

TC
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA, ÖĞRENME
GÜDÜLERİNE, KULLANDIKLARI ÖĞRENME
STRATEJİLERİNE VE YÜRÜTÜCÜ BİLİŞLERİNE OLAN
ETKİSİNİN BELİRLENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Aysemin TÜRKYILMAZ

Balıkesir, 2016

TC
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA, ÖĞRENME
GÜDÜLERİNE, KULLANDIKLARI ÖĞRENME
STRATEJİLERİNE VE YÜRÜTÜCÜ BİLİŞLERİNE OLAN
ETKİSİNİN BELİRLENMESİ

DOKTORA TEZİ

Aysemin TÜRKYILMAZ

Tez Danışmanı

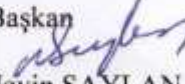
Doç. Dr. Kemal Oğuz ER


Balıkesir, 2016

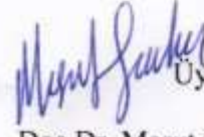
“Bu çalışma Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 2015/124 no’lu proje kapsamında desteklenmiştir”.


T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201212510002 numaralı Aysemin TÜRKYILMAZ'ın hazırladığı "Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Öğrenme Güdülerine, Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine ve Yürütücü Bilişlerine Olan Etkisinin Belirlenmesi" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23/05/2016 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Nevin SAYLAN

Üye (Danışman)

Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

Üye

Doç. Dr. Mesut SAÇKES

Üye

Doç. Dr. İlke Evin GENCEL

Üye

Yrd. Doç. Dr. Refet AYDIN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

.14.05/2016
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Nasıl öğrendiğimiz ile ilgili araştırmalar yıllardır süregelmektedir. Öğrenme sürecinin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan önemli değişkenlerden biri olan öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalığın artırılmasının öğretme işini üstlenen öğretmen adaylarının daha bilinçli hale gelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öncelikle, bu çalışma boyunca aklıma takılan her sorunun cevabını kısıtlı zamanlarda bile sıklımadan cevaplayan, pozitif enerjisi, güler yüzlü yaklaşımıyla, en umutsuz olduğum anlarda yönlendirici desteğini esirgemeyen danışman hocam sayın Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e tüm saygım ve sevgimle teşekkür ediyorum. Yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca önümü görebilmem için yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Nevin SAYLAN'a çok teşekkür ediyorum. Engin bilgisinden faydalanmamı sağlayan, uzun soluklu çalışmanın ihtiyaç duyduğum her aşamasında rahatlıkla iletişime geçtiğim, tez komitemde yer almasından dolayı kendimi çok şanslı hissettiğim sayın hocam Doç. Dr. Mesut SAÇKES'e çok teşekkür ediyorum. Çalışmamın zorlandığım noktalarında bana destek olan, sorularıma cevap bulmamı sağlayan sayın hocam Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a çok teşekkür ediyorum. Tabii ki onlar olmadan bu çalışmanın ortaya çıkamayacağı, ders zamanları dışında da çalışmama içtenlikle katkı sağlayan, sevgili öğrencilerimize teşekkürü bir borç bilirim.

...Sizler için ne yazsam az. Ömrüm boyunca her şartta yanımda olan, bana güç veren, yaşama sevgiyle ve güvenle bakmamı sağlayan, sahip olduğum için her gün şükrettiğim canım annem Samiye TÜRKYILMAZ, canım babam Tahsin TÜRKYILMAZ ve canım kardeşim Mehmet Can TÜRKYILMAZ' a minnettarım. İyi ki benim ailemsiniz. Sizleri çok seviyorum...

Onu tanıdığım günden bu yana hayatıma mucizeleri getiren, beraber yürümeye karar verdiğimiz hayat yolunda sevgisi, desteği ile beni çok mutlu eden müstakbel eşim Dr. M. Egemen DURAN'a varlığı için minnettarım...

Aysemin TÜRKYILMAZ

ÖZET

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA, ÖĞRENME GÜDÜLERİNE, KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNE VE YÜRÜTÜCÜ BİLİŞLERİNE OLAN ETKİSİNİN BELİRLENMESİ

TÜRKYILMAZ, Aysemin

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

2016, 191 sf.

Bu araştırma, doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin yapılmasının öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda, öğretim ilke ve yöntemleri dersini almakta olan ikinci sınıf öğrencilerinden kura yoluyla üç deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney 1(G_{d1}) grubu fen bilgisi öğretmenliği, Deney 2(G_{d2}) grubu ilköğretim matematik öğretmenliği, Deney 3(G_{d3}) grubu okul öncesi öğretmenliği, kontrol grubu (G_k) ise sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deneysel müdahale 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Önce tüm gruplara Gdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Yürütücü Biliş Ölçeği ve Başarı Testi uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından sonra deneysel müdahaleye geçilmiştir. Deney gruplarından biriyle görüşme, biriyle strateji öğretimi ve biriyle de hem görüşme hem strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir deneysel işlem gerçekleştirilmemiştir. Strateji öğretimi doğrudan öğretim yöntemi ile uygulanmıştır. Bu süreç dönem başlamadan önce hazırlanan ders planları doğrultusunda yürütülmüş ve toplamda üç hafta

sürmüştür. Dönem sonunda yine tüm gruplara Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Yürütücü Biliş Ölçeği ve Başarı Testi uygulanmıştır. Deney gruplarından ikisi (G_{d2} ve G_{d3}) ile dönem sonunda yeniden görüşme gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1) Deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar; yüksek düzeyde kaygı, dikkat dağınıklığı, odaklanma sorunu, sözel derslere karşı olumsuz tutum, zaman yönetiminde sıkıntı, ders çalışamama, nasıl özet çıkaracağını bilememe olarak belirlenmiştir. Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlar; dikkat dağınıklığı, zaman yönetiminde sıkıntı, özgüven düşüklüğü, odaklanma problemi, öğretim elemanına karşı önyargılı olma, yüksek kaygı, bilgilerin akılda kalmaması, nasıl özet çıkaracağını bilmeme, ders çalışma stratejisini bilmeme olarak belirlenmiştir.

2) Görüşmeler sonucunda deney 2(G_{d2}) ve deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adaylarının ifadelerinden en çok kullandıkları stratejilerin yineleme stratejileri olduğu ortaya çıkmıştır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen verilere göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adayları en çok açıklama, en az örgütleme ve yardım arama stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

3) Deneysel müdahale öncesinde öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin deney ya da kontrol grubunda olmalarına göre birbirinden anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan ölçeklerden ve başarı testinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasına göre öğretmen adaylarının öğrenme güdülerini orta, yürütücü biliş düzeyleri orta, akademik başarıları düşük olarak bulunmuştur.

4) Deneysel müdahaleden önce, öğretmen adaylarının öğrenme güdülerini ve yürütücü biliş düzeylerini bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, akademik başarıları arasında tüm gruplar arasından ilköğretim matematik öğretmenliği lehine anlamlı fark bulunmuştur.

5) Deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ya da kontrol grubu ayrımı yapılmaksızın tüm öğretmen adaylarının başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak başarı puanları deney ya da kontrol grubunda olmaya göre

anlamli bir fark gstermemektedir. Deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ya da kontrol grubu ayırımı yapılmaksızın tüm ğretmen adaylarının yürütücü biliş puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak deney ve kontrol gruplarının yürütücü biliş puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ya da kontrol gruplarının güdülenme düzeyi ve öğrenme stratejileri toplam puanlarında herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Öğretmen adaylarının yürütücü biliş düzeylerinde meydana gelen farkın, ğretmen adaylarının başarı puanları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

6) Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan ğretmen adayları dönem başında yapılan ön görüşmeden dönem sonunda yapılan son görüşmeye kadar öğrenme süreçlerinde meydana gelen değişimle ilgili olarak öğrenme isteklerinde ve notlarında azalma/artma, odaklanma sorunlarında azalma/artma, derslere olan ilginin artması/azalması, çalışma isteğinde artma/azalma, sınavlara düzenli ve etkili çalışma gibi bazı süreçler olduğundan bahsetmişlerdir. Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan ğretmen adayları dönem sonunda yapılan görüşmelerde öğrenme süreçlerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili olarak öğrenme isteklerinin artması/azalması/aynı kalması, not ortalamalarının yükselmesi/düşmesi, zaman yönetimini gerçekteştirme, dev yapmada isteklilik olduğundan bahsetmişlerdir.

Anahtar Szckler: ğrenme Stratejileri, ğrenme Stratejilerinin ğretimi, Yürütücü Biliş, Güdülenme, Akademik Başarı

ABSTRACT

DETERMINING THE EFFECT OF THE LEARNING STRATEGIES TEACHING ON THE ACADEMIC SUCCESS, LEARNING MOTIVES, THE LEARNING STRATEGIES USED AND THE METACOGNITION OF THE TEACHER CANDIDATES

TÜRKYILMAZ, Aysemin

PhD Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Adviser: Assoc. Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

2016, 191 pp.

