

SÜRE: 50+50+50 Dakika (3 ders saati)

BÖLÜM 2

AMAÇ ve DAVRANIŞSAL AMAÇLAR: 1. Öğrenmeyi öğrenme ile ilgili özellikleri açıklayabilme.

- a. Eğitim bilimleri alanında son yıllarda öne çıkan çağdaş kavramların neler olabileceğini tartışır.
- b. Öğrenmeyi öğrenmenin öğelerine ilişkin fikir yürütür.
- c. Öğrenmeyi öğrenme ile yaşamboyu öğrenme arasında ilişki kurar.
- d. Kendi öğrenme özelliklerine ilişkin örnekler verir.

KONUNUN KAVRAMLARI ve SEMBOLLERİ: Öğrenmeyi öğrenme, yaşamboyu öğrenme, öğrenme stili ve öğrenme stratejileri.

ÖĞRETME-ÖĞRENME STRATEJİ, YÖNTEM ve TEKNİKLERİ: Buluş yoluyla öğretim, tartışma yöntemi, büyük ve küçük grup tartışması.

KULLANILAN KAYNAK, ARAÇ ve GEREÇLER: Çalışma yaprağı, öğrenmeyi öğrenme sunusu.

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

DİKKATİ ÇEKME: Öğretim elemanı, bilgisayar ortamına aktarmış olduğu aşağıdaki örnek olayı anlatır. Ardından aşağıdaki soruları sınıfa yöneltir.

“Serpil öğretmen beş yıllık sınıf öğretmenliği yaşamından sonra öğretmenlik mesleğinden çeşitli nedenlerle ayrılmış, çalışmalarına evinde özel ders vererek yürütmeye karar vermiştir. Bir akşam sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan komşularının kızı Merve, öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyimlerini konuşmak ve meslek yaşamının başında duyduğu heyecanı paylaşmak için Serpil öğretmeni ziyaret eder. Serpil öğretmen Merve’ye meslek yaşamının başında kendisi gibi heyecanlı olduğunu, öğrencilerini çok sevdiğini ve mesleğinden çok keyif aldığını anlatır. Bir ara Merve, Serpil öğretmene “ara disiplinler” ile “kazanımlara” ilişkin yeterlikler için farklı etkinlikler mi yoksa aynı etkinlikte iki farklı yeterlik alanına ilişkin ortak bir etkinlik mi düzenlemesi gerekip gerekmediğini sorar. Serpil öğretmen bu soru karşısında şaşırır. Çünkü Merve’nin sormuş olduğu soruda geçen kavramlar Serpil öğretmenin daha önce pek rastlamamış olduğu kavramlardır. Bu yüzden oldukça şaşırır ve Merve’ye konu ile ilgili açıklama yapamaz ve Merve’ye de bu durumu belirtir. Merve de son yıllarda eğitim bilimleri alanında önemli gelişmeler olduğunu ve bunun gibi birçok kavramın çeşitli kaynaklarda ve öğretim programlarında yer aldığını belirtir. Serpil öğretmen de Merve’den bu kavramlara ulaşabileceği kaynakların isimlerini ister.”

- Serpil öğretmenin yaşamış olduğu durumun nedeni sizce nedir?
- Serpil öğretmenin Merve’nin sorularını yanıtlayamaması sizce hangi kavramlarla ilintilendirilebilir?
- Serpil öğretmene hangi kaynaklara ulaşmasını önerirsiniz?

Öğretim elemanı gelen yanıtların hiçbirisine doğru ya da yanlış demez. Dersin sonunda soruyu tekrar soracağını o yüzden vermiş oldukları yanıtları unutmamalarını belirtir.

GÜDÜLEME: Öğretim elemanı, “Eğer beni dikkatle dinler, dersimize etkin bir şekilde katılırsanız dersimizin sonunda eğitim bilimlerinde ve çağdaş eğitim anlayışında hangi kavramların öne çıkmaya başladığını öğrenebileceksiniz” diye belirtir.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretim elemanı “Bu dersimizde sizlerle eğitim bilimlerinde öğrenmede bireysel farklılıklar olarak ortaya çıkan çeşitli kavramlar üzerinde durarak, bu kavramların özellikleri üzerinde tartışacağız” diye ekler.

GEÇİŞ: Ardından öğretim elemanı, öğrencilerinden küçük gruplar oluşturmalarını ve eğitim bilimleri ile ilgili olarak akıllarına gelen ve son yıllarda ortaya çıktığını düşündükleri kavramların neler olabileceğini yazmalarını ister.

GELİŞME ETKİNLİKLERİ

ETKİNLİK 1: Öğrenciler gruplar halinde çalışarak eğitim bilimlerinde son yıllarda öne çıkan kavramları belirlemeye çalışırlar. Öğretim elemanı her gruptan bir sekreter belirlemelerini isteyerek grupların belirlemiş olduğu bu kavramları tahtaya yazmalarını ister. Öğrencilerin belirlemiş olduğu kavramların aşağıdaki kavramlardan oluşabileceği düşünülmektedir:

Yapılandırmacılık	İşbirlikli öğrenme
Bilişsel kuram	İnsancıl anlayış vb.
Öğrenci merkezli eğitim	

ARA ÖZET: Eğitim bilimlerinde her alanda olduğu gibi son yıllarda farklı yaklaşımları esas alan birtakım kavramlar öne çıkmaya başlamıştır. Bu kavramlar arasında bireysel farklılıklar, öğrenmeyi öğrenme, yapılandırmacı anlayış, öğrenme stili ve öğrenme stratejileri, insancıl felsefe vb. sayılabilir.

ARA GEÇİŞ: Şimdi sizlere eğitim bilimlerinde son yıllarda öne çıkan bazı kavramların geçtiği, değişik kaynaklardan yararlanarak oluşturduğum bir çalışma yaprağı dağıtacağım. Çalışma yaprakları ders içi etkinliklerde yararlanacağımız ve üzerinde çeşitli tartışmalarda bulunacağımız bir materyal olacak. Bu tip uygulamaları dönem içerisinde sıklıkla gerçekleştireceğiz. Çalışma yaprakları uygulaması hem bireysel hem de işbirlikli çalışmalara uygun bir etkinliktir. Dönem içerisinde sizlere vermiş olduğum çalışma yapraklarını bir dosyada saklayınız ve her ders yanınızda getiriniz. Şimdi lütfen sizlere dağıtmış olduğum çalışma metninde geçen kavramları bulmaya ve metnin sonunda yer alan soruları yanıtlamaya çalışınız.

ETKİNLİK 2: Öğretim elemanı küçük gruplar oluşturan öğrencilerine hazırlamış olduğu çalışma yaprağını dağıtır. Çalışma yaprağında yer alan metni okuduktan sonra grup arkadaşlarınızla birlikte veya yalnız olarak lütfen çalışma yaprağının sonunda yer alan soruları yanıtlamaya çalışınız. Hazırlamış olduğu çalışma yaprağı aşağıdaki gibidir.

-Öğrenmeyi öğrenme ile ilgili hazırlanan çalışma yaprağı-

Modern çağı karakterize eden kavramlardan biri kesintisiz ve hızlı değişimin gerektirdiği sürekli öğrenme zorunluluğudur. Öğrenme artık okul ile sınırlı tutulmamaktadır. “Okul için değil, hayat için öğrenin” kültürü ve “yaşadıkça öğrenme” anlayışı yaygınlaşmaya başlamaktadır. Bilginin son kullanma tarihi gittikçe kısalmaktadır. Okullardan alınan diplomalar hayatın değişim hızı nedeniyle birkaç yılda geçersiz hale gelmektedir. Yapılan bilimsel araştırmalara göre üniversite mezunu bir genç bir yıl içinde sahip olduğu mesleki bilgiden %10’unu kaybetmektedir. Bilginin çok hızlı üretildiği ve dağıtıldığı bir dünyada öğrenmeyi öğrenmek artık bir zorunluluktur. Bilgi toplumunda belirleyici güç bilgidir. Modern hayatta gerekli bilgiyi edinmenin en geçerli yollarından biri öğrenmeyi öğrenmedir (Sekman, 2008).

Öğrenmeyi öğrenme, hayatı etkin bir şekilde yaşamının aracıdır. Öğrenmeyle ilgili edindiğimiz deneyimler okul yaşamında bizleri başarıya ulaştırmada önemli işlevler görür. Fakat öğrenmeyle ilgilenmemizin tek nedeni başarılı olmak değildir. Hayatın ve insanın doğasını anlamak için de öğrenmeyi öğrenmek gerekir. Sekman (2008), bir düşünürün öğrenmeyi toplu iğnenin başı ile boyalı bir camı kazıma sanatı olarak tanımladığını belirtmektedir. Bu benzetime göre insan dünyaya geldiğinde kendini camdan bir fanusun içinde bulduğunu, bu fanusun içten boyalı olduğunu, doğum anından itibaren camın dışındaki dünyayı merak ettiğimizi, ancak o camı içten kazıyarak dışarıyı görebileceğimiz düşünüldüğünde insanoğlunun iğne ile boyalı camın yüzeyini içten kazımaya başlamasının öğrenme olarak görülebileceğini belirtmektedir. O boyalı cam içten kazındıkça bir pencere açılır ve pencereden içeri ışık sızar. Fanusun içi daha da aydınlanır.

Bazılarımızın penceresi küçüktür, bazılarımızın ki ise büyük. Bazıları köşeli, bazıları yuvarlak pencere açar. Açtığımız o pencereden dışarı bakarak olan biteni anlamaya, bilmeye, görmeye “dünyanın sırrına ermeye” çalışır. Merak eder, keşfetmeye, haberdar olmaya çalışırız. Einstein, “hissedebileceğimiz en güzel duygu,

bilinmeyen karşısındaki heyecandır” der. Öğrenme aşkıdır bu. Fanusun dışındakileri öğrenmek için, boyalı camı kazıyarak açtığımız pencereden gelen ışıkla fanusun içindekileri de görmeye başlarız. Dış dünyayı öğrendikçe, iç dünyamızı da keşfederiz. Bazılarımız boyalı camda açtığı pencereye gözünü dayar ve dışarıyı seyretmeye dalar, içine hiç ışık düşmez. Bazıları ise arada bir kendi fanusunun içine çekilir, dışarıdaki ışığın pencereden sızarak fanusun içini aydınlatmasıyla ortaya çıkan “iç gerçeklerini” seyreder. Bazıları kendi iç dünyasını seyretmekle de kalmaz, onu dekore eder, düzenler, güzelleştirir (Sekman, 2008).

Dışarıya pencere açmanın yanında etkili öğrenici olmanın gereği de öğrenmeyi öğrenmedir. Bu nedenle, öğrenmeyi öğrenme öğrenici niteliklerini kazanmayı sağlama süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenmeyi öğrenme de öğrenme stratejileri olarak adlandırılan stratejilerin öğrenilmesini kapsamaktadır.

Öğrenme stratejileri, bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıran tekniklerdir. Bu stratejiler, öğrenen bireylerin bilgiyi işlemelerine ve yapılandırmalarına yardım eden planlardan ve tekniklerden oluşur. Hem bilişsel hem duyuşsal yönleri olan öğrenme stratejilerinin öğrenen bireylerce kullanılması, onların öğrenme sonuçlarını ve performanslarını, başka deyişle başarılarını etkilemektedir (Özer, 2002). Öğrenme stratejileri, bireyde çevrenin taleplerini karşılamak için gösterdiği tepkinin bir parçası olarak oluşturulur. Bu nedenle öğrenme stratejileri, belirli bir konuyu başarıyla tamamlamak için bireye belirli oranda yardımcı olan bilişsel stratejiler olarak görülebilir. Bu yaklaşım da stratejik öğrenen kavramını doğurur (Riding ve Reyner, 1998). Öğrenme stratejilerini kullanmanın öğrencilerin öğrenmelerine ve akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlayan gerek başka ülkelerde gerekse Türkiye’de birçok araştırma yapılmıştır. Deneysel nitelikli öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalarda o stratejileri kullanan öğrencilerin öğrenmelerinde önemli artışlar olduğu, akademik başarı düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Kısaca öğrenme stratejileri kullanımının öğrenmede hem niceliksel hem de niteliksel artışlar sağladığı görülmüştür.