This study was conducted to determine the effect of the learning strategies taught to teacher candidates by way of direct teaching on the academic success, learning strategies used, learning motives, and the metacognition.

The quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was used in the research. Accordingly, three experimental and one control group was determined by casting lots among the second-year students that enrolled the teaching principles and methods class. Experiment 1 (G_{d1}) group consisted of science education students, Experiment 2 (G_{d2}) group consisted of primary mathematics education students, Experiment 3 (G_{d3}) group consisted of preschool education students, and the control group (G_k) consisted of social studies education students. Experimental intervention was made in the fall term of 2014-2015 school year. Before the experimental intervention, Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), Metacognition Assessment Scale and Academic Achievement Test were applied to all groups. Following the application of scales, the experimental intervention was conducted. One of the experiment groups was interviewed, the other was taught about strategies, and another was both interviewed and taught about strategies. No experimental process was conducted with the control group. Strategies were taught by way of direct teaching method. This process was conducted in accordance with the teaching plans prepared before the beginning of the

term, and lasted for three weeks in total. At the end of the term, Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), Metacognition Assessment Scale and Academic Achievement Test were applied to all groups. Two of the experiment groups (G_{d2} and G_{d3}) were re-interviewed at the end of the term.

The results obtained from the data analysis are summarized below:

1) Difficulties experienced by the teacher candidates in Experiment 2 (G_{d2}) group during the learning process were determined as follows: high-level anxiety, attention deficit, focusing problem, negative attitude towards non-math classes, problems in time management, inability to study, and not knowing how to summarize. Difficulties experienced by the teacher candidates in Experiment 3 (G_{d3}) group during the learning process were determined as follows: attention deficit, problems in time management, low self-confidence, focusing problem, prejudice towards the instructor, high-level anxiety, inability to keep what is learned in mind, not knowing how to summarize, and not knowing the studying strategy.

2) As a result of the interviews, it was revealed from their statements that the strategies mostly used by the teacher candidates in the experiment 2 (G_{d2}) and experiment 3 (G_{d3}) groups are iterative strategies. According to the data obtained from the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, the strategy mostly used by the teacher candidates in the experiment and control groups is revelation, whereas organization and help search are the least used ones.

3) Before the experimental intervention, it was observed that there is no significant difference between the teacher candidates in the experiment or control groups in terms of the learning strategies they use. The learning motives, metacognition levels, and academic successes of the teacher candidates were found to be medium, medium and low, respectively, according to the average of the points they obtained from the scales and success test applied.

4) While the learning motives and metacognition levels of the teacher candidates do not significantly differ in terms of their departments, it was observed that there is a significant difference among their academic successes.

5) Before and after the experimental intervention, there is a significant difference among the success points of all teacher candidates regardless of their being in the

experiment or control groups. However, there was no significant difference among the success points of experiment and control groups. Before and after the experimental intervention, there is a significant difference among the metacognition points of all teacher candidates regardless of their being in the experiment or control groups. However, there was no significant difference among the metacognition points of experiment and control groups. Before and after the experimental intervention, there were no differences in the total motivation level and learning strategies of experiment or control groups. It was determined that the difference in the metacognition levels of teacher candidates had an effect on their success points.

6) The teacher candidates in the Experiment 2 (G_{d2}) group talked about various processes with regards to the change observed in their learning process from the pre-interview at the beginning of the term to the final interview at the end of the term; such as increase/decrease in their desire to learn and grades, increase/decrease in their focusing problems, increase/decrease in their interest in classes, increase/decrease in the desire to study, and studying regularly and enthusiastically for the exams. The teacher candidates in the Experiment 3 (G_{d3}) group talked about the changes observed in their learning process at the final interview at the end of the term; such as increase/decrease in their desire to learn, increase/decrease in their GPAs, ability to perform time management, and enthusiasm to do homework.

Keywords: Learning Strategies, Teaching Learning Strategies, Metacognition, Motivation, Academic Achievement

Aileme...

İÇİNDEKİLER

SAYFA

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
İTHAF.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xiv
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvii
1.GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
2.KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Öğrenme.....	8
2.1.1 Özdüzenlemeli Öğrenme.....	9
2.1.2 Öğrenme Stratejileri.....	12
2.1.2.1 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	14
2.1.2.1.1 Doğrudan Öğrenme Stratejileri.....	15
2.1.2.1.2 Dolaylı Öğrenme Stratejileri.....	16
2.1.2.1.3 Yineleme Stratejileri.....	20

2.1.2.1.4 Açıklama (Anlamlandırma) Stratejileri.....	20
2.1.2.1.5 Örgütlenme (Düzenleme) Stratejileri.....	21
2.1.2.1.6 Anlamayı İzleme Stratejileri.....	21
2.1.2.1.7 Kaynak Yönetimi Stratejileri.....	22
2.1.3 Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi.....	22
2.2 Akademik Başarı	27
2.3 Güdülenme	27
2.4 Yürütücü Biliş.....	29
2.5 İlgili Araştırmalar.....	32
2.5.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	32
2.5.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
3.YÖNTEM.....	44
3.1 Araştırma Modeli.....	44
3.1.1 Deneysel Müdahale Süreci.....	44
3.2 Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	48
3.2.1 Deney Gruplarında Kullanılan Görüşme Formları.....	48
3.2.2 Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	49
3.2.3 Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği.....	51
3.2.4 Başarı Testi.....	51
3.3 Verilerin Analizi.....	54
4.BULGULAR VE YORUM.....	56
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.1.1 Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Öğrenme Sorunlarına İlişkin Nitel Verilerden Ulaşılan Bulgular.....	56
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.2.1 Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine İlişkin Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	64

4.2.2	Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine İlişkin Nicel Verilerden Ulaşılan Bulgular.....	74
4.2.3	Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Bölümlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	78
4.2.4	Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güdülleri, Yürütücü Biliş Düzeyleri ve Başarılarına İlişkin Bulgular.....	81
4.2.5	Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğrenme Güdülleri, Yürütücü Biliş Düzeyleri ve Başarılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	82
4.2.6	Deneysel Müdahalenin Öğretmen Adaylarının Başarıları, Yürütücü Biliş Düzeyleri, Öğrenme Güdülleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular.....	84
4.2.6.1	Deneysel Müdahalenin Başarı Üzerindeki Etkisi	85
4.2.6.2	Deneysel Müdahalenin Yürütücü Biliş Üzerindeki Etkisi.....	87
4.2.6.3	Deneysel Müdahalenin Güdülenme Üzerindeki Etkisi.....	89
4.2.6.4	Deneysel Müdahalenin Kullanılan Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi.....	90
4.2.6.5	Deneysel Müdahale Sonucunda Yürütücü Biliş, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Puanlarında Meydana Gelen Farkın Başarı Üzerindeki Etkisi.....	96
4.2.7	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Nitel Verilerden Ulaşılan Sonuçlar.....	98
4.2.7.1	Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrenme Sorunlarının Ortadan Kaldırılmasına Olan Etkisine İlişkin Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	98
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
5.1	Sonuçlar	114
5.2	Öneriler.....	119
5.2.1	Öğrenme – Öğretme Sürecine Yönelik.....	119
5.2.2	Öğretim Elemanlarına ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	119
	KAYNAKÇA.....	121

EKLER

Ek.1. Gözlem Formu.....	134
Ek.2. Hedef-Davranışlar Listesi.....	135
Ek.3. Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	146
Ek.4. Başarı Testi.....	150
Ek.5. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği (MSLQ)	164
Ek.6. Yürütücü Biliş Becerileri leği.....	166
Ek.7. MSLQ ve Yürütücü Biliş leği İzin Yazışmaları.....	168
Ek.8. Görüşme Formları	169
Ek.9. Strateji ğretimi Ders Planları.....	171

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: Amerikan Psikoloji Derneğine Göre Öğrencilerin Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler.....	3
Çizelge 2: Öğrenme Stratejilerine Ait Bir Sınıflandırma.....	14
Çizelge 3: O'Malley ile Arkadaşları (1985) 'na Ait Sınıflandırma.....	15
Çizelge 4: Oxford (1990)'a Göre Doğrudan Öğrenme Stratejileri.....	15
Çizelge 5: Oxford (1990)'a Göre Dolaylı Öğrenme Stratejileri.....	17
Çizelge 6: Pintrich ve Arkadaşları (1991)'na Ait Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	20
Çizelge 7: Deneysel Araştırma Süreci.....	47
Çizelge 8: Başarı Testi Madde Güçlük İndeksleri.....	53
Çizelge 9: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön Test Betimleyici İstatistikleri.....	75
Çizelge 10: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Yineleme Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	78
Çizelge 11: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Açıklama Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	79
Çizelge 12: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Örgütlenme Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	80
Çizelge 13: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Yardım Arama Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	80
Çizelge 14: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Anlamayı İzleme Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81

Çizelge 15: Öğretmen Adaylarının Deneysel Müdahale Öncesi Öğrenme Güdülleri, Yürütücü Biliş Düzeyleri ve Başarılarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	82
Çizelge 16: Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güdülleri ve Bölümlerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Çizelge 17: Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Yürütücü Bilişleri ve Bölümlerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Çizelge 18: Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları ve Bölümlerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	84
Çizelge 19: Deneysel Müdahalenin Deney ve Kontrol Gruplarının Başarısına Etkisine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	85
Çizelge 20: Deneysel Müdahalenin Deney ve Kontrol Gruplarının Yürütücü Biliş Düzeyine Etkisine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Çizelge 21: Deneysel Müdahalenin Deney ve Kontrol Gruplarının Güdülenme Düzeylerine Etkisine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	89
Çizelge 22: Deneysel Müdahalenin Deney ve Kontrol Gruplarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine Etkisine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Çizelge 23: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son Test Betimleyici İstatistikleri.....	91
Çizelge 24: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri.....	95
Çizelge 25: Deneysel Müdahale Sonucunda Yürütücü Biliş, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Puanlarında Meydana Gelen Farkın Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları.....	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Deneysel İşlem Sürecinin Akış Şeması.....	46
Şekil 2: Deney 2 Grubunda Yer Alan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar.....	59
Şekil 3: Deney 3 Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar	63
Şekil 4: Deney 2 Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri.....	68
Şekil 5: Deney 3 Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri.....	73
Şekil 6: Deney 2 Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Süreçlerinde Meydana Gelen Değişimler.....	105
Şekil 7: Deney 3 Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Süreçlerindeki Değişim.....	110

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Deneysel Müdahale Öncesi ve Sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Grafiği.....	86
Grafik 2: Deneysel Müdahale Öncesi ve Sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarının Yürütücü Biliş Düzeyleri Grafiği	88

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ile varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan bahsedilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Günümüz koşullarında bireyin eğitim ve öğretimine verilen değer giderek artması eğitim bilimleri alanında tartışılan konuların daha iyi bir eğitim ve öğretimin nasıl sağlanacağına doğru ilerlemesine sebep olmaktadır. Ramsland (1998), eğitim bilimleri ve teknoloji alanındaki gelişimler sonucunda öğrenmenin başkalarına bağlı bir eylem olmaktan çıkmaya başladığını belirtmiştir (Akt: Vural, 2012:5). İnsanın doğası gereği ihtiyaç duyduğu öğrenme isteğinin yaşam boyu devam etmesi yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramı, hızlı değişimin insanların yaşamlarında ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçların giderilmesinde bir çözüm noktası olarak görülmektedir (Balcı, 2011). Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için belli becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir. Alanyazında; eleştirel düşünme, etkili iletişim kurabilme, öğrenme güdüsü, sorun çözebilme, etkin öğrenme, gibi özellikler yaşam boyu öğrenmede gerekli ve geliştirilebilen özellikler olarak geçmektedir (Aspin ve Chapman, 2000; Longworth, 2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri öğrenenler için temel becerilerdir; çünkü bu beceriler öğrenme için yapıtaşı olan kaynaklardır ve öğrenmeyi öğrenme tüm öğrenme etkinliklerini destekleyicidir (Selvi, 2011). Öğrenmeyi öğrenme süreci bilgiye ulaşma yollarını bilme, bilgiyi seçme, düzenleme ve zihne yerleştirmeden oluşan işlemler olarak belirtilebilir (Vural, 2012:7). Başaran (2000) bu durumu, bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevini öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek olarak açıklamıştır. Hoskins ve Frederiksson'un (2008, s. 17-19) Bakracevic (2006), McCormick (2006), Moreno (2006) ve Sorenson(2006)'dan aktardığına göre *öğrenmeyi öğrenme* daha çok "üstbilişsel bir edimdir", "bilişsel etkinliği düzenleyen bilgi veya bilişsel etkinliktir", "biliş ile ilgili bilgidir, öz düzenleme mekanizmasıdır.

Black ve ark. (2006, 122-124)'na göre öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilebilmesi için problem çözme yöntemi, bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejilerinin farkına varılması gereklidir. "Eleştirel düşünme", "problem çözme", "karar verme" 21. yüzyıl bireylerinin sahip olmaları beklenen beceriler olarak sıralanabilir. Bilişsel beceriler arasında yer alan bu üç beceri "öğrenmeyi öğrenme" için temel olan becerilerdir. Öğrenmeyi öğrenme, bireysel, toplumsal ve ekonomik başarı için vazgeçilmezdir (Doyle, 1994). Öğrenmeyi öğrenme, öğrenenin talebi ile olduğundan öğrenende öğrenmeyi talep etmeyi oluşturabilmek gereklidir. Öğrenmeyi öğrenme, anlık, dönemlik, sürelik bir iş olmamakla birlikte, insan yaşamında açık uçlu bir etkinlik, beşikten mezara kadar süregelen bir çaba olarak belirtilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi çağında başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir (Doyle, 1994). Öğretim anlayışında istenen nitelik, bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerileri kazandırmaktır. Bu anlayış bilgi toplumu olabilmek için öğretmenlerin belli bilgi ve becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmıştır. Öğrencilere bilgilerin aktarılması, becerilerin öğretilmesi, davranışların kazandırılması öğretmenler tarafından gerçekleştirilen eylemler olduğu için öğretmenlik mesleği birçok nitelik ve yeterlik gerektirmektedir. Weinstein ve Mayer (1986)'a göre, iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceğini, hatırlayacağını, düşüneceğini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini öğretmeyi kapsar. Öğrencilerin hem örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, hem de örgün eğitimden sonra kendilerini geliştirmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir (Dikbaş ve Hasırcı, 2007). Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, ilköğretimden yükseköğretimin sonuna dek tüm eğitim basamaklarındaki okullarda öğrencilerin iki önemli ihtiyacı vardır. Bunlar, öğretim programlarındaki konular ve bu konuları nasıl öğreneceklerini öğrenmektir (Özer, 2008: 147-162). Öğretimin bu iki ihtiyacı da karşılayabilecek biçimde planlanıp uygulanması gereklidir. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ihtiyaçları, öğretmen tarafından "öğrenmeyi öğretme" etkinlikleriyle karşılanabilir (Özer, 1998). Öğrencilerin bu ihtiyaçlarının karşılanması aynı zamanda onların dersleri nasıl öğreneceklerini etkilemektedir. Özer (2008), öğrenenlerin hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebileceklerini belirtmektedir. Her birey, öğrenmeye hazırlanma, öğrenme ve hatırlama süreçlerinde diğerlerinden farklı yollar kullanmaktadır (Fer, 2011).

Bu anlamda, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanmaları gerekmektedir (Ekici, 2003).

Amerikan Psikoloji Derneği tarafından belirtilen öğrenme sürecini etkileyen faktörler Çizelge 1’de sunulmaktadır (Gagne, Wager, Golas ve Keller, 2005):

Çizelge 1:Amerikan Psikoloji Derneğine Göre Öğrencilerin Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler

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

Bu faktörler incelendiğinde öğrenme sürecini etkileyen etmenlerden biri de öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen davranışları ve süreci olmakla birlikte bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biridir (Weinstein ve Mayer, 1986; Özer, 2002). Öğrenen bireyler stratejik düşünerek öğrenme stratejilerini kullandıklarında öğrenilenler kalıcı hale gelmektedir. Öğrenen bireylerin, öğrenme süreçlerinde hangi stratejiyi kullanacağını bilmesi, stratejiyi kullanması, öğrenme gerçekleşmediyse stratejiyi değiştirmesi ve yeni bir strateji denemesi yürütücü biliş kapsamına girmektedir (Senemoğlu,2007). Yürütücü biliş becerileri öğrenmeyi kolaylaştırmakla birlikte yürütücü bilişin görevleri arasında yer alan hangi stratejinin kullanılacağına karar vermek için öğrenme stratejisi bilgisine sahip olunmalıdır. Bu sebeple öncelikle öğrenme stratejilerinin öğretiminin yapılması gerekmektedir (Chamot,1999; Senemoğlu,2007). Öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı, öğrencilerin akademik alandaki öğrenme çabalarının verimliliğini arttırmaktadır. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerle, yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler karşılaştırıldığında başarısı yüksek öğrencilerin kendileri için özel öğrenme hedefleri koydukları, öğrenmeleri sırasında daha çok stratejiye yer verdikleri belirtilmektedir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996; Zimmerman, 2008).