Öğrenme stratejileri, öğrenen bireylerin ya da öğrencilerin öğrenmeleri bakımından oldukça önemli işlevleri yerine getirmektedir (Özer, 2002).

- a. Öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlar
- b. Öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirir

- c. Öğrenciye bağımsız öğrenebilme yeterliği kazandırır
- d. Öğrenciye isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine katkıda bulunur
- e. Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar

Öğrenme stratejileri, kimi araştırmacılara göre bireyin öğrenmeyi öğrenmesindeki işlevi bakımından temelde iki ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar bilişsel stratejiler ve biliş bilgisi (anlamayı izleme) stratejileri olarak adlandırılmaktadır. *Bilişsel stratejiler*, öğrenilmesi amaçlanan bilgilerin belleğe alınmasını, bellekte saklanmasını, geri getirilmesini ya da hatırlanmasını sağlayan stratejilerdir. Bu stratejilerle bilgilerin işlenmesi ve yapılandırılması gerçekleştirilir. *Biliş bilgisi stratejileri* ise öğrenme işlemlerinin denetimini ve yönetimini sağlayan stratejilerdir. Bu stratejilerle öğrenen bireyin öğrenmeye ilişkin işlemler planlamalarına, izlemelerine, yönlendirmelerine ve gerektiğinde düzeltmelerine yardım eder.

Öğrenmeyi öğrenmenin bir diğer bileşeni de “öğrenme stilleri”dir. Öğrenme stilleri, en genel anlamıyla bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Bu özellikler bireyin ya da öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir. Öğrenci, bu özellikleri belli bir tutarlılık ve süreklilik içinde yerine getirir. Öğrenme stilleri bireylere özgüdür ve genellikle yaşa, cinsiyete, kültüre, başarı düzeyine göre bile değişiklik gösterir. Gerçekte, bir öğrencinin öğrenme stili onun kişilik özellikleriyle benzerlik ya da uyum içindedir. Örneğin, günlük yaşamında yavaş ve düşünerek hareket eden bir öğrenci öğrenirken de aynı biçimde davranır. Buna karşılık, atılgan, düşünmeden hareket eden ve karar veren bir kişilik yapısına sahip olan bir öğrenci, öğrenmede de uygun olup olmadığı konusunda emin olmaksızın rastgele bir yaklaşım izler (Özer, 2006). Bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. (Babadoğan, 2000).

Bireylerin öğrenme stilleri tüm çevrelerini içselleştirmeleri sonunda oluşur. İçselleştirme yalnız bilişsel bir etkinlik olmayıp fiziksel ve duyuşsal yönleri de vardır. Bu nedenle, öğrenme stilleri, fiziksel, duyuşsal ve bilişsel etkinliklerin birleşmesiyle öğrencilerde oluşur. Öğrenme stillerine bugüne dek değişik biçimlerde yaklaşılmıştır.

Bu yaklaşımlarda bireylerin öğrenmelerine ilişkin değişik özellikler temel alınmıştır. Dunn ve Dunn'ın ele aldıkları biçimiyle öğrenme stillerini dört alanda toplayabiliriz. Bunlar; çevresel koşullar, duyuşsal özellikler, sosyal tercihler ve fiziksel özelliklerdir (Özer, 2006).

Kaynaklar

- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme, *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1(1) ss:17-32
- Özer, B. (2006). Öğrenmeyi öğretme. (Ed. Mehmet Gültekin). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Sekman, M. (2008). *Kesintisiz öğrenme*. İstanbul: Alfa Yayınları

Çalışma yaprağının sonunda yer alan ve öğrencilerden yanıtlanması istenen sorular şunlardır:

1. Yukarıdaki kısa metinde öğrenme, “fanustan açılan bir pencere” olarak tanımlanmıştı. Sizce öğrenme bir pencere olabilir mi? Eğer öyleyse siz pencerenizi nasıl oluşturdunuz ve bu pencereden gördükleriniz nelerdir?
2. Sizce öğrenme heyecan verici bir uğraş mıdır? Eğer böyle değilse öğrenim yaşamınız boyunca ne gibi etkenler bunu engellemiş olabilir?
3. Sizce öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri nelerdir?
4. Herhangi bir yeni içeriği öğrenirken hangi yollarla sizlere öğretilmesini istersiniz?

Çalışma tamamlandıktan sonra soruların yanıtları grupların vermiş oldukları yanıtlar yardımıyla belirlenmeye çalışılır. Bu konuda farklı yanıtlar tüm sınıfın görüşü alınarak değerlendirilir. Öğrencilerin özellikle, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile öğrenmeyi öğrenen bireyin özellikleri kavramlarına dikkatleri çekilmeye çalışılır.

ARA ÖZET: Çalışma metninde “öğrenmeyi öğrenme” ile ilgili çok teknik olmamakla birlikte kavram farklı bir açıdan yorumlamış ve çeşitli değişkenlerle açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca öğrenmeyi öğrenen bireyin özellikleri ile de çeşitli görüşler dile

getirmiştir. Öğrenmeyi öğrenmede öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri önemli değişkenler olarak düşünülebilir.

ARA GEÇİŞ: Şimdi sizlerle “öğrenmeyi öğrenme” ile ilgili hazırlamış olduğum sunuyu paylaşmak istiyorum. Lütfen sunum sırasında önemli gördüğünüz noktalara ilişkin notlar almayı unutmayın. Sunumun ardından sizlere yanıtlamanızı isteyeceğim bazı sorularım olacak.

ETKİNLİK 3: Ardından öğretim elemanı “öğrenmeyi öğrenme” ile ilgili hazırlamış olduğu sunuyu öğrencileri ile paylaşır. Sunu içerisinde öğrenmeyi öğrenmenin tanımı ve özelliklerine yer verilerek birey yaşamındaki öneminden bahsedilir. Bu kapsamda aşağıdaki sorular sunu sırasında ve sunum sonunda öğrencilere yöneltilir.



1. Öğrenmeyi öğrenme nedir?
2. Öğrenmeyi öğrenme ile yaşamboyu öğrenme kavramı arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Bireyler için öğrenmeyi öğrenme niçin çok önemli hale gelmiştir?

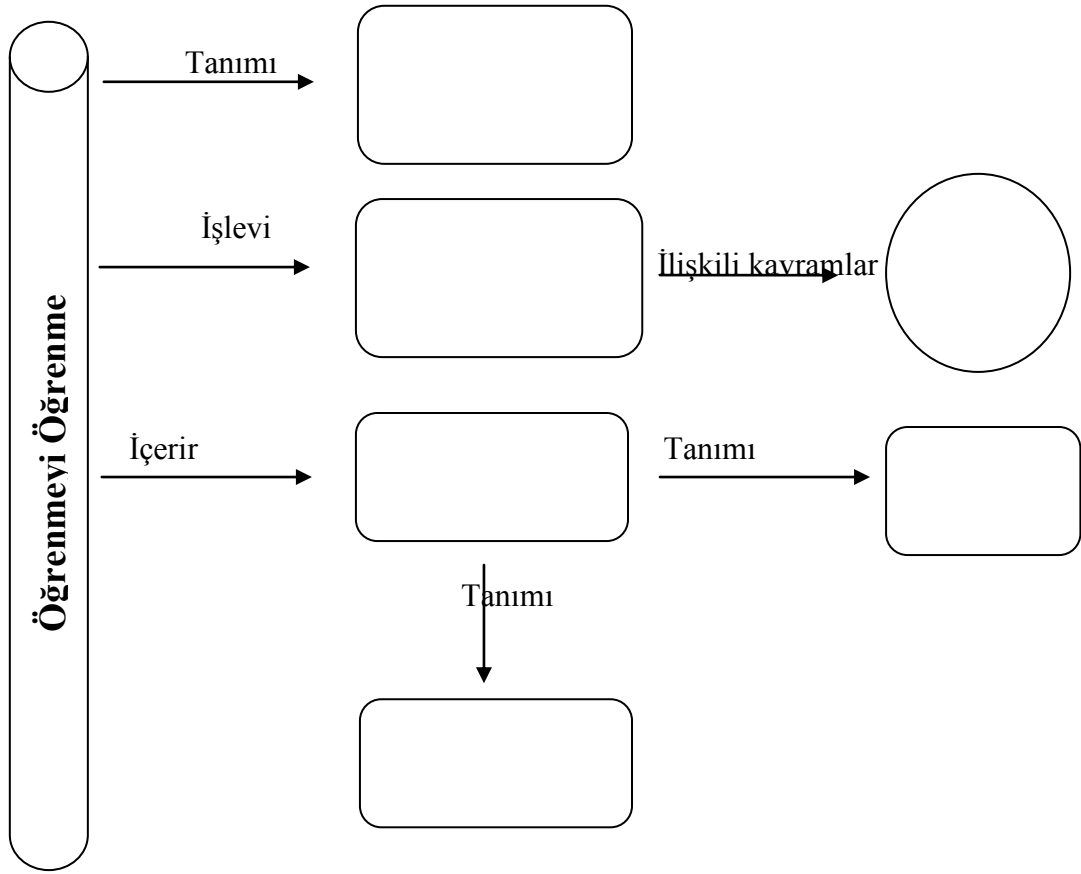
BÖLÜM 3

SON ÖZET: Çağdaş eğitimin önemli kavramlarından ikisi “yaşamboyu öğrenme” ile “öğrenmeyi öğrenme”dir. Bireyin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olması olarak ifade edilebilecek olan öğrenmeyi öğrenme, yaşamboyu öğrenme gereksinimi içerisinde olan birey için bir önkoşul niteliğindedir.

TEKRAR GÜDÜLEME: Eğitim bilimlerinin içerisinde çok çeşitli kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramların tam olarak anlaşılabilmesi birtakım sıkıntılar doğurabilir. Bu kavramlar arasında bazı küçük farklılıkların olması, kavramlar ile ilgili çeşitli okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Dönem boyunca kavramların doğru olarak kullanılması ve dile tam olarak yansıtılması gerekmektedir.

KAPANIŞ: Öğrenmeyi öğrenme ve yaşamboyu öğrenme bireylerin doğdukları andan itibaren öğrenme sürecinin hiç kesilmemesi ve bilinçli olarak öğrenme çabasının sürdürülmesi olarak nitelendirilebilir. Önümüzdeki derslerde sizlerle “öğrenmeyi öğrenme”yi oluşturan bileşenlerle ilgili daha ayrıntılı bilgileri içeren farklı uygulamalar da gerçekleştireceğiz.

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME: Aşağıdaki bilgi haritasında yer alan boşlukları uygun ifadelerle doldurmaya çalışınız.



EK C- ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu ölçek kullanmış olduğunuz öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan bilimsel bir araştırmada veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı seçerek işaretleyin.

Arş. Gör. Levent VURAL
lvural@anadolu.edu.tr

Benim İçin Kesinlikle Yanlış 1 2 3 4 5 6 7 Benim İçin Kesinlikle Doğru

Soru No **ÖĞRENME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN MADDELER**

1	Derslerde verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi örgütlememe yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Konuları kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	Derslerle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Ders çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli fikirleri veya noktaları bulmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Ders çalışmak için ayırdığım zamanı etkili kullanırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Sınıftaki tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Derslerde yaptığımız etkinlikleri sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

8	Ders çalışırken, çoğu zaman çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Derslerde verilen kaynakları bir başlama noktası olarak kabul edip, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine göz gezdiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	Derslerle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Mümkün olduğu sürece, derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Ders çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlara ilişkin ana hatları çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	Derslerde öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimin neler olduğunu belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	Derslerde herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka arkadaşımdan yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Derslerimle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Derslerle ilgili ne zaman bir görüş ya da sonuç okusam ya da duysam bunun olası alternatiflerini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Derslerle ilgili önemli kavramların bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Derslere devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Derslerin materyalleri sıkıcı ve ilgi çekici olmasa bile, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Sınıfta gerek duyduğumda yardım isteyebileceğim arkadaşlarımı belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	Ders çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK D- ÖN UYGULAMA SÜRECİNİN SONUNDA İZLEME ÇALIŞMASI OLARAK KULLANILAN ÇALIŞMA METNİ

YÖNERGE

(Öğretim Elemanı İçin)

Bu uygulama “öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullarımlarına etkisi” isimli doktora tez çalışması kapsamında deneysel işlem sürecinde uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin kalıcılığının belirlenebilmesi amacıyla yapılacaktır. Bu kapsamda, yürütmekte olduğunuz öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi ile ilgili olarak hazırlanan aşağıdaki içerikten yararlanılacaktır. Öğrencilerin içerik üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar öğrenme stratejilerinin kalıcılığı olarak değerlendirilecektir. Bu amaçla sizden istenen öncelikli olarak içeriği öğretmen adaylarına dağıtmak ve ardından bunun ilgili olarak kendilerine verilen soruları yanıtlamalarını istemektir. İçeriğin dağıtımı ile ilgili olarak aşağıda yer alan uygulamalara dikkat etmeniz uygulamanın daha sağlıklı bir şekilde yürütölmesini sağlaması açısından önemlidir.

- Öğretmen adaylarının içeriğe yönelik çalışmalarında herhangi bir zaman sınırı bulunmamaktadır.
- Öğretmen adayları içeriğe yönelik olarak diledikleri işaret ve karalamaları içerik üzerinde gerçekleştirebilirler.
- İçeriğin çalışılmasının ardından dağıtılan çalışma içeriği mutlaka toplanmalıdır.
- Çalışmanın ardından içeriğe yönelik olarak hazırlanan soruların dağıtımı yapılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının çalıştıkları içerikle ilgili olarak üzerlerine kimliklerini belirten herhangi bir tanımlamada bulunmaları gerekmemektedir.

YÖNERGE

Aşağıda iletişim konusu ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan içeriğe bir derse çalışır gibi çalışıp çalışma sonrasında ayrıca size verilecek olan soruları yanıtlayınız. Çalışmada herhangi bir zaman sınırı bulunmamaktadır. Çalışmanız sırasında içerik üzerinde dilediğiniz işaretleme ve karalamaları yapabilir, dilediğiniz renk ve çeşitlilikte kalem kullanabilirsiniz. Çalışmayı bitirdiğinizde çalışma içeriğini **geri vermeyi** unutmayınız.

ÖĞRETİM ORTAMLARINDA İLETİŞİM

Yalın'a (2003) göre iletişim, iki veya daha fazla insan arasında anlamları ortak kılma süreci olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre iletişim davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılma sürecidir (Ergin ve Birol, 2000). Kişiler arası iletişimde mesaj sözler, sözel olmayan davranışlar ve söz ötesi davranışlar biçiminde kodlanabilir. Bireyler düşüncelerini sözlerle iletirken, duygularını daha çok söz ötesi ve sözel olmayan davranışlar yoluyla iletir. Göz teması, fiziksel yakınlık, duruşlar, yüz ifadeleri sözel olmayan iletişim davranışlarıdır. Ses tonu, vurgulama ve susmalar ise söz ötesi iletişim davranışlarıdır. Bir araştırmaya göre; yüz yüze iletişimde, duygusal mesajların %55'i yüz ifadeleri, %38'i söz ötesi (meta verbal) yolla ve ancak %7'si sözlerle verilmektedir.

İletişim Türleri

Kişiler arası iletişim sözel iletişim ve sözel olmayan iletişim olmak üzere iki biçimde gerçekleşir.

Sözel iletişim

Sözel iletişim, konuşma dili olarak da adlandırılır. Dil bir simgeleştirme sürecidir ve simgesel kodların temellerini oluşturur. Konuşma bireysel, dil ise toplumsal ve kültürel bir olgudur. Belli bir dönemde toplumdaki bireysel ve toplumsal değerler, yaşantılar dil aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılır. Her dil, onu kullanan kişinin dünya görüşüne, yaşantı ve deneyimlerine bağlı olarak kişiye özgü bir özellik içerir. Dolayısıyla,

gerçeğin yanlış bir biçimde algılanmasına neden olan öznel bir boyutu vardır. Örneğin, çalışılan örgütte, yöneticiye 'patron' dendiğinde yöneticilere yüklenen değerlerden oluşan bir yargıyı dile getirmiş oluruz. Bu öznel boyut, toplum hakkındaki görüşlerin çoğunluğunun değer yargıları taşıyan bir içeriğinin olmasından kaynaklanır. Dili öznel kılan bu değer yargılan ise iletişimi güçleştirir, çatışmalara neden olur (<http://www.bpi.somee.com/kurumilet2.htm>).

Sözel iletişimde bir şeyin nasıl söylendiği ya da ifade edildiği önem taşımaktadır. Bunun için öğrenme-öğretme ortamında şunlara dikkat etmelidir:

- Sesinin tonu, yüksekliği ve vurgusunu iyi ayarlamalıdır, tekdüze bir konuşma katılanların uykusunu getirebilir.
- Katılımcılarla kişisel ilişki kurmak için isimlerini kullanmak gerekir, kimi ortamlarda sadece ön adların kullanılması uygun olmayabilir, bu durumda bey, ... hanım hitapları tercih edilebilir.
- Belli sözcük ve ifadeleri tekrar tekrar kullanmaktan kaçınmak gerekir. Örneğin; "Anlaşıldı mı?", "Arkadaşlar..", "Eveet" bu gibi ifadeler tekrar tekrar kullanıldığında dikkat dağınık ve sinir bozucu olabilir.
- Dersin temposu iyi ayarlanmalıdır. Önemli ve zor kısımlar daha yavaş aktarılırken diğer bölümler daha hızlı geçilebilir.
- Bir konudan diğerine geçerken mantıklı ve yumuşak geçişler yapılmalıdır. Konular değişirken bunun bütün içindekileri net olarak belirtilmelidir.
- Katılanlar için yapılacak etkinliklerde onları nelerin beklediği not olarak açıklanmalı, bu açıklamalara zaman ayrılmalıdır.
- Kullanılan sözcükler mesleki terimlerden seçilmeli, eğer gerekli olursa mesleki terimlerin anlamları açıklanmalıdır.

Sözel Olmayan İletişim

Sözel olmayan iletişim, iletişimin en temel türlerinden birisidir. İnsanlar, birbirlerinin gözlerine bakmaları ya da kaçırmalarıyla, giyimleri, duruşları, oturuş biçimleri, aralarına koydukları fiziksel uzaklık gibi görsel simgelerle, birbirleri hakkında sezgisel bilgi edinebilirler, sözcüklere başvurmadan iletişim kurabilirler. İnsanların düşüncelerini, bilgilerini iletmede en temel araç olan konuşma dili yani sözel iletişim, duyguların,

heyecanların, coşkuların iletilmesinde çoğu kez yetersiz kalır. Bu nedenle, insanlar çoğu kez konuşurken duygularını, heyecanlarını ifade edecek mimiklere, el kol hareketlerine farkında olmadan başvururlar (<http://www.bpi.somee.com/kurumilet2.htm>).

Sözel olmayan iletişimde giyim, göz teması, sınıf içinde dolaşma, öğrencilere yakın ya da uzak durma gibi öğelerin olumlu bir iletişim ortamı oluşturulup sürdürülmesinde önemli katkıları vardır. Bunun için öğrenme öğretme ortamında şunlara dikkat edilmelidir:

- İlk izlenim kişiler arası iletişimde çok önemlidir. Katılanların nasıl karşılandığı ve verilen ilk mesaj iletişimin devamını etkileyecektir.
- Yüzleri okumak ve iletişimin nasıl gittiğini anlamak için göz teması çok önemlidir. Dostça bir ilişki kurmak, konunun ne kadar anlaşıldığına yönelik geri bildirim almak için göz teması kurmak en iyi yoldur.
- Öğretici konuyu anlatırken ortamda dolaşmak ve enerjik olmalıdır. Bu enerji derse katılanlara da geçecektir.
- Öğretici sorulan dinlerken ve yanıtlarken yüzünü derse katılanlara dönmelidir. Dinlediğini belirten onaylayıcı vücut dili hareketlerini kullanmalıdır.
- Durmadan kımıldamak, cebindeki bozuk paraları şakırdatmak, kalemle oynamak dikkat dağınıktır. Öğretici iletişim engeli oluşturan bu tür davranışlardan kaçınmalıdır.
- Öğretici ve öğrenciler arasında yapay engel oluşturan kürsü, masa gibi eşyalar varsa öğretici bu engellerle baş etmeyi bilmelidir.
- Öğretici konuyu anlatırken ne kadar hevesli ve coşkulu olursa katılımcılar da bundan o kadar etkilenecektir.

İletişim Süreci

İletişim insan yaşamının en önemli öğelerinden birisidir. Sosyal bir varlık olarak insan, kendini ve sosyal yaşamını iletişim aracılığıyla anlamlandırmaktadır. Kişi, bulunduğu yerle, çalıştığı ortamla, içinde yaşadığı toplumla olan ilişkilerini ve etkileşimini iletişim aracılığıyla belirlemektedir. Çevresiyle olan iletişimin niteliği, kişinin yaşamının ve eğitiminin niteliğidir. Kişi, toplum ve eğitim açısından iletişim yaşamsal bir öneme

sahiptir. İnsan karmaşık bir varlık olduğuna göre, iletişim de buna paralel karmaşık bir süreçtir.

İletişimin kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt olmak üzere beş ögesi bulunmaktadır. *Kaynak* iletişim sürecini başlatan kişi, *mesaj* kaynaktan alıcıya gönderilen uyarıcılar, *kanal* mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan araç, yöntem ve teknikler, *alıcı* gönderilen mesaja hedef olan kişi, *dönüt* alıcının kaynak tarafından gönderilen uyarıcılara verdiği tepkidir (Ergin ve Birol, 2000).

Lasswell (aktaran Yalın, 2003), iletişimi şu soruyla ifade etmiştir: "Kim, Kime, Hangi Kanal Yoluyla, Ne Tür Bir Etkiyle, Ne Söylüyor?" İletişim sürecini daha iyi kavrayabilmek için iletişim süreci öğelerini aşağıdaki gibi tanımlayabiliriz:

Kaynak: Çilenti'ye (1984) göre kaynak, başkasıyla paylaşacak bir fikre ya da bilgi, haber, duygu, tutum veya beceriye sahip olan kimsedir. Kaynak, yani gönderici, mesaj içeriğini sözlü veya sözsüz kodlayıp hedefe gönderen birimdir. Başka bir deyişle, kaynak, bir iletişim sürecinde hedeflediği, kişi ya da grupta (alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişi olup sınıfta bu görevi öğretmen üstlenmektedir.