Öğrencilerde akademik başarının yükseltilebilmesi için, öğrenme stratejilerinin kullanılması özendirilmekle birlikte öğrencilerin öğrenme için güdülenmelerini de sağlamak gereklidir. Bu bağlamda motivasyon, belli bir amaca yönelik olarak davranışın başlatılması, eylem sürecinde ısrar edilmesi ve sonuç alınması süreci olarak belirtilmiştir (Dellal & Günak, 2009; Keenan, 1996; Okan, 2008; Schunk, 1990).

Öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin öğretiminin yapılması neticesinde öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri, yürütücü biliş becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, ayrıca bu öğretimin kullanılan öğrenme stratejilerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmalara bir katkı sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde öğrenme stratejileri ile ilgili olarak ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanımı, bazı stratejilerin öğretimi ve öğrenme stratejileri kullanmanın bazı değişkenler açısından incelenmesini konu alan çalışmaların olduğu görülmektedir (Çalışkan, 2010, Dikbaş & Hasırcı, 2008, Ilgaz, 2011, Özkal & Çetingöz, 2006, Taşdemir & Bay, 2007, Üredi & Üredi, 2005). Öğrenme stratejilerinin öğretiminin yapılmasının gerekliliği bu konuda yapılan çalışmaların tümünün ortak sonucudur. Yükseköğretim düzeyinde öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili çalışmalar ise sayıca daha azdır (Cesur, 2008; Vural, 2012). Bu açıdan da öğrenme stratejilerinin öğretiminin yükseköğretim düzeyindeki öğrencilere yapılması bir gereklilik olarak düşünülebilir.

Bu çerçevede; araştırmanın amacı ve alt amaçları aşağıda ifade edilmiştir.

1.2Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine, yürütücü bilişlerine ve öğrenme sorunlarına etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları

- 1) Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunları nelerdir?
- 2) Deneysel müdahaleden önce;
 - a) öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
 - b) öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c) öğretmen adaylarının öğrenme güdüleri, yürütücü bilişleri ve akademik başarıları ne düzeydedir?
 - d) öğretmen adaylarının öğrenme güdüleri, yürütücü bilişleri ve akademik başarıları bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Deneysel müdahalenin;
 - a) öğretmen adaylarının başarısı, yürütücü bilişleri, öğrenme güdüleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi nedir?
 - b) öğretmen adaylarının yürütücü biliş, öğrenme güdüleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerinde meydana getirdiği değişimin öğretmen adaylarının başarısı üzerinde etkisi var mıdır?
- 4) Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenme sorunlarının ortadan kaldırılması üzerindeki etkisi nedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Her öğrenen öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerini kullanmaktadır. Öğrenme ile ilgili sınırlı bilgilerle bu sürece başlayan öğrenenler kendileri için etkili olmayan ders çalışma yollarını benimseyerek öğrenmelerini düzenlediklerinde sıkıntı yaşamaktadırlar (Vural,2012). Yükseköğretim düzeyindeki öğrenenler de öğrenme içeriğini gerçekten anlamak ve kavramak yerine, içerikteki bazı görüşlere ve küçük sorunlara odaklanmaktadırlar (Enwistle, McCune ve Walker, 2001). Öğrenenlerin öğrenme içeriğine yönelik yüzeysel öğrenme yaklaşımları onların akademik anlamda başarısızlık yaşamalarına neden olmaktadır. Özdüzenleme becerisine sahip olmayan ve öğrenme stratejilerini etkili kullanamayan öğrenenler, başarılı olamamaktadırlar (Meltzer, Katzir-Cohen ve Miller, 2001;Akt: Güvenç ve Açıkgöz, 2007). Yapılan

araştırmalara göre, öğrenme sürecinde sorunlar yaşayan öğrencilere onlar için işlevsel sonuçlar sağlayacak çeşitli öğrenme stratejileri öğretildiğinde ve bu ğretim süreci geribildirimle desteklendiğinde başarıları ciddi oranda yükselmektedir (şimşek, 2006). ğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanılabilmesi için öğrenciler öğrenme stratejilerinin ne olduğunu ve nasıl kullanıldığını bilmek durumundadırlar (Senemoğlu, 2004:577). Bunun için de öğrencilere stratejilerin öğretiminin yapılması gerekmektedir. ğrenme stratejileri ğretimi, öğrencilere stratejiler hakkında bilgi verme, onların nasıl ve ne zaman kullanılacağını açıklama, her ğrenci için uygun olan kişisel stratejilerin belirlenmesine yardım etme ve öğrencilerin kendi öğrenme alışkanlıklarının ayrılmaz bir parçası olarak stratejik davranışı zendirmedir (şimşek, 2006). Literatürde ğrenme stratejilerinin ğretiminde iki temel yaklaşımdan bahsedilmektedir: 1) Doğrudan ğretim 2) Karşılıklı ğretim (Collins ve Brown, 1982; Duffy ve Roehler,1987; Palinscar ve Brown, 1989; Pressley ve diğerleri, 1989,1991). Doğrudan ğretim yaklaşımı, “*ğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini; öğretilecek davranışı açıklamasını, göstermesini; daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini; öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt vermesini*” kapsamaktadır (Senemoğlu, 2004:578). Karşılıklı ğretim ya da dolaylı ğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri derslerin ğretim programlarıyla bütünleştirilerek öğretilmektedir (zer, 2008). Literatürde ğrenme stratejilerinin ne olduğunun ve nasıl kullanılması gerektiğinin ğretiminde doğrudan ğretim yaklaşımının daha etkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Gagne, 1985, Akt: Senemoğlu, 2004:578). Bu bağlamda, öğrenme stratejilerinin doğrudan ğretim yaklaşımıyla öğretimini deneysel bir çalışma ile gerçekleştirmenin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Strateji ğretiminde kullanılan yaklaşımın etkili olması yapılacak diğer çalışmalar için yol gösterici olabilir. Ayrıca strateji öğretiminin yürütücü biliş ve motivasyon gibi birbiriyle ilişkili olan değişkenler üzerindeki etkisine bakmak literatüre sağlanabilecek başka bir katkı olabilir.

1.4 Araştırmanın Sayıtları

- 1) Öğrenciler başarı testini dikkatlice yanıtlamışlardır.
- 2) Öğrenciler “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri” ile “Yürütücü Biliş” ölçeklerine içtenlikle katılmışlardır.
- 3) Görüşme yapılan öğrenciler, görüşme kapsamındaki sorulara gerçekçi yanıtlar vermişlerdir.
- 4) Deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler amaca uygun olarak hazırlanmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1) 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde verilen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında gerçekleştirilen deneysel müdahaleler ile sınırlıdır.
- 2) Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinden seçilen deney ve kontrol grupları ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan öğrenme, öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenme stratejilerinin öğretimi, güdülenme, yürütücü biliş, akademik başarı kavramları ve kuramsal çerçeveye ilgili olan yurtdışı ve yurtiçi alanyazına yer verilmiştir.

2.1 Öğrenme

Öğrenme, deneyim veya yaşantıda ya da davranışta bulunma kapasitesinde meydana gelen görece sürekli değişikliktir (Terry, 2011). Öğrenme, “doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşturulması ya da değiştirilmesi sürecidir” (Bower ve Hilgard, 1981). Brubaker (1982)’a göre öğrenme, “bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir”. Gagne, Wager, Golas ve Keller (2005) öğrenmenin bireyin nasıl davrandığı, ne yapabildiği ve ne bildiği ile ilgili değişikliklere yol açan bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Lewis, Marton ve Wills (2001) öğrenmenin; öğrenenin yeterliklerinde artış, belleme ve yeniden oluşturma, uygulama, anlama, bir şeyi farklı açıdan görme ve kişinin değişmesi olarak görülebileceğini vurgulamaktadır. Kimble (1961) öğrenmeyi, “pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişme meydana gelmesidir” olarak belirtmiştir. Hergenhahn (1988) ve Senemoğlu (2004) tarafından öğrenme, “büyüme, hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişmelere atfedilemeyen, bireyin kendi yaşantısı sonucunda davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli değişiklik” olarak tanımlanmıştır.

Öğrenme ile ilgili literatürde yer alan tanımlara bakıldığında öğrenmenin davranışlarda meydana gelen kalıcı değişiklikler ya da bireyin davranışlarını değiştirme süreci şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Öğrenmenin

tanımlanmasındaki bu çeşitlilikler, öğrenmeyi farklı şekillerde ele alan öğrenme kuramlarından kaynaklanmaktadır.