Kaynağın kafasındaki fikir ya da anlamları alıcısına iyi anlatmadaki başarısını etkileyen etkenler şunlardır:

- Kendisi, alıcısına ve ileteceği konuya karşı tutumu,
- Yetişmiş olduğu ve halen ileteceği konuya karşı tutumu,
- Yetişmiş olduğu ve halen içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri,
- İletişim becerisi.
- Kendisi, alıcısı ve ileteceği konu hakkındaki bilgi ve becerileri

Bunlara ek olarak, kaynağın güvenilirliği, uzmanlığı, inanırlılığı ve çekiciliği de alıcısını özellikle tutum kazandırmada ikna etmesinde önemli etkenlerdir (Ergin, 1995, s. 51-55). Yani, kaynak mesajı karşı tarafın anlayacağı bir biçimde kodlar. Bu kodlama harfler, semboller, resimler, işaretler, vb. yoluyla olur.

Mesaj: Bir ya da birden fazla kişinin bilişsel, duyuşsal ya da devimsel davranışlarında değişiklik yapmak amacıyla düzenlenen işaretler örüntüsü olan mesajlar kaynağın alıcısı ile paylaşmak istediği duygu, düşünce ve davranışları ifade eden sembollerdir.

Kaynak sahip olduğu bir fikri ya da onunla ilgili davranışları alıcısı ile paylaşmak isterse onu öncelikle hareket, jest, mimik, ses, söz, çizim, ışık, resim, heykel, yazı, formül vb. sembollerin en az biri ile yapılmış bir mesaj durumuna getirmek zorundadır (Ergin, 1995). Yani, kaynağın ne demek istediğı, ne söylediğidir. Ancak bu işlem yapılırken paylaşımda bulunacak kişilerin çıkartacakları anlamları kestirebilmek gerekir. Bu nedenle de iletişimi başlatan kişi olarak kaynak hedef kitleyi tanımaya çalışmalı ve mesajı hedef kitlenin özelliklerine göre kodlamayı bilmelidir (Seferoğlu, 2006).

Kanal: Kanal, iletişim sürecinde kaynağın amaçları doğrultusunda alıcıya gönderdiği mesajları taşıyan ortam, yöntem ve tekniklerdir. Geniş bir tanımla ile eğitim ortamı, öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi iletmeye işleminin meydana geldiğı ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğı, personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir. Yöntem, öğrencinin istenilen davranışları geliştirmesi için seçilen işlemler bütünü olup, geleneksel anlamda bilgi aktarmada izlenen yol olarak algılanmaktadır. Teknik ise yöntemi uygulamaya koyma biçimi olup, öğretimin etkili olmasında oldukça önemlidir (Ergin, 1995; Alkan, 1995; Bilen, 1996). Yani, kaynağın alıcıya ulaştırmak istediğı ve kodladığı mesajı hangi yolla kaynağa ilettiğidir. Kaynaktan gelen mesaj bir araç ya da yöntem yardımıyla kanaldan geçerek alıcının duyu organlarından en az birine iletilmek durumundadır. Genelde ne kadar çok duyu organı devreye girerse iletişim o derece etkin olur (Seferoğlu, 2006).

Bu nedenle gönderilen mesajın alıcı tarafından doğru bir şekilde algılanabilmesi için kullanılan araç ve yöntemin uygun olarak seçilmesine dikkat edilmelidir. Etkili bir iletişim için doğru iletişim araçlarından faydalanılmalı ve kanal gönderilen mesaja uygun olmalıdır.

Alıcı: Bir iletişim sürecinde alıcı, kaynağın gönderdiği mesajlara hedef olan kişi ya da kişilerdir. Mesajı veren öğretmene istenen tepkiyi vermesi beklenen öğrenci, öğrenci ise öğretmendir. Öğrencilerin amaçları ister tüketim isterse üretim amaçlı iletişim kurmak olsun, öğretmen onlara giriştikleri çabalarda yardım ve rehberlik etmek ve güdüleyici olmak zorundadır (Ergin, 1995). Yani, alıcıya kodlanmış mesaj çeşitli kaynaklar yoluyla ulaştırıldıktan sonra, alıcı mesajın anlamını bulur. Böylece kodlanmış

mesaj çözülmüş olur. Ancak alıcının mesajı kaynağın verdiği anlamda yorumlayabilmesi ve iletişime açık yapıda olması iletişim sürecinin sağlıklı yürüyebilmesi açısından önemlidir. Alıcının mesajı uygun biçimde alıp almadığı ya da doğru biçimde kodlayıp kodlamadığı dönüt ile kontrol edilir.

Dönüt: İletişim sürecinde kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp, alınmadığını alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını ya da ne denli anlaşıldığını alıcıdan kendisine yönelecek tepkilerden anlayacaktır. Alıcıdan kaynağa yönelen bu tepkilere dönüt denilmektedir. Öğretmen tarafından öğrenciye verilen dönüt öğrencinin, çalışmalarına rehberlik edici, çalışmalar sırasında olumlu yönlerini takdir edici, yaptığı yanlışların kendisince düzeltilmesine yardım edici bilgilerdir. Dönüt iletişimin ne kadar doğru yapıldığını ve iletişimin daha sağlıklı olabilmesi için yapılması gerekenlerin belirlenmesine yardımcı olur. Öğrenciye verilen dönüt bilgi vermeye ve güdülemeye yönelik dönüt olmak üzere iki kısımda incelenebilir. Dönüt verme yöntemleri ise, öğretmenin sözlü ve yazılı dönütü, öğrencinin öğrenciye dönütü ve öğrencinin öğretmene dönütü ve kendisini değerlendirme biçiminde ele alınmaktadır. (Ergin, 1995). İletişimin etkililiği alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt olarak özetlenebilecek dönüt mekanizmasının çift yönlü olması ile gerçekleşebilir (Seferoğlu, 2006). Mesaj anlaşıldıktan sonra alıcı mesajı anlayıp anlamadığını kaynağa bildirmek durumundadır.

EK E- DENEYSEL İŞLEM SIRASINDA DENEYSEL İŞLEM ÖNCESİ ve SONRASI KULLANILAN ÇALIŞMA METNİ

YÖNERGE

Bu çalışma, “öğretmen adaylarına öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiği” isimli doktora tez çalışması kapsamında adayların kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini “çalışma metni” üzerinden belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda sizlerden beklenen aşağıda yer alan metni, herhangi bir ders içeriğini çalışır gibi çalışmanızdır. Çalışmayla elde edilen veriler **kesinlikle** size **not vermek** ya da **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Metni çalışmanız sırasında aşağıdaki noktalara dikkat etmeniz çalışmanın daha sağlıklı yürütülmesi açısından önemli görülmektedir.

- Çalışmada herhangi bir zaman sınırı bulunmamaktadır.
- Çalışma sırasında metin üzerine veya sayfa kenarındaki boşluklara dilediğiniz işaret ve karalamaları yapabilirsiniz.
- Çalışma metninin sonunda yer alan boş sayfa da eğer isterseniz çalışma notlarınızı almak amacıyla sizlere verilmiştir.
- Çalışma sırasında dilediğiniz renk ve çeşitlilikte kalem kullanabilirsiniz.
- Çalışmalarınızı lütfen bireysel olarak gerçekleştiriniz.
- Çalışmayı bitirdiğinizde metni lütfen araştırmacıya **geri vermeyi** unutmayınız.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Levent VURAL

lvural@anadolu.edu.tr



EĞİTİMDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Öğretme-öğrenme sürecinin önemli değişkenlerinden biri de yapılan ölçme-değerlendirme etkinlikleridir. Öğretim etkinliklerinin etkililiğinin belirlenmesi süreç içerisinde yapılan çeşitli ölçme-değerlendirme çalışmaları ile belirlenir. Bu bakımdan öğretme-öğrenme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-beceri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme-değerlendirme çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır. Okullardaki öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede zamanında yapılan bir ölçme-değerlendirme ile başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendilerini değerlendirmesinde ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar (Semerci, 2008). Ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile yapılacak değerlendirmelerde öznel kararlar yerine, daha nesnel kararların verilmesi olanaklı hale gelmektedir. Ayrıca ölçme işleminde elde edilen sonuçlar, sayılarla ifade edilmeye uygun olduğundan birçok istatistiksel işlemlerin daha kolay yapılmasına ve sonuçların herhangi bir yanlış anlaşılmaya meydan vermeyecek şekilde doğru olarak yorumlanmasına olanak vermektedir (Yaşar, 2008). Ölçme-değerlendirme etkinlikleri için çeşitli ölçme araçlarından yararlanılır.

Bireylerin, belirli özelliklerinin ölçülmesi tek bir ölçme tekniği ile mümkün değildir. Hangi özelliğin hangi teknikle ölçülmesi gerektiği farklı koşullara bağlı olarak değişmektedir. Bu koşullardan en önemlisi ölçülecek özelliğin kendisi olarak belirtilebilir. Hangi davranış ya da becerinin ölçülmek istenmesine bağlı olarak kullanılacak ölçme aracı da değişiklik gösterebilmektedir. Doğru ölçme aracını kullanmak öğrenci ve öğretim programı hakkında verilen kararın mevcut durumu doğru yansıtan, geçerli ve güvenilir bir karar olmasını sağlayabilecektir (Çakan, 2008). Brown (2004), öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan çeşitli yaklaşımların öğrencilerin öğrenmelerinde de bir farklılık oluşturabileceğini belirtmektedir. Alanyazında eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde ve öğrenci başarısının ölçülmesinde yararlanılabilecek birçok ölçme aracı yer almaktadır. Bu ölçme araçları farklı değişkenler gözetilerek çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Fakat son yıllarda öğretimde öğrenci merkezli anlayış gözetilerek gerçekleştirilen birtakım uygulama ve çalışmaların görülmesi ölçme ve değerlendirme anlayışına da yansımış, bu durum ölçme araçlarının geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımları olarak

sınıflandırılmasına yol açmıştır. Geleneksel değerlendirme yaklaşımları, öğretme-öğrenme sürecinde önceden belirlenen hedeflere bireylerce ne derece ulaşıldığını belirlemeye yönelik bir anlayışı içerir.

Bu yaklaşım kullanılarak yapılan ölçme-değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin süreç sonundaki durumlarını ölçebilmeyi hedefler. Sürecin işleyişi ile ilgili olarak da öğrenme çıktılarında oluşan farka göre bir yorumlamaya gidilir. Süreç sonunda, önceden belirlenen öğrenme hedeflerinde ulaşılamayan hedeflere yönelik olarak tamamlama çalışmalarının yapılması da bu yaklaşımın doğasında bulunmaktadır. Fakat son yıllarda gelişen yeni anlayışlar doğrultusunda geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik birtakım eleştiriler yapılmaya başlanmıştır. Öncü(2009), geleneksel yaklaşımların kullanıldığı ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin basit düzeydeki bilgi ve becerilerinin yoklandığını, karmaşık düzeydeki bilgi ve becerilerin ise yeterince yoklanamadığını belirtmektedir. Karaca (2008) ise geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının kullanımında aşağıda belirtilen sorunlarla karşılaştığını ve kimi açılardan bu yaklaşımların yetersiz kaldığını vurgulamaktadır:

- Ölçme araçlarının öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde, sınırlandırılmış zamanlarda ölçmesi ve öğrencilerin gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte sorunlar yaşamasına neden olması,
- Ölçme araçlarının öğrencinin ne yapabileceğini gösterme konusunda yetersiz kalması,
- Ölçme araçlarının öğrenciye kaynaklara ulaşma ve araştırma yapma olanağı tanımaması,
- Değerlendirme sonuçlarının, öğretmenler tarafından öğrenme güçlüklerini belirleme ve öğrencilere dönüt sağlama amacına dönük etkin bir şekilde kullanılamaması ve ağırlıklı olarak not verme amacına yönelik olarak kullanılması,
- Öğretmenlerin ödevleri yeterince etkin kullanamamaları.