Öğrenme kuramları, öğrenmenin nasıl ve hangi koşullar altında oluştuğunu açıklamaktadır. Ancak bir öğrenme kuramının, öğrenmenin tüm organizmalarda, tüm öğrenme birimlerinde nasıl oluştuğunu açıklaması mümkün değildir (De Cecco, 1968; Senemoğlu, 2004). Öğrenme kuramları, öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayan davranışçı kuramlar ile bireyin çevresi hakkındaki bilişleri ve bilişlerin davranışlara etkisini açıklayan bilişsel alan kuramları olarak iki ana başlık altında toplanmaktadır (Hill, 1977; Akt: Senemoğlu, 2004). Bilişsel ağırlıklı davranışçı kuramlar arasında yer alan Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre öğrenme "davranıştaki değişim veya deneyimler yoluyla ortaya çıkan davranışsal potansiyel"dir (Schunk, 2001:127). İnsanlar başkalarını gözlemleyerek bilgi, kural, yetenek, strateji edinebildikleri gibi gözlemleri sonucunda davranışlarının uygunluğunu ve sonuçlarını kavrayarak davranmaktadırlar. Kendi davranışlarını kontrol etme yetenekleri ile birlikte belirledikleri hedefe doğru değerlendirmeler yaparak ilerlemektedirler (Demir, 2011:78).

Bireylerin hedeflerini belirlemeleri, hedeflere ulaşma sürecinde davranışlarını kontrol edebilmeleri ve davranışlarını yönlendirmeleri sosyal bilişsel öğrenme kuramında özdüzenleme kapsamında ele alınmaktadır.

2.1.1 Özdüzenlemeli Öğrenme

Sosyal bilişsel kuramın dayandığı ilkelerden biri olan öz-düzenleme kişinin ne yiyeceğini, ne zaman uykudan uyanacağını, ne kadar süre çalışacağını, toplum içerisinde nasıl davranacağını kontrol ettiği bir yetenektir (Senemoğlu, 2004:225). Öz-düzenleme iradesel ve duygusal kontrolle beraber bilişsel ve üstbilişsel süreçleri de içermektedir (Zimmerman, 1994; 2000). Öz-düzenleme, çeşitli öğrenme stratejilerinin edinilmesini ve edinilmiş olan stratejilerin uygun ortam koşulları altında etkili bir şekilde uygulamaya konulmasını, izlenmesini ve sonuçların değerlendirilmesini gerektirir (Demir, 2011:12). Öz-düzenlemenin kapsamındaki süreçlerden biri olan biliş üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin önceki bilgileri

ve öz-düzenleyici stratejileri kullanmalarının onların öğrenmeleri üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Alexander & Judy, 1988; Pintrich, Cross, Kozma & McKeachie, 1986; Weinstein & Mayer, 1986). Öz-düzenlemeli öğrenme planlı olma, kontrol ve yansıtmayı içermekte; yetenek ve bağımsızlığı belirtmektedir. Birey, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek standart oluşturmakta, ödül alınan davranışları yaparak ve pekiştirerek öz-düzenlemesini yapmaktadır. Zimmerman (1989) öz-düzenlemeli öğrenmeye bakış açısını “öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde motivasyonel, üst-bilişsel ve davranışsal anlamda aktif katılımcı olduklarında öz-düzenleyici olabilirler” şeklinde belirtmektedir (Akt: Paris & Newman, 1990: 87-88). Öz-düzenlemeli öğrenenler kendi öğrenme süreçlerindeki aktif katılımcılar olarak tanımlanmaktadır (Pape & Wang, 2003:420). Belirli bir görevin gerektirdiklerine dayalı olarak, öz-düzenlemeli öğrenenler görev hedeflerini gerçekleştirebilmek için stratejik yaklaşımları seçip adapte etmekte ve oluşturmaktadırlar. Stratejileri seçerken, öz-düzenlemeli öğrenenler geçmişte yaşadıkları benzer durumlarla karşı karşıya geldiklerinde kullandıkları yaklaşımları birbirleriyle karşılaştırmaktadırlar. Öğrencilerde öz-düzenlemeyi geliştirmek amacıyla öğretmenler öğrencilerin bir dizi bilişsel aktiviteye (görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı, öz-yönetim) adapte olmaları için destek olmaktadır (Butler, 2002: 82-83). Zimmerman (2001)’a göre doğru ve yerinde stratejiler kullanarak öğrenciler hedeflerine ulaşma sürecinde kararlı olmakta ve gerekli becerileri ortaya koymaktadırlar.

Öz-düzenlemenin gelişiminde bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre önemli bir etkiye sahiptir (Demir, 2011:14). Sosyal-kültürel kuram, bireylerin zihinsel fonksiyonlarını bağlam temelli süreçler yoluyla açıklamaya çalışmaktadır (Wertsch, 1990). Çevredeki kişilerle olan etkileşimler gelişim süreçlerini harekete geçirmekte ve bilişsel büyümeyi hızlandırmaktadır (Demir, 2011:243). Temel zihinsel işlevler üst düzey zihinsel işlevlere dönüştürülürken birey bilişsel farkındalığını ve kendi zihinsel süreçlerini kontrol etmek durumundadır (Diaz, Neal & Amaya-Williams, 1990). Bu perspektiften öz-düzenlemeli öğrenme, “bir topluluğun üyesi olmak ve o topluluğu, kendimiz de onun sayesinde dönüşürken dönüştürmek” olarak tanımlanmaktadır (MaCaslin ve Murdock, 1991). Sosyal-bilişsel ve sosyo-kültürel öğrenme modelleri öz-düzenlemeli öğrenmenin sınıf ortamında doğal yolla düzenlenmesi ve öz-düzenlemeli öğrenmenin belirli açılardan

derinliğine desteklenmesi için nitelikli tekniklerin uygulanmasını kapsamaktadır (Perry ve dğr., 2002). Sosyo- kültürel öğrenme modelleri, öz-düzenlemeyi bağlamsal süreçlerle açıklarken, bilişsel öğrenme modelleri ise zihinsel süreçler açısından öz-düzenlemeyi açıklamaktadırlar.

Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır (Eggen & Kauchak, 2001). Bilişsel bilgi işlem teorileri insanların çevresel olaylara nasıl tepkiler verdiğini, öğrenilecek bilginin kodlanması ve bellekteki bilgilerle ilişkilendirilmesini, belleğe yeni bilgiler depolanmasını ve gerektiğinde bunu kullanmasını incelemektedir (Shuell, 1986). Bilişsel bilgi işlem teorileri uyarıcı-tepki arasındaki bağdan ziyade uyarıcının kendisinde meydana gelen zihinsel süreçlere odaklanmaktadır (Mayer, 1996). Bilgi işlem teorisi, öğrenmeyi bilgisayarların çalışmasına benzetmekte ve öğrenme sürecini girdilerin işlenerek çıktılara dönüştürülmesi olarak açıklamaktadır (Gagne & Driscoll, 1988). Bilgi, işlenmesi sürecinde, sırasıyla duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellekten geçmektedir. Bilgi uzun süreli belleğe aktarılırken zihinde çeşitli işlemler gerçekleştirilmektedir. Bilginin kazanılması sürecinde yani uzun süreli belleğe aktarılırken birey farklı yöntemler ya da stratejiler kullanmaktadır (Güven, 2004:12). Bilginin kazanılması, en basit zihinsel süreçten en karmaşık zihinsel sürece doğru örtük ve açık tekrar, kodlama/anlamlandırma, örgütleme, ekmeleme ve benzetimler yapma şeklinde belirtilmektedir. Örtük ve açık tekrar, bilgilerin hatırlanmasına yardımcı olan kelime ve cümlelerin zihinsel ya da sesli biçimde tekrar edilmesidir. Yapılan tekrarlar sayesinde bilgiler uzun süreli belleğe aktarılmakta, bilgilerin daha kalıcı hale gelmesi için kodlama ve anlamlandırmalar yapılmaktadır. Kodlama yaparak uzun süreli belleğimizde var olan bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında bağlantılar kurulmaktadır (Senemoğlu, 2004:296-298). Tekrar stratejisinden daha karmaşık olanlar anlamlandırma ve örgütleme stratejileridir (Sünbül, 1998:22). Anlamlandırma, öğrenilecek yeni bilgi ile bireyin önceki bilgileri arasında ilişkiler kurulması, yeni bilginin anlamlı hale gelmesini sağlamaktır (Woolfolk, 1993; Eggen ve Kauchak, 2001; Senemoğlu, 2004). Bu süreçte; özetleme yapma, önemli noktalar çıkarma gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Kodlama ve anlamlandırmalar sayesinde uzun süreli bellekte yer alan bilgiler ilişkilendirilerek, bu bilgilerin daha kolay bir biçimde kısa süreli belleğe getirilmesi sağlanmaktadır. Örgütleme; taslak çıkarma, şemalaştırma gibi etkinliklerle bilginin uygun yapılar, biçimler içinde

örgütlenmesi, gruplanması ve kodlanmasına yardım eden bir süreçtir. Öğrencilerin yeni gelen bilgiye aşına olmadığı durumlarda, örgütlemenin gerçekleşmesi için öğretmenlerin bilgiyi organize ederek sunması ve kapsamını belirtmesi gerekmektedir. Örgütlenme türleri hiyerarşik yapılar oluşturma, konunun ana hatlarını belirleme, grafikler ve modellerdir (Senemoğlu, 2004:302-308). Ekleme ise bilginin anlamlılığını arttırmak üzere, uzun süreli bellekte yer alan bilgiyle yeni gelen bilginin birleştirilerek genişletilmesidir (Senemoğlu, 2004:308). Son olarak benzetimler yapma, yeni bilgilerin daha önce kazanılmış olan eski bilgilerle yapay benzerlikler kurularak anlamlandırılmasını sağlamaktır (Mayer, 1987).

Bilişsel öğrenme kuramları açısından bilginin kazanılması sürecinde gerçekleştirilen zihinsel işlemler yapılan tekrarlardan bilgilerin birleştirilmesine dek en basitten en karmaşığa olacak şekilde açıklanmıştır. Bu zihinsel süreçleri birey kendi öğrenme stratejilerini kullanarak gerçekleştirmektedir.

2.1.2 Öğrenme Stratejileri

Öğrenenlerin, öğrenmeleriyle ilgili özelliklerinin farkına vararak ve öğrenmede kullanılan teknikleri bilerek öğrenmeleri onların öğrenmeyi öğrenmeleriyle ifade edilmektedir (Özer, 2008). Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejilere ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Arends, 2000). Öğrenme stratejileri, başarılı görev performansına yönlendirilmiş bilişsel planlardır (Pressley ve ark., 1990; Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri, bilgi seçme ve düzenleme, öğrenilecek unsurun tekrarlanması, yeni unsuru bellekteki bilgi ile ilişkilendirme ve materyalin manasını geliştirmek gibi eylemleri içermektedir (Demir, 2011:218). Subaşı (2000)'na göre öğrenme stratejisi öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranış ve düşüncelerdir. Riding ve Rayner (1998)'e göre öğrenme stratejileri çevreden gelen tepkilere bireyin gösterdiği tepkiler iken; Schemck (1988)'e göre öğrenme görevlerini başarmak için gerçekleştirilen uygulamalar

dizisidir. Nannette ve Branda (1995)'ya göre öğrenme stratejileri; anlama ve bilgilerin hatırlanmasını arttırmak için öğrencileri sürekli uyanık tutan ve tüm düzeylerde öğrenci başarısını etkileyen bilişsel faaliyetlerdir. Nist (1993) öğrenme stratejilerini; okuma, yazma, dinleme, çalışma ve kritik düşünme süreçleri olarak ifade etmiştir. Sünbül (1998) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin karşılaştıkları okul problemlerini çözmelerini sağlayan, bilişsel ve biliş ötesi süreçlerinin öğelerini bir araya getiren etkinlikler bütünü olarak belirtmiştir. Carns (1991)'a göre öğrenci öğrenme stratejilerinin farkında olur ve kullanırsa etkili bir strateji sahibi haline gelmektedir.

Literatürde öğrenme stratejileri ile ilgili tanımlara bakıldığında stratejilerin süreç, eylem, düşünce, plan şeklinde ele alındığı görülmektedir. Bu açıdan, öğrenme stratejileri bireyin davranışlarını gerçekleştirme ve düzenleme sürecinde kullandığı bilişsel teknikler olarak tanımlanabilir.

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerinin amacını öğrenenin yeni bilgi seçme, elde etme, organize etme ve bütünleştirme yollarını etkilemek olarak belirtmiştir. Açıkgöz (2007:67) öğrenme stratejilerinin amacını, öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmak olarak ifade etmiştir. Derry (1992)'ye göre “öğrenme amacına ulaşmak için kişinin kullanacağı plan, o kişinin öğrenme stratejisidir” ve önemli olan amaca uygun stratejiyi seçmektir. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlamak amacıyla öğrenme stratejilerini kullanmasında, öğrenme hedeflerinin öğretmen ya da öğrenci tarafından seçilmesi önemli değil iken strateji kullanmada önemli olan şey, uygun durumda öğrenme stratejisini seçip kullanmaktır (Akt: Senemoğlu, 2004:558). Özer (2008)'e göre, öğrenme stratejilerinin temel ilkesi öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır.

Literatürde, öğrenme stratejileri ile ilgili birçok sınıflandırma yapılmıştır. Aşağıda bu sınıflandırmalara değinilmiştir.

2.1.2.1 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

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 öğrenenlerin öğrenmede izlediği yolların çeşitliliğine dayalı olarak şekillendiğini belirtmektedir. Çizelge 2’de öğrenme stratejilerine ait bir sınıflandırmaya yer verilmiştir:

Çizelge 2: Öğrenme Stratejilerine Ait Bir Sınıflandırma

Geliştiriciler	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: (Gagne ve Driscoll,1988; Nisbet ve Schucksmith 1986; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine; 1991, Weinstein ve Mayer, 1986; Akt: Vural, 2012: 50.)

O’Malley ve arkadaşları, öğrenme stratejilerini daha geniş bir biçimde ele alarak bilişötesi, bilişsel ve duyuşsal stratejiler biçiminde üç grupta toplamışlardır. Çizelge 3’te O’Malley ve arkadaşlarına ait sınıflandırmaya yer verilmiştir:

Çizelge 3: O'Malley İle Arkadaşları (1985) 'na Ait Sınıflandırma

Bilişötesi Stratejiler	Bilişsel Stratejiler	Sosyo-duyuşsal Stratejiler
Ön örgütleyiciler Doğrudan dikkat Seçici dikkat Kendini yönlendirme Ön hazırlık Kendini izleme Kendini değerlendirme	Tekrar Gruplandırma Not tutma Çıkarımda bulunma Tekrar birleştirme İmgeleme Sunma Yapısallaştırma Anlamlandırma Transfer etme Sonuç çıkarma	İşbirliğinde bulunma Açığa çıkarmak için sorular sorma

Oxford (1990), öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki geniş kategoriye ayırmıştır. İki kategori altında toplam seksen öğrenme stratejisi çeşidi bulunmaktadır. Aşağıda doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejilerinin tanıtımına yer verilmiştir.

2.1.2.1.1 Doğrudan Öğrenme Stratejileri

Oxford'a göre öğrenme stratejileri doğrudan ve dolaylı olmak üzere sınıflandırılmıştır. Çizelge 4'te Oxford'a ait doğrudan öğrenme stratejileri sınıflandırmaya yer verilmiştir:

Çizelge 4: Oxford (1990)'a Göre Doğrudan Öğrenme Stratejileri

Bellek Stratejileri	
Zihinsel bağlantılar oluşturma	Gruplama Bağıntı kurma/Anlamlandırma Yeni kavram ve fikirleri bir yapı içerisine yerleştirme
İmgeleri uygulama ve iç sesini kullanma	İmgeleme Semantik haritalar oluşturma Anahtar terim ve yapılar kullanma Bellekte zihinsel işlemleri iç sesiyle gerçekleştirme
Gözden geçirme	Yapısallaştırılmış gözden geçirme
Etkinliği uygulama	Fiziksel tepkileri ya da duyuları kullanma Mekanik teknikleri kullanma

Bilişsel Stratejiler	
Uygulama	Tekrar etme Formal uygulamalar yapma Formülleri tanımlama ve kullanma Tekrar bir araya getirme Doğal olarak uygulama
Mesaj alma ve gönderme	Fikirleri hızlı bir şekilde alma Uyarıcıları almak ve göndermek için kaynakları kullanma
Bilişsel Stratejiler	
Analiz etme ve nedenini bulma	Çıkarımsal olarak neden bulma İfadeleri analiz etme Zıtlıkları analiz etme Transfer etme
Girdi ve çıktılar için yapılar oluşturma	Not tutma/Özetleme Highlighting
Telafi Stratejileri	
Pratik tahminlerde bulunma	Karşılaşılan durum ya da metinde ipuçlarını yakalama Metindeki önemli nokta ve başka ipuçlarını yakalamaya çalışma
Sınırlılıkların üstesinden gelme	Yardım alma Konuyu seçme Metin içerisinde önemli ifade, kelime ve yapıları uyarılama

Oxford'a (1990) göre doğrudan öğrenme stratejileri, öğrenenler tarafından öğrenme öğretme sürecinde sıkça kullanılırken; dolaylı öğrenme stratejileri doğrudan öğrenmeyle ilişkili olmayıp öğrencinin hedeflerine ulaşmasında ve öğrenme durumunun düzenlenmesinde yardımcı olmaktadır (Akt: Vural,2012).