Kutlu (2008) da öğretme-öğrenme sürecindeki yeni anlayışın, tek tek davranışlar kazandırmaktan çok birçok bilginin bir araya gelmesinden oluşan ve daha çok öğrenci tarafından yapılandırılmış karmaşık üst düzey zihinsel bir beceriyi kazandırmak üzerine

şekillendiğini, bu sürecin değerlendirilmesinin de geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile gerçekleştirilemeyeceğini belirtmektedir. Ona göre günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek üzere kullanılan çoktan seçmeli, kısa yanıtı, doğru-yanlış, eşleştirmeli ve boşluk doldurmalı gibi bazı klasik sınav yöntemleri; karar verme, araştırma yapma, sorun çözme, yaratıcılık, analitik ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme süreçlerini belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bu durum ise ölçme-değerlendirme anlayışında da yeni yaklaşımları gündeme getirmektedir. Bu yeni yaklaşımlar bazı kaynaklarda alternatif değerlendirme yaklaşımları, bazı kaynaklarda da performansa dayalı yaklaşımlar olarak isimlendirilmektedir.

Alternatif Değerlendirme Yaklaşımı

Alternatif değerlendirme, performansı ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirme yöntemidir. Öğrencinin gösterdiği performansa göre yeterliği hakkında doğru ve güvenilir bir karar verebilmek için farklı görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçümler yapılmaktadır (Karaca, 2008). Alternatif değerlendirme yaklaşımının özellikleri aşağıdaki gibi belirtilebilir (MEB, 2005):

- Alternatif değerlendirme gerçek yaşamla ilgili ve öğrenci merkezlidir,
- Alternatif değerlendirme öğrencinin bilgi ve becerilerini okulun dışındaki gerçek dünyada da kullanabilmesine yoğunlaşmaktadır,
- Alternatif değerlendirmede ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır,
- Alternatif değerlendirmede öğrenciler kendi kendini değerlendirme, daha geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar,
- Alternatif değerlendirmede öğrenciler işbirliği kurarak çalışmaya teşvik edilirler.

Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre çeşitli yararları bulunmaktadır. En önemli yararı, diğer yollarla ölçülemeyen karmaşık öğrenme çıktılarını ölçebiliyor olmasıdır. Aynı zamanda bu karmaşık zihinsel süreçlerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle alternatif değerlendirme yaklaşımları iyi bir öğretim etkinliği olarak düşünülebilir (Linn ve Gronlun, 1995'den akt. Kutlu, 2008). Ancak bu yöntemin iyi bir öğretim etkinliği olması ve öğrenci gelişiminin

gözlemlenmesine olanak sağlaması için öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını takip edip onlarla ilgili etkili ve düzenli olarak geribildirim vermesi gerekmektedir. Bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanmasında geribildirim büyük önem taşımaktadır (Kutlu, 2008).

Alternatif değerlendirme yaklaşımının avantajları şu şekilde belirtilebilir (Erkan, 2006'dan akt. Bıçak, 2008):

- Öğrencinin bilgiyi kullanarak gerçek yaşam durumlarına benzer sorunların çözümüne dönük ürünler ortaya koymasını sağlar.
- Değerlendirme ölçütleri kullanılarak tekrarlanabilir zaman ve emekten ekonomi sağlar. Örneğin, öğretmenin hazırladığı sözel bir performans değerlendirme kontrol listesi ölçütler öğrenciden öğrenciye, sınıftan sınıfa veya yıldan yıla değişmeyeceğinden her öğrencinin performansını ölçmek için kullanılabilir.
- Öğretmen, tek bir değerlendirme aracılığıyla öğrencinin performansının birçok boyutunu ölçebilir.
- Aynı değerlendirme aracı kullanılarak öğrencinin zaman içindeki gelişimi bir çizelge dahilinde izlenebilir.

Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının, geleneksel yaklaşımlardan farklı özelliklerinin olması ve yeni eğitim anlayışının bir ürünü olarak ölçme-değerlendirme etkinliklerinde kullanılır olması her durumda bu yaklaşımların kullanılacağı anlamına gelmemelidir. Ölçülecek özellikle paralel olarak geleneksel veya alternatif ölçme araçlarından uygun olanı tercih edilmelidir. Fakat yapılandırmacı anlayışla birlikte alternatif yaklaşımların süreçte daha çok yer aldığı da bir gerçektir.

Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının yararlarının yanında kimi sınırlıkları da vardır. Bunlar içerisinde en önemlisi güvenilirlik sorunudur. Puanlama güvenilirliği her ne kadar dereceli puanlama anahtarlarının kullanımıyla sağlanmaya çalışılsa da çoktan seçmeli testler kadar nesnel sonuçlar elde edilememektedir. Diğer bir güvenilirlik sorunu da çalışmaların yapılma sürecinde öğrencilerin ailelerinden ya da başkalarından gereğinden fazla yardım alabilmeleridir. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının bir diğer sınırlığı da uygulanmasının zaman alıcı olmasıdır. Ancak ülkemiz açısından bu yöntem için en önemli sorun, bu yöntemin ne olduğunun ve nasıl uygulandığının henüz öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından yeteri kadar bilinmemesidir. Bu yöntemler ne kadar iyi

olursa olsun etkin ve doğru kullanılmadığı zaman yarardan daha çok olumsuz etkilere sahip olacaktır (Kutlu, 2008).

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinde hangi değerlendirme yaklaşımı kullanılırsa kullanılsın öğretmenler hala sürecin temel işleticisi konumundadırlar. Yeni yaklaşımlar, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme etkinliklerindeki rollerinde birtakım farklılıklar yaratmış olmasının yanında bu konudaki harcamaları gereken emeği de arttırmıştır. Bunun yanında ilk ve ortaöğretim düzeylerinde çeşitli merkezi sınavların yapılıyor olması ve bu merkezi sınavlarda geleneksel ölçme araçlarına yer verilmesi, süreçte öğretmenleri geleneksel ölçme araçlarını kullanmaya zorlayan nedenler arasındadır. Bu bakımdan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme etkinliklerinde her iki yaklaşıma ilişkin ölçme araçlarına ilişkin yeterliklerle donanık olmaları oldukça önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Bıçak, B. (2008). Performans değerlendirme. S. Erkan ve M. Gömleksiz. (Ed). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 197-238). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brown, S. (2004). Assessment for learning [Çevrimiçi sürüm]. *Learning and teaching in higher education*, (1), 81-89.
- Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S.Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 92-125). Ankara: Pegem Yayınevi
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. S.Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 2-36). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kutlu, Ö. (2008). Öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan yeni yaklaşımlar. A.Hakan. (Ed.). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim matematik programı*.

- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım [Çevrimiçi sürüm]. *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi*, (6), 103-130.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E.Karip (Ed.) *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s.1-15). Ankara: Pegem Yayınevi
- Yaşar, M. (2008). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S.Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s.10-39). Ankara: Pegem Yayınevi

EK F- ASIL UYGULAMADA İZLEME ÇALIŞMASI AMACIYLA KULLANILAN ÇALIŞMA METNİ

YÖNERGE

(Öğretim Elemanı İçin)

Bu uygulama “öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi” isimli doktora tez çalışması kapsamında deneysel işlem sürecinde uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin kalıcılığının belirlenebilmesi amacıyla yapılacaktır. Bu kapsamda, yürütmekte olduğunuz sanat eğitimi dersi ile ilgili olarak hazırlanan aşağıdaki içerikten yararlanılacaktır. Öğrencilerin içerik üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar öğrenme stratejilerinin kalıcılığı olarak değerlendirilecektir. Bu amaçla sizden istenen öncelikli olarak içeriği öğretmen adaylarına dağıtmak ve ardından bunun ilgili olarak kendilerine verilen soruları yanıtlamalarını istemektir. İçeriğin dağıtımı ile ilgili olarak aşağıda yer alan uygulamalara dikkat etmeniz uygulamanın daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlaması açısından önemlidir.

- Öğretmen adaylarının içeriğe yönelik çalışmalarını 30 dakikalık süre içerisinde tamamlamaları gerekmektedir.
- Öğretmen adayları içeriğe yönelik olarak diledikleri işaret ve karalamaları metin üzerinde gerçekleştirebilirler.
- İçeriğin çalışılmasının ardından dağıtılan çalışma içeriği mutlaka toplanmalıdır.
- Çalışmanın ardından içeriğe yönelik olarak hazırlanan soruların dağıtımı yapılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının çalıştıkları içerikle ilgili olarak üzerlerine kimliklerini belirten herhangi bir tanımlamada bulunmaları gerekmemektedir.

YÖNERGE

(Öğrenciler için)

Aşağıda çocuk resminin gelişim aşamaları konusu ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan içeriğe çalışıp çalışma sonrasında ayrıca size verilecek olan soruları yanıtlayınız. Çalışmayı 30 dakikalık süre içerisinde tamamlamanız gerekmektedir. Çalışmanız sırasında içerik üzerinde dilediğiniz işaretleme ve karalamaları yapabilirsiniz. Çalışmayı bitirdiğinizde çalışma içeriğini **geri vermeyi** unutmayınız. Çalışmaya geçmeden önce lütfen çalışma içeriği ile ilgili neler öğreneceğinize ilişkin sorular oluşturmayı unutmayınız!

ÇOCUK RESMİNİN GELİŞİM AŞAMALARI

Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak sanat faaliyetlerinde de belirgin bir değişim dikkatimizi çeker. Kağıda yapılan ilk işaret ve çizgi, giderek birer sanat evresine dönüşerek ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür.

Zaman zaman duran ama daha sonra yerini bir sonraki evreye bırakan bu sanat gelişimini belirtmek ve anlatmak oldukça zordur. Yalnız sanatın sürekli gelişen bir süreç olduğunu belirlemek yerinde olur. Her çocuğun bir sanat evresinden diğerine aynı zamanda ulaşması söz konusu değildir. Ancak yine de çocukların hemen hemen hepsi – üstün ve geri zekalı çocukların dışında- gelişimin diğer yüzlerinde olduğu gibi sanatın gelişimi açısından da aynı yaşlarda aynı evrelerden geçerler.

Çok genel bir yargıda bulunacak olursak çocuklar büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, daha oranlı ve daha gerçekçi olur. Bununla birlikte resimlerinin gelişmesi açısından her evrede çocukların yaptıkları resimleri niteleyen bazı çarpıcı ve ayırıcı özellikler bulunur.

Çocuk remindeki gelişimi beş evrede ele almak mümkündür:

- Karalama dönemi (2-4 Yaş)
- Şema öncesi dönem (4-7 Yaş)
- Şematik dönem (7-9 Yaş)
- Gerçekçilik (gruplaşma) dönemi (9-12 Yaş)
- Görünürde doğalcılık dönemi (12-14 Yaş)

1. Karalama evresi (2-4 Yaş): İlk yıllarda çocuk kağıt üzerine gelişigüzel birtakım çizgiler çizer. Bu evre, karalama evresi olarak tanımlanabilir. 18. ay dolaylarında çocuğun ilk karalama girişimleri dikkatimizi çeker. Aslında bu ilk işaret çocuğun gelişimi açısından önemli bir adım sayılabilir. O, kendini yalnız çizerek, boyayarak değil, yazılı bir biçimde de ifade etmeye başlamıştır.

Genelde araştırmacılar ilk dönem karalamalarından çoğunun herhangi bir şeyi temsil etmek niyetiyle yapılmadığında birleşirler. Hem Luquet hem de Piaget, bu ilk dönem karalamalarını yalnızca oyun ve alıştırma olarak görmüşlerdir (Piaget ve Inhelder; 1969).

Karalama evresinden önce çocuk, bir eşyanın üzerine ıslak parmağı ile çizdiği çizgilerle, kum üzerinde arkasından bir sopa çekerek yürüdüğünde meydana gelen çizgileri tren ya da ray olarak isimlendirir. Kâğıt üzerine ilk karalamaları yaptığı zaman da kalemin izlerini tren, yol ya da koşu olarak adlandırır. *Luquet* nin deyişiyle çocuk, grafik anlatışlara başlar, anlatırken çizer, çizerken anlatır. Tam şekilleriyle, düzgün bir biçimde çizilmesi zor olan hikâyesinin bazı ayrıntılarını kısa karalamalarla işaret etmek ona yeterli gelir. Çocuğa göre çizmek, elin hareketlerini kâğıda dökmektir. Yaşamın ilk yıllarında “keşif” ve “icat” girişimleri içinde olan çocuk her şeye dokunur, dokunduğu objeler arasında kâğıt da bulunur. Eli amaçsız bir şekilde kâğıt üzerinde dolaşırken çizgiler bırakır. Çocuk oluşan çizgileri görür ve onların yaratıcısı olduğunu anlar. Bu istemdışı eseri, yetişkin için anlamsız bulabilir, fakat çocuk için bu, faaliyetinin bir ürünü, kişiliğinin yansımasıdır. Böylece o yaratıcı gücünün bilincine varır. *Başlangıçta rastlantısal olan bu yaratıcı güç, zamanla yeniden canlandırılmak istenen bir zevkin kaynağı olur.*

Çocuğun bu evrede kalemi istediği gibi kullanabilmesi için onu elinde tutmasını öğrenmesi gerekir. Başlangıçta omuzdan gelen zikzak ve dairesel hareketler zaman içinde yerlerini dirsek ve elden gelen hareketlere bırakır. Bu hareketlerin karşılığında, önceleri yukarıdan aşağıya yapılmış karalamalar, eğri zikzaklar, dairesel çizgilerle kalın bir yumak oluşturan karalama örnekleri ortaya çıkar.

a. İlk Çizgiler

Temelde kurşunkalem, tükenmezkalem ya da tebeşir gibi materyaller ilk çizgiyi oluşturma olanağı verir. Çocuk bu materyallerden bir sopa, bir emzik gibi yararlanır. Sonra rastlantı ile veya yetişkinde görerek kâğıt üzerine çizmeye başlar. Çocuk kâğıt üzerinde kalemi bastırarak hareket ettirir, bu da çizgiler bırakır.

İlk çizgi ilk ağlama gibidir. Doğumdan sonra çocuk ağlar, çünkü solunum organına havanın girişi için bu gereklidir. Bu ilk ağlamayla çocuk ortamı etkiler (başarılmış eylem). Bundan sonra bilmeden ağlamayı yineler. Çünkü bu başarıyı fizyolojik-yetenek haline dönüştürme gereksinimi duyar. Kalem ya da tebeşir ile rastlantı veya taklit sonucu çocuğun ilk çizgiyi çizmeyi başarması, ona gücünün ilk ortaya çıkışı gibi gelir. Başarılmış eylem, ağlamada olduğu gibi devam etme isteği gösterir. Çocuk ilk başarısını araştırmaya ve istemli olarak onu anlamaya çalışır. Başarılmış olan bu eylemi tam bir beceriye dönüştürene kadar tekrarlar.

Zaman içinde çocuk, deneye deneye kalemi isteğine uygun bir biçimde yönlendirebilecektir. Dik, yuvarlak, kırık çizgiler birbirinin üzerine gelmiş ve karışmışken zamanla şekiller farklılaşmaya başlayacaktır.

2-4 yaşlarına rastlayan karalama evresindeki gelişimin belirli bir düzen içinde olduğu görülür. Başlangıçta kâğıdın üzerine gelişigüzel konan işaretler şeklinde görülen karalama, zamanla yetişkinler tarafından tanınabilecek düzeyde çizgilere dönüşür. 1;6 (bir sene, altı ay) yaşla 4 yaş arasındaki dönemde çizgilerde hızlı bir gelişimin olduğu dikkati çeker. Genel anlamda bu karalamalar üç ana kategoride toplanır. Bunlar;

- Kontrollü karalamalar
- İsimlendirilen karalamalar
- Bir rahatsızlığı dile getiren karalamalar ya da çizgilerdir.

Çocuk bu dönemde parmaklarını iyi kullanamamasının olumsuz izlerini de taşır. Başlangıçta parmaklar ve tümüyle el, çizgi çizebilmek için yeterli kontrole sahip değildir. Genelde gelişigüzel çizgilerin sık sık tekrarlandığı görülür. Büyük bir çoğunlukla da bu ilk çizgiler bir ifadenin yansıması olmayıp fizyolojik ve psikolojik gelişim temeline dayalıdır.

İlk defa bir resim ürettiğini gören çocuk, bundan büyük bir sevinç duyar. Ama bu sevinci pek uzun sürmez, çünkü çocuğun çizgilerinde fark ettiği benzerlik, başlangıçta rastlantıdan kaynaklanmış olduğu için hemen tekrarlamaz. Daha sonraları çizgilerinde yeniden benzerlikler belirir. Bundan sonra da çizgilerinin rastlantı sonucu değil sürekli olarak bir objeye benzeyebileceğini anlar. İşte o anda çocuk her çizdiği için belli bir yorum getirmeye başlar.

Çocuk, çizim ve obje arasındaki benzerlikte zaman zaman eksiklikler bulur ve yaptığı resmi gerçeğine daha benzer bir hale getirmeye çalışır. Bu evrede benzerlik birkaç basit ekleme ile memnun edici bir hal alır. Böylelikle çocuk rastlantısal benzerliği kendi isteğiyle sürdürme yeteneğini elde etmiş olur. Gitgide sürdürdüğü bilinçli egzersiz ve tekrar girişimleri sonucu, bu yetisini güçlendirir. Grafik yetisinin bilincine varan çocuk artık istekli egzersizler yapmaya başlar. Böylece gerçek anlamda resme hazırlık niteliğindeki ilk evre bitmiş olur.

b. Gelişimin Yansıması Olarak Karalama

Gelişim, devam edegelen bir süreçtir. Bu süreç de, düz bir çizgi yerine inişli çıkışlı yokuşa benzer. Gelişimin bazı dönemleri, farklı özellikler gösterdiği gibi, bu özellikler bireyden bireye de değişir. Bunu, çocukların bedensel gelişiminde daha iyi görürüz. Aynı yaştaki çocukların boylarının belirli bir uzunlukta olduğu söylenebilirse de, bunun bireylere göre büyük değişiklikler gösterdiği de bilinmektedir. Özellikle ergenlik çağındaki birden büyümeler, bize gelişim olayının ne kadar düzensiz olduğunu gösterir.

Sanat, insanın çevresine olan tepkilerinin yansımasıdır. Bunu, çocuğun karalama çağında çok daha iyi görebiliriz. Çünkü karalama çocuğun bedensel ve coşkusal gelişiminin bir yansımasıdır. Büyümedeki bireysel farklılıklarda olduğu gibi, çocukların karalamalarında da benzer farklılıklara rastlarız. Karalama düzeylerindeki farklılıklar, çocuklardaki fizyolojik ve psikolojik değişiklikleri yansıtır.

Genelde çocuklar, yaklaşık iki yaşında karalamaya başlar ve bu etkinlikleri dört yaşına basıncaya kadar sürdürürler. Anaokulu öğrencisinin hala karalama ile uğraşması, çocuğun, kendi yaş düzeyinin altındaki bir etkinliği sürdürmesi anlamını taşır. Bu durum, bir beceri eksikliğinden çok bir gelişim sorunu olarak değerlendirilebilir. Büyük

bir olasılıkla, hala karalama evresini sürdürmekte olan çocuk, akranlarının düzeyindeki psiko-sosyal olgunluğa sahip olamayacak ve onların gerçekleştirdikleri bazı etkinlikleri başaramayacaktır.

Çocuğun bu davranışlarını geliştirmesinde öğretmenin ve ana-babanın çok önemli bir yeri vardır. Zaman zaman bazı anne ve babalar karalama aşamasındaki çocuklarına yardımcı olmaya, örneğin, bir elmanın nasıl çizildiğini öğretmeye çalışırlar. Ancak bu tür bir davranış gerek çocuk açısından, gerekse anne baba açısından duygusal bir kırıklığa neden olabilir. Çünkü karalama faaliyeti kendi başına çocuğa haz veren bir uğraştır.

c. Karalama Döneminden Şema Öncesi Döneme Geçiş

Karalama dönemi sonlarına doğru insan figürü çizmek için yapılan ilk girişimler oldukça basit ve eksiktir. 3 yaş çocuğu çok tipik olarak adam resmini bir kafa olarak çizer, zira bu yaştaki çocuğa en önemli görünen kısım kafadır. Kafanın altına iki çizgiden oluşan gövde ekler. Yaklaşık 4 yaşına geldiğinde de kollar eklenir ancak kollar gövdeden değil kafadan çıkmaktadır. Gözler, burun ve ağız genellikle yüze yerleştirilecektir. 3;6 (üç sene, altı ay) yaşından sonra çocuklar bir çizimin ayrıntılarını birbiriyle bağlamaya başlarlar. Bu evrede çocukların çizimlerinin çoğu basit formüllere ya da şemalara dayandırılmış gibidir (Lovven-feld; 1947). Örneğin bu evredeki tipik bir insan figürü çizimi, başı gösteren bir daire (ya da baş ile gövdenin bir arada gösterilmesi) ve bacakları gösteren iki çizgiden oluşur.

Dairenin içine yapılan bazı işaretler yüzün bazı ayrıntılarını, örneğin gözleri ve ağzı gösterebilir. Çoğu zaman kullanılan terimle bu 'iribaş' figürler, biçimsel açıdan yalındır ama erişkinlere hem çok anlamlı hem de estetik açıdan ilginç gelir. Temsili çizimler yapmaya başlayan 3;6 yaşından büyük çocuklar bazen çizimin parçalarını birleştiremezler. Bu şematik çizimler bazen işlenen konunun görünüşünü tam olarak temsil etme çabasından çok birer simge olarak iş görürler. Örneğin apartmanlarda oturan çocukların kendi evlerini çizmeleri istendiğinde, eğik çatılı, bacalarından duman çıkan stilize evler çizdikleri görülmüştür (Barret and Light;1976).

SORULAR

1. Metinde yer alan ve önemli gördüğünüz kavramların birbirleriyle ilişkisini açıklayınız.
2. Çocuk resmindeki gelişim aşamalarından olan karalama evresini kısaca tartışınız?
3. Karalama evresini kısaca özetleyiniz?
4. Metinde yer alan temel kavramları belirleyerek bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisini açıklayınız?