2.1.2.1.2 Dolaylı Öğrenme Stratejileri

Çizelge 5'te Oxford'a ait dolaylı öğrenme stratejilerine yer verilmiştir.

Çizelge 5: Oxford (1990)'a Göre Dolaylı Öğrenme Stratejileri

Bilişötesi Stratejiler	
Öğrenmenin öğrenci tarafından merkezileştirilmesi	Dikkat etme Hali hazırda öğrenilmiş materyali gözden geçirme ve bağlantılar kurma
Öğrencinin planlama ve düzenlemeler yapması	Örgütlenme Hedeflerini belirleme Öğrenme görevlerinin amacını tanımlama Öğrenme görevlerini planlama Uygulamalar yapmak için fırsatlar arama
Kendi öğrenmesini değerlendirme	Kendini izleme Kendini değerlendirme
Duyuşsal Stratejiler	
Kendi gerginliğini ve kaygısını azaltma	Zor öğrenme görevlerinde kendisini rahat hissetme
Kendini cesaretlendirme	Olumlu ifadeler kullanma Öğrenme görevlerinde akıllıca riskler alma Kendini ödüllendirme
Duygusal bir durum alma	Kendi iç sesini dinleme Kontrol listeleri kullanma Hislerini başkaları ile paylaşma
Sosyal Stratejiler	
Sorular sorma	Doğrulamak ya da açıklığa kavuşturmak için sorular sorma
Başkaları ile işbirliği içerisinde bulunma	Öğrenme görevlerinde başkalarıyla işbirlikli çalışma İyi strateji kullanıcıları ile işbirliğinde bulunma
Başkalarına empati duyma	Kültürel bir anlayışı geliştirme Başkalarının duygu, düşünce ve fikirlerinin farkında olma

Literatürde öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan sınıflandırmalara bakıldığında bireyin bilgiyi kazanmak için geçirdiği zihinsel süreçler ile kazandığı bilgi üzerine düşünmesi, onu yorumlaması, kendi bilişsel yapısını incelemesi süreçleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu açıdan öğrenme stratejilerini bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olarak iki ana başlık altında toplamak uygun olabilir.

Bilişsel Öğrenme Stratejileri: Bu stratejiler kelimenin, bilgilerin geri çağırılması gibi basit hafıza görevlerinde veya bir parçayı anlama gibi bilginin sadece hatırlanması değil kavranmasını gerektiren daha karmaşık görevlerde kullanılmaktadır (Weinstein & Mayer, 1986). Weinstein ve Mayer'a göre tekrar, ekleme ve organizasyonel öğrenme stratejileri sınıftaki akademik başarıyla

ilişkili olan önemli bilişsel stratejilerdir (McKeachie, Pintrich, & Lin, 1985; Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990). Öğrenciler bilgileri, yerlerin isimlerini ve benzerlerini hatırlamak gibi sınıfta bazı görevlerle karşı karşıya gelmektedirler. Öğrencilerin tekrarlama, kümeleme, hayal kurma ve anımsatma gibi hafıza için kullandıkları birçok farklı strateji bulunmaktadır (Schneider & Pressley, 1989; Weinstein & Mayer, 1986). Tekrar stratejileri öğrenmek için ezberlenen maddeleri veya metni sesli okumayı içermektedir. Tekrar stratejilerinin öğrencilere önemli bilgileri seçme ve bunları hafızada tutmayı sağladığı düşünülmektedir. Hatırlama stratejileri, öğrencilerden belirli bilgileri hatırlamaları istendiğinde yardımcı olan stratejilerdir. Bununla birlikte, sınıf içi görevlerde sadece bir bilgiyi hatırlamaktan çok daha fazlası da vardır. Öğrenciler için bir materyali içselleştirerek öğrenmek daha önemli bir eğitsel hedef olarak durmaktadır. Strateji kullanımı ve bilginin öğrenilmesi üzerine yapılan araştırmalar öğrencilerin basit tekrar stratejileri yerine ekleme ve örgütleme stratejilerini kullandıklarında daha derinlemesine öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Entwistle & Marton, 1994). Tekrar stratejilerinin öğrencilerin uzun süreli belleklerinde var olan şemalarıyla yeni gelen bilgileri birleştirmelerine yardımcı olmada çok etkili olmadıkları görülmüştür (McKeachie ve dğr., 1985; Weinstein & Mayer, 1986). Ekleme ve örgütleme gibi bilişsel stratejilerin önceki bilgilerle yeni gelenleri ilişkilendirme ve birleştirmede daha faydalı olduğu görülmektedir. Ekleme stratejileri; öğrenilecek materyalin yorumlanması veya özetlenmesi, benzetimler yapma, yaratıcı not alma, materyaldeki düşünceleri açıklama, soru sorma ve cevaplamayı içermektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Daha derinlemesine ilerlemeyi sağlayan bir strateji olan örgütleme; önemli fikirlerin bir haritasını veya ağını çizmek, metinlerin açıklayıcı yapılarını tespit etmek gibi, metnin ana fikrini bulmayı, öğrenilecek materyalin ya da metnin altını çizmeyi, materyaldeki fikirlerin seçimi ve düzenlenmesi için çeşitli stratejilerin kullanımı davranışlarını kapsamaktadır (Weinstein & Mayer, 1986). Tüm bu stratejiler tekrar stratejilerinin aksine materyalin derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır.

Üstbilişsel ve Öz-düzenleyici Stratejiler: Bilişsel stratejilerle beraber, öğrencilerin üstbiliş bilgisi ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarının başarıları üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öz-düzenleme öğrencilerin bilişsel aktivitelerini ve davranışlarını izleme, kontrol etme ve düzenlemelerine yani

üstbilişsel süreçlerine işaret etmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini araştıran çalışmalardaki etkinlikler; çalışma için hedef koymayı, bir metni okumadan önce göz gezdirmeyi, metni okumadan önce sorular hazırlamayı, bir problemin iş analizini hazırlamayı kapsamaktadır. Bu etkinlikler öğrenenlere bilişsel stratejilerini planlamayı ve önceki bilgilerle ilişkili olanları aktive etmeyi, düzenlemeyi yapmayı ve materyali kolayca kavramayı sağlamaktadır. Üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre akademik görevleri tamamlama konusunda daha başarılı oldukları belirtilmektedir (McKeachie ve dğr., 1985; Pressley, 1986). Birinin düşünmesini ve akademik davranışını kontrol etmek üstbilişle ilgili olarak görülmektedir. Weinstein ve Mayer (1986) tüm üstbilişsel aktiviteleri, kavramanın kontrol edilmesinin parçası olarak görmektedir. Garcia ve Pintrich (1994)'e göre düzenleme stratejileri izleme stratejilerine benzemektedir. Örneğin, öğrenenler kavramalarını izlemek için kendilerine soru sorarken, metne geri döner ve metnin bir kısmını okurlar, bu yeniden okuma eylemi bir düzenleme stratejisidir. Metin okurken, öğrenci metnin daha zor ya da daha kolay bir kısmıyla karşı karşıya kaldığında düzenleme stratejisinin bir başka çeşidi devreye girmektedir. Bir sınava hazırlanırken kişinin tam hatırlayamadığı veya öğrenemediği kısmı yeniden gözden geçirmesi de bir düzenleme stratejisine işaret etmektedir. Sınav esnasında, bir soruyu atlamak ve sonrasında soruya geri dönmek öğrencilerin sınav esnasındaki davranışlarını düzenlemek için kullandıkları bir başka stratejidir. Tüm bu stratejiler öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını düzenlemeleri ve yanlış kavramalarını düzeltmeleri için yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin zamanlarını ve çalışma ortamlarını yönetmek için seçtiği üstbilişsel veya bilişsel stratejilerin öğrenme üzerinde direk etkileri olabilir, fakat bu stratejiler öğrencilerin akademik görevlerini tamamlamak için çabalarını engelleyen ya da yardımcı olan genel stratejilerdir. Aynı zamanda, kimden, ne zaman, nasıl yardım isteyeceğini bilen öğrencilerin yardım istemeyen öğrencilere göre başarılı olmaları daha muhtemeldir. Kaynak yönetimi stratejileri, öğrencilerin şemalarıyla ilişkilidir. Örneğin, “başarılı bir öğrenci” şeması öğretim elemanı ya da akran yardımı isterken muhtemelen daha az çekingen davranmaktadır. Aynı zamanda “ başarısız öğrenci” şemaları sıklıkla yardım istemektedirler. Bununla birlikte, iki öğrenci şeması arasındaki bu farklar, birinci öğrencinin öğrenmek ve uzmanlaşmak için yardım isterken, ikinci öğrencinin öğrenmek için değil de sadece görevi tamamlamak için yardım istediğiyle ilişkilidir (Garcia & Pintrich, 1994). Öğrenme stratejilerini bilişsel ve üstbilişsel stratejiler

olarak ele alan Pintrich ve arkadaşları (1991)'na ait sınıflandırmaya Çizelge 6'da yer verilmiş ve daha sonra stratejilerin açıklaması yapılmıştır.