EK G- VERİ ANALİZİ SÜRECİNDE KULLANILAN KODLAMA ANAHTARLARI

Çalışma metinlerinin analizinde kullanılan kodlama anahtarı

Gözlemlenen Öğrenme Stratejisi	Gözlem Yeri	Stratejinin Türü
1. Hiçbir işaretleme yapılmamış Diğer		
2. Önemli kavram veya cümlelerin altını çizme Diğer Diğer Diğer		
3. Sayfa boşluklarına uyarıcı kelimeler yazma veya notlar alma Diğer Diğer Diğer		
4. Madde imlerine uyarıcı işaretler koyma Diğer Diğer Diğer		
5. Oklarla ilişkilendirme Diğer Diğer Diğer		
6. Çift çizgi kullanarak altını çizme Diğer Diğer Diğer		
.....		
.....		

Deneyisel işlem öncesi yapılan görüşmelerin analizinde kullanılan kodlama anahtarı

Soru 1: Öğrenme stratejileri kavramı senin için ne ifade ediyor ya da böyle bir kavramı daha önce duydun mu? Bu konudaki düşüncelerini bizlerle paylaşır mısın?

Hayır duymadım	Duymadım ama anlamını tahmin ediyordum	Evet daha önce duydum

Soru 2: Öğrenmelerin sırasında öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabiliyor musun? Bize birkaç örnek verebilir misin?

Özet çıkarma Satır altı çizme Dipnotlar alma Önemli yerlere çeşitli uyarıcılar koyma Kavramları yuvarlak içine alma Tekrar okuma Renkli kalemle işaretlemeler yapma Çizimler yaparak görselleştirme Sesli okuma Derste not alma ve alınan notlara çalışma Kendine sesli olarak anlatma Arkadaşlarına sesli olarak anlatma Görselleştirmeler yapma Diğer

Soru 3: Kullandığını ifade ettiğin bu öğrenme stratejileri; derse, dersin konusuna veya diğer etmenlere göre çeşitli farklılıklar gösteriyor mu?

Hayır değişmiyor	Dersin sözel ve sayısal olmasına göre değişiyor

Sözel derslerde kullanılan öğrenme str.

Sayısal derslerde kullanılan öğrenme str.

Soru 4: Çevrende gördüğün ve sana farklı gelen çeşitli öğrenme stratejilerini kullanan arkadaşların var mı? Eğer varsa örneklendirebilir misin?

Hayır farklı stratejiler kullanan yok	Evet farklı stratejiler kullanan var

.....

Deneyisel işlem sürecinin ders planlarına uygunluğuna ilişkin kodlama anahtarı

Yönerge

Bu kodlama anahtarı öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dolaylı olarak öğretiminin yapıldığı gruplarda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinin ders planlarına uygun bir şekilde uygulanıp uygulanmadığına ilişkin olarak hazırlanmıştır. Lütfen belirtilen durum ile ilgili gözlemlerinizi ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Sıra no	Durum	Evet	Hayır	Kısmen
1	Dersin başında dikkati çekme etkinliği yapılmıştır.			
2	Dersin başında güdüleme etkinliği yapılmıştır.			
3	Dersin başında gözden geçirme etkinliği yapılmıştır.			
4	Planlarda yer alan etkinlikler süreçte uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.			
5	Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci katılımı sağlanmıştır.			
6	Süreçte ölçme değerlendirme etkinliklere planlarda öngörülen bir şekilde gerçekleştirilmiştir.			
7	Süreçte öğrenci sorularına uygun geri bildirimlerde bulunulmuştur.			
8	Dersin sonunda konu özetlenmiştir.			
9	Süreçte uygun pekiştireçler verilmiştir.			
10	Öğrencilerin süreçte öğrenme stratejilerini denemeleri sağlanmıştır.			
11	Öğretim elemanı sınıf yönetim süreçlerini etkin bir şekilde uygulayabilmiştir.			

EK H – İZİN YAZILARI

Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen ön uygulama için
dekanlıkça gönderilen izin yazısı



Deneyisel işlem için dekanlıkça gönderilen izin yazısı



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

SAYI: B.30.2.ANA.0.12.00.00.-604.02-1475

Tarih: 15.09.2010

KONU: Anket

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Araş. Gör. Levent VURAL'ın, "Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi" konulu doktora tez çalışmasının deneysel uygulamasını İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında yürütülen ÖMB 207 Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Ayhan BAWRAK

Dekan-Vekili

Dr. L. Vural
15.09.2010

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaba, S. (1995). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 155-156, 112-126.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları [Elektronik versiyon]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Aktan, C. (2007). *Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Alicı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerileri cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Anderson, L. W. ve Krathwohld, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: Arevision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arsal, Z. (2007). Matematik akademik başarısı yüksek ve düşük ilköğretim öğrencilerinin çalışma stratejilerinin karşılaştırılması [Elektronik versiyon]. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-11.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers [Elektronik versiyon]. *International journal of Environmental-Scinece Education*, 5(1), 85-103.
- Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 151-164.
- Arends, R. I. (2000). *Learning to teach* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions [Elektronik versiyon]. *International Juornal of Lifelong Education*.19(1), 2-19.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinlenenin anlamaya ve kalıcılığa etkisi [Elektronik versiyon]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-16.
- Bail, F., Zhang, S. ve Tachiyama, G. T. (2008). Effects of self-regulated learning course on academic performance and graduation role of college student in an academic program [Elektronik versiyon]. *Journal of College Reading and Learning*, 39(1).
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Akademik erteleme davranışının öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik özellikler ve bireysel tercihlerle ilişkisi [Elektronik versiyon]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-32.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baş, G. (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisi [Elektronik versiyon]. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Baş, G. (2012). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisi [Elektronik versiyon]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Başar, H. (2005). *Önyargısız ve ezbersiz eğitim, internet*. yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/ onyargisiz_ve_ezbersiz_egitim.htm - 57k adresinden 18.10.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi (Nitelikli okul)*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayındır, N. (2008a). Öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğretmen. *Milli Eğitim Dergisi*, (180), 24-31.
- Bayındır, N. (2008b). Bilgi-işlem modelinin oluşumunda öğrenme stratejilerinin öğretime ayrılan zaman. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 187-200.
- Belet, D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Bender, V. (2005). Program evaluation for students with specific learning disabilities [Elektronik versiyon]. *Special School District of The St. Louis County*.

- Berger, J. L. ve Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms [Elektronik versiyon]. *Learning and Instruction*, 21, 416-418.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., ve Taylor-Ferreira, J. C. (1999). Teaching study-skills and test-taking strategies to elementary school children. The Testbusters program. *Behavior Modification*, 23, 630-646.
- Binbaşıoğlu, C. (1991). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bisland, A. (2004). Using learning strategies instruction with students who are gifted and learning disabled [Elektronik versiyon]. *Gifted Child Today*, 27(3), 52-58.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., ve Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bozkurt, N. (2007). Lise-1 tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerinin akademik başarıyı yordamadaki rolü [Elektronik versiyon]. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 186-198.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F. ve Özkahveci, Ö. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi [Elektronik versiyon]. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 327-332.
- Cao, L. ve Nietfeld, J. (2007). College students' metacognitive awareness of difficulties in learning the class content does not automatically lead to adjustment of study strategies [Elektronik versiyon]. *Australian Journal of Educational-Developmental Psychology*, 7, 31-46.
- Carnell, E. ve Lodge, C. (2002). *Supporting effective learning*. London: P. Chapman Pub.

- Cebesoy, Ü. B. (2009). Fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kavram öğrenmelerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Chalmers, D. ve Fuller, R. (1999). Research and professional development programme on teaching learning strategies as part of course content [Elektronik versiyon]. *International Journal of Academic Development*, 4(1), 28-33.
- Chamot, A. U. ve O' Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chamot, A. U. (1999). Learning strategy instruction in the English classroom [Elektronik versiyon]. *The Language Teacher Online*, 23(6).
- Chriss, R., Sherri, D. ve Windy S., R. (2007). Learning problems reported by college students:are they using learning strategies? [Elektronik versiyon]. *Journal of instructional psychology*. 34(4).
- Cobb, Jr. Robert. (2003). The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web based course [Elektronik versiyon]. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Virginia: Blacksburg.
- Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Creswell, J. W., Clark, V.P., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. (2003). Handbook of mixed methods in social-behavioral sciences. Abbas Tashakkori ve Charles Teddlie. (Ed.). *Advanced mixed methods research designs*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches*. California: Sage Publications.
- Crux, C. Sandra. (1991). *Learning strategies for adults: compensations for learning disabilities*. Toronto:Wall-Emerson, Inc.
- Çağlayan, H. S., Şirin, E. F., Yıldız, Ö. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 46-61.

- Çakıcı, Deniz Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi [Elektronik versiyon]. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1).
- Çalışkan, M. (2010). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Çalışkan, M. ve Sünbül, A.M. (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 148-153.
- Çelenk, S. ve Karakış, Ö. (2007). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri “A.İ.B.Ü. Örneği” [Elektronik versiyon]. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 34-52.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri [Elektronik versiyon]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 65-84.
- Çetin, S. ve Gelbal, S. (2006). Özdüzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma [Elektronik versiyon]. *8th International Educational Technology Conference*, 1002-1006.
- Çiçekoğlu, D. (2003). Bilişsel ve bilişötesi okuma stratejilerinin direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımlarına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Dahl, T. I., Bals, M. ve Turi, A. N. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257-273.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dembo, M. H., Seli, H. P. (2004). Students' resistance to change in learning strategies courses [Elektronik versiyon]. *Journal of Developmental Education*, 27(3), 2-11.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi [Elektronik versiyon]. *İlköğretim Online*, 9(1), 106-127.
- Derry, S. J. (1992). Öğrenme stratejilerinin işe koşulması, Cem Babadoğan (Çev.). *Eğitim Dergisi*, Sayı: 1, 145-157.
- Deryakulu, D. (2000). *Sınıfta Demokrasi*. Ali Şimşek (Ed.). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Dharmadasa, K. H. (1994). *Personal meaning in learning: Perspectives that influence the discovery of personal meaning: A Symposium*. Tennessee: Auburn University.
- Dignath, C., Buettner, G., Lngfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes [Elektronik versiyon]. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö. K. (2007). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi [Elektronik versiyon]. *16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: windows on classrooms*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Entwistle, N. J., McCune, V. S., ve Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytical abstractions and everyday experience. R. J. Sternberg ve L.-F. Zhang (Ed.). *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles içinde*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Erdem, A. R. (2004). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi [Elektronik versiyon]. *İlköğretim-Online*, 4(6), 1-6.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
- Fer, S. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde. (Ed. Seval Fer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferla, J., Valcke, M. ve Schuyten, G. (2009). Student models of learning and their impact on study strategies. *Studies in Higher Education*, 34(2), 185-202.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: psikolojik bir öğrenme teorisi. *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde. (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Friend, R. (2001). Teaching summarization as a content area reading strategy [Elektronik versiyon]. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(4), 320-329.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students [Elektronik versiyon]. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 3-24.
- Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning (3th edition)*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Gagne, R. M. ve Briggs, L. J. (1979). *Principles of instructional design*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. ve Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction (2nd edition)*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. G. ve Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Toronto: Thomson Wadsworth.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings [Elektronik versiyon]. *Review Educational Research*, 60(4), 517-529.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4.basım)*. Boston: Allyn-Bacon, USA.