Çizelge 6: Pintrich ve Arkadaşları (1991)'na Ait Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine MSLQ (1991)	Yineleme stratejileri Açıklama stratejileri Örgütlenme stratejileri Anlamayı izleme stratejileri Kaynak yönetimi stratejileri
---	---

2.1.2.1.3 Yineleme Stratejileri: Öğrencilerin bilgiyi seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir. Bu stratejilerde temel etkinlik zihinsel yinelemedir. Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde bu stratejiler etkilidir (Güven, 2004). Öğrenilecek gerecin bir metin olması durumunda; sesli okuma, değiştirmeden yazma, aynı sözcüklerle not alma, satır altı çizme gibi stratejiler kullanılabilir. Yineleme stratejileri, öğrencilere seçme ve edinme gibi özellikleri kazandırmaktadır (Özer, 2008). Seçmede, öğrenciler metindeki önemli noktalara yönelirken; edinmede işleyen bellekten uzun dönemli hafızaya transfer gerçekleştirilir.

2.1.2.1.4 Açıklama (Anlamlandırma) Stratejileri: Açıklama stratejileri, karmaşık öğrenme birimleri için açıklama, özetleme, betimleme gibi yeni bilginin var olan bilgiyle nasıl ilişkilendirileceği ile alakalıdır. Açıklama stratejileri bir metin üzerinde uygulandığında, soru-yanıtlama, not alma, analogiler yaratma, özetleme ve yorumlama stratejilerini içerir (Weinstein ve Mayer, 1986). Soru yanıtlama, “metnin ana noktalarıyla ilgili öğrencinin kendisinin oluşturduğu ya da öğretmenin verdiği soruların karşılıklarını bulma”, not alma “metnin ana noktalarını bölümler arasındaki ilişkileri açıklayarak, bilgileri daha anlamlı ve kullanışlı biçime dönüştürerek yazma”, analogiler yaratma “öğrenilecek bilgi ile önceden kazanılmış bilgiler arasında yapay benzerliklerin kurulması”dır (Özer, 2008:142).

2.1.2.1.5 Örgütleme (Düzenleme) Stratejileri: Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi bu stratejilerde de bilgileri anlamlandırmaya önem verilmektedir. Bilgiler arasında bağlantılar oluşturma ve uygun bilgiyi seçmede öğrenenlere yardımcı olma işlevi görürler. Kümelenendirme, ana hatlarını belirleme, metinde belirtilen ana fikri çıkarma, bilgi şeması oluşturma, çizelgeleştirme düzenleme stratejilerine örnek olarak söylenebilir (Pintrich ve dğr., 1991, Özer, 2008).

Örgütleme stratejilerinden en çok kullanılanı kümelenendirmedir. Kümelenendirme, “öğrenilmesi ya da hatırlanması amaçlanan bilgi birimlerinin ortak özellikleri göz önünde bulundurularak gruplara ayırma”dır. Ana hatları çıkarma, “metnin ana ve yardımcı düşüncelerini sözcük ve sözcük öbekleri biçiminde belirleme”dir. Bilgi şeması oluşturma “metindeki ana düşüncelerle yardımcı düşüncelerin ilişkilerini nedensel ya da aşamalı bir şekilde gösterme”, çizelgeleştirme “metindeki bilgileri çizelge biçiminde gösterme”dir (Özer, 2008:142).

2.1.2.1.6 Anlamayı İzleme Stratejileri: Bu stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, sürdürmelerine ve denetlemelerine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme, biliş bilgisine sahip olmayı gerektirdiği için, biliş bilgisi stratejileri de kullanılmaktadır. Anlamayı izleme stratejilerinde geliştirilen beceriler; sorunları belirleme ve tanımlama, dikkatini toplama ve tepkilerini yönlendirme, kendini pekiştirme ve değerlendirme, hatalarını düzeltme ve çözüm üretmedir (Özer, 2008:142). Eggen ve Kauchak (2001)’a göre nasıl çalıştığının ve öğrendiğinin farkında olan ve çalışma/öğrenme verimliliğini arttırmaya yönelik bilinçli adımlar atan öğrencilerin daha başarılı olduklarına dair iddiaları etkin öğrenmenin temel ilkelerindedir.

2.1.2.1.7 Kaynak Yönetimi Stratejileri: Zaman ve çalışma ortamı yönetimi, emek yönetimi, gerektiğinde yardım alma, akranlarla işbirliğinde bulunma gibi stratejiler kaynak yönetimi stratejileri kapsamındadır. Zaman yönetimi, öğrenenin çalışma zamanını yönetmesi ve planlamasını içerirken çalışma ortamının yönetimi, çalışmanın yapılacağı yerin düzenlenmesini sağlar. Emek yönetimi, öğrencinin dikkatinin dağıldığı ve ilgisinin olmadığı konularla karşılaştığında dikkatini ve çalışmasını kontrol etmede kullandığı becerileri içerir. Akranlardan yardım istemenin de başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Ancak araştırmalar göstermektedir ki, yardım almaya en az başvuran öğrenciler, en çok yardıma ihtiyacı olan öğrencilerdir (Dembo, 2000; Pintrich ve dğr, 1991).

2.1.3 Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenme stratejilerinin öğretimi için, 2000’li yıllardan itibaren, daha önceden kabul görmüş ilkokul yıllarının strateji gelişimi için bir eşik olduğu, düşüncesi terk edilmeye başlanmıştır. Çocukların altı yaşlarına kadar kullandıkları öğrenme stratejileri tekrar etme ve organize etmeden ibaret olsa da okul öncesi yaşlarından itibaren öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi oldukları, farkındalık geliştirdikleri ve çeşitli bireysel süreçleri kullandıkları gözlenmiştir (Dignath & Büttner, 2008; Schneider & Sodian, 1997; Perry, 1998). Öğrenme stratejilerinin öğretimi sürecinde yer alan öğretmenlerin öğrencilerde öğrenme stratejileri kullanımını nasıl geliştirecekleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Collins ve Brown, 1980; Duffy ve Roher, 1987; Palinscar ve Brown, 1989; Pressley ve diğerleri, 1989) ve öğrenme stratejilerinin nasıl öğretilbileceği ile ilgili (Chamot ve O’Malley, 1994; Dharmadasa, 1994; Oxford, 1990; Şimşek, 2006; Weinstein ve Mayer, 1986) farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Oxford (1990), strateji öğretiminin amacına göre üç farklı şekilde yapılabileceğini belirtmektedir:

Farkındalık eğitimi olarak stratejilerin öğretimi: Öğrenenlere stratejilerle ilgili bir farkındalık ile çeşitli düzeylerdeki öğretimle ilgili işler için hangi stratejilerin kullanılabilmesine yönelik bir bilinç kazandırmak amaçlanır. Stratejilerin uygulanmasına yönelik çalışmalara pek yer verilmez.

Özel bir amaca yönelik strateji öğretimi: Belirli bir öğrenme içeriğine yönelik olarak bir ya da daha fazla stratejinin öğretimini içerir. Öğrenenler ilgili stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını görerek stratejinin işe yararlığıyla ilgili çeşitli değerlendirmelerde bulunabilirler.

Uzun süreli strateji öğretimi: Çok sayıda stratejinin uzun bir süreç içerisinde öğretimini içerir. Öğrenenler stratejilerle çeşitli uygulamalar yaparak süreçte gerçek öğrenme içeriğiyle ilgili etkinliklerde kendi başarımları hakkında fikir edinme olanağına da kavuşmuş olurlar.

Oxford (1990), öğrenme stratejilerinin öğretimiyle ilgili ayrı ve birleştirilmiş strateji öğretimi ile doğrudan ve gömülü strateji öğretimi olmak üzere iki strateji öğretim yaklaşımı önermiştir. Belirtmiş olduğu bu yaklaşımlardan daha çok dil ediniminde kullanılan stratejilerin öğretiminde faydalanılsa da genel öğrenme stratejilerinin öğretimine de uyarlanabilir bir nitelik taşımaktadır.

Ayrı ve birleştirilmiş strateji öğretim