- Ghatala, E. S. (1995). Strategy monitoring training enables young learners to select effective strategies [Elektronik versiyon]. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 43-54.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitim felsefesi ve ideolojik yaklaşımlar (3. basım)*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, M. ve Belet, Ş. D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve bilişbilgilerine ilişkin görüşleri [Elektronik versiyon]. *İlköğretim Online*, 9(1), 361-378.
- Güvenç, H. ve Açıkgöz, K. Ü. (2007). İşbirlikli öğrenme ve kavram haritalamanın öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 117-127.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Hare, V. C. ve Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills [Elektronik versiyon]. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 62-78.
- Hasra, K. (2007). Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri (6.basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hughes, Charles A. ve Smith, Judith Osgood (1990). Cognitive and academic performance of college students with learning disabilities: A synthesis of the literature [Elektronik versiyon]. *Learning Disability Quarterly*, 13(1), 66-79.
- İspir, O. A., Polat, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin öz düzenleyeci öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.

- Karakış, Ö. (2006). Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karakış, Ö., Gürcan, Z. ve Demirtaş, Z. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, İzmir* bildiri olarak sunulmuştur.
- Karalar, F. (2006). İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (9.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karakış, Ö., Gürcan, Z. ve Demirtaş, Z. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri [Elektronik versiyon]. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, İzmir* bildiri olarak sunulmuştur.
- Karge, B. D., Phillips, K. M., Jessee, T. M., McCabe, M. (2011). Effective strategies for engaging adult learners. *Journal of Collage Teaching-Learning*, 8(12), 53-57.
- Kastory, J. (2010). *The solutions to academic problems in College*. www.cedu.niu.edu/~shumow/it/college%20academic%20problems.pdf adresinden 12.02.2010 tarihinde indirildi.
- Kayar, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme ders notları*. İstanbul: Yön Matbaası
- Kee, D. W. ve Davies, L. (2004). Mental effort and elaboration: A developmental analysis. *Journal of Experimantal Child Psychology*, 52(1), 1-10.
- Kete, R. ve Sucuoğlu, H. (2011). Biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kullandığı öğrenme stratejileri (DEÜ örneği) [Elektronik versiyon]. *İlköğretim Online*, 10(1), 230-243.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 302-320.
- Kıral, B. ve Kıral E. (2011). Karma araştırma yöntemi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, Antalya.
- Kim, S. J. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies [Elektronik versiyon]. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7-19.

- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem solving performance [Elektronik versiyon]. *Journal of Educational psychology*, 83(3), 307-317.
- Knowles, M. (1996). Adult Learning. Robert L. Craig (Ed). *The ASTD Training and Development Handbook* içinde (s. 253-264). NY: McGraw-Hill.
- Kontaş, H. (2010). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri [Elektronik versiyon]. *İlköğretim Online*, 9(2), 1148-1158.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Ayrıntılama kuramına dayalı bir öğretimde bellek destekleyicilerin öğrencilerin başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi [Elektronik versiyon]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-17.
- Lee, P. L., Lan, W., Hamman, D. ve Hendrics, B. (2008). The effects of notetaking strategies on elementary students' science learning [Elektronik versiyon]. *Instructional Science*, 36, 191-201.
- Lewis, K. G., Marton, F., ve Wilss, L. (2001). The lived space of learning: An inquiry into indigenous Australian university students' experiences of studying. R.J. Sternberg ve L.F. Zhang (Ed.). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* içinde (s. 137-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Leutwylwe, B. (2009). Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school. *Metacognition Learning*, 4, 111-123.
- Lewis, K. G. (2010). Pathways toward improving teaching and learning in higher education: International context and background [Elektronik versiyon]. *New Directions for Teacher and Learning*, 122, 13-22.
- Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: Lifelong learning and local government*. Oxon and New York: Routledge.
- Loyens, S. M., Magda, J. ve Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411-427.
- Lynch, D. J. (2010). Motivational beliefs and learning strategies as predictors of academic performance in collage physics [Elektronik versiyon]. *College Student Journal*, 44(4).

- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 320-333.
- Mantalvo, F. T. ve Torres, M. C. G. (2004). Self-Regulated learning: Current and future directions [Elektronik versiyon]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Mayo, J. A. (2009). Constructivist pedagogical applications: Student centered learning across the undergraduate curriculum. S. A. Meyers ve J. R. Stowell (Ed.). *Essays from E-xcellence in teaching* [Elektronik versiyon]. Society for The Teaching of Psychology.
- McDaniel, Mar A., Howard, Daniel C. ve Einstein, Gilles O. (2009). The read-recite-review study strategies effective and portable [Elektronik versiyon]. *A Journal Of The Association for Psychological Science*, 20(4), 516-522.
- Miles ve Huberman (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, California, SAGE Publications.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., ve Dodd, J. M. (1994). The effects of learning strategy instruction on the completion of job applications by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 104-110, 122.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nunn, G. D. (1995). Effects of a learning styles and strategies intervention upon at-risk middle school students achievement and locus of control [Elektronik versiyon]. *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 34-40.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety [Elektronik versiyon]. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 3-19.
- Orpen, C. (1998). The Causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Özdemir, S. (2005). Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme (3. basım)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özdiyar, Ö. (2008). Başarı ve başarısızlığa yüklenen nedenlere ilişkin sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrenci görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, B. (2008). Öğrenmeyi öğretme. Ayhan Hakan (Ed.). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Yenilikler içinde* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(4), 609-635.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2005). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasındaki ilişkiler [Elektronik versiyon]. *Journal of Qafqaz University*, 15(1).
- Özsoy, T.ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri [Elektronik versiyon]. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, B. (1995). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürkmen, B. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Özyılmaz, G. ve Alıcı, B. (2011). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi [Elektronik versiyon]. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 71-94.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival manual. A step-by-step guide to data analyses using SPSS for Windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.

- Pierri, C. D. (2003). From traditional to distance education: Improvements and implications [Elektronik versiyon]. *International conference on engineering*. July, 21-25, Valencia, Spain.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning compenents of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. ve McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire*. Michigan Universty Press.
- Pintrich, P. R., ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd edition.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptional framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students [Elektronik versiyon]. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Porter, M. (2011). *What nontraditional education is all about*. http://www.iups.edu/Portals/3/Nontraditional_Education_Primer.pdf adresinden 19.11.2011 tarihinde edinildi.
- Rakes, G. C. ve Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination [Elektronik versiyon]. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Ramdass, D. ve Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework [Elektronik versiyon]. *Journal of Advanced Academics*, 22, 194-218.
- Ramsland, K. (1998). *Öğrenme sanatı* İbrahim Şener, Selma Şenol (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Riding, R.ve Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. England: David Fulton Publishers Ltd.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağarlı, M. Ö. ve Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede özdüzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.

- Sağlam, M. (1999). Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören sınıf öğretmenlerinin etkili ders çalışma ve öğrenme stratejilerini uygulama düzeyleri [Elektronik versiyon]. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1-2), 19-35.
- Schmeck, R.R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (Ed.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, (2009). *Öğrenme Teorileri*. (Çeviri Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2010). Self-regulated learning. The educational legacy of Paul R. Pintrich [Elektronik versiyon]. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Sekman, M. (2008). *Kesintisiz öğrenme*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Selçuk, G. S., Karabey, B. ve Çalışkan, S. (2011). How candidate teacher use learning strategies in physics: The effects of gender and department [Elektronik versiyon]. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 857-865.
- Selçuk, G. S., Sahin, M., Açıkgöz, K.Ü. (2011). The effects of learning strategy instruction on achievement, attitude, and achievement motivation in a physics course. *Research in Science Education*, 41(1), 39-62.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Shin, H., Jeon, W. T. ve Yang, E. B. (2010). Relationship between learning strategies and academic achievement in medical college and graduate medical school students [Elektronik versiyon]. *Korean Journal of Medical Education*, 22(3), 197-204.
- Snyder, B. ve Pressley, M. (1995). Introduction to cognitive strategy instruction. Michael Pressley ve Vera Woloshyn (Ed.). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* içinde (s.1-19). Massachusetts, Brookline Books.

- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates [Elektronik versiyon]. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22, 110.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stefanou, C. R. ve Glennon, J. D. S. (2002). Developing motivation and cognitive learning strategies through and undergraduate learning community [Elektronik versiyon]. *Learning Environments Research*, 5, 77-97.
- Stephen, D. L. (2006). The power of strategy instruction [Elektronik versiyon]. *Evidence for Education*, 1(1), 1-11.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification [Elektronik versiyon]. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Şahin ve Çakar (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *The First International Congress of Educational Research, 1-3 May, Çanakkale* bildiri olarak sunulmuştur.
- Şimşek, A. (2000). Özgürlükçü öğrenme Ali Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi* içinde Ankara: Eğitim Sen.
- Şimşek, A. (2006). Bilişsel stratejilerin öğretimi Ali Şimşek (Ed.). *İçerik türlerine dayalı öğretim* içinde Ankara: Nobel Yayınları.
- Talu, N. (1997). Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Taşçı, G., Altun, A. ve Soran, H. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin belirlenmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 284-296.

- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 173–187.
- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri [Elektronik versiyon]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 73-88.
- Teddie, C. ve Tashakkori, A. (2003). Handbook of mixed methods in social-behavioral sciences. A. Tashakkori ve C. Teddlie. (Ed.). *Major issues and controversies in the use of mixed methoda in the social and behavioral sciences*. California: Sage Publications.
- Terry, W. S. (2011). *Öğrenme ve bellek. Temel ilkeler, süreçler, işlemler*. Prof.Dr. Banu Cangöz (Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tinnesz, C. G., Ahuna, K. H. ve Kiener, M. (2006). Toward college success: internalizing active and dynamic strategies [Elektronik versiyon]. *Collage Teaching*, 54(4), 302-306.
- Tomal, N. (2008). Ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde öğrenme stratejileri kullanma durumları [Elektronik versiyon]. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 113-127.
- Tuckman, B. W. ve Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first term college students [Elektronik versiyon]. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 478-504.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi [Elektronik versiyon]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.
- Ural, M. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Van Den Hurk, M. (2006). The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum [Elektronik versiyon]. *Active Learning in Higher Education*, 7(2), 155-169.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikleri (6.baskı)*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Watson, J. (2000). Constructive instruction and learning difficulties [Elektronik versiyon]. *Support for learning*, 15(3), 133-139.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Merlin Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* içinde. New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E., Goetz, E.T. ve Alexander, P. A. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego, CA: Academic.
- Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T. ve Weber, E. S. (1988). Helping students develop strategies for effective learning [Elektronik versiyon]. *Educational Leadership*, 46(4).
- Weinstein , C. E., ve Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington: American Psychological Association.
- Wigfield, A., Zusho, A., De Groot, E. (2005). Introduction: Paul R. Pintrich's contributions to educational psychology: An enduring legacy. *Educational Psychologist*, 40(2), 67-74.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension [Elektronik versiyon]. *Educational Psychologist*, 24(4), 345-376.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning process of the brain [Elektronik versiyon]. *Educational Psychologist*, 27(4), 531-541.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective [Elektronik versiyon]. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.

- Yanpar, T. Ş. (1994). İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43-48.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods (3^{ed})*. California: Sage Publications.
- Yip, M. C. W. (2009). Differences between high and low academic achieving universty students in learning and study strategies: a further investigation [Elektronik versiyon]. *Educational Research and Evaluation*, 15(6), 561-570.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. Newyork: Springer-Verlag.
- Zimmerman B.J., Bonner S., ve Kovach R. (1996). *Developing Self-Regulated Learner: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Associan.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. Monique Boekearts, Paul R. Pintrich ve Moshe Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* içinde (s: 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-72.
- Zimmerman B.J., Bonner S., ve Kovach R. (2002). *Developing self-regulated learner*. Washington DC: American Psychological Associan.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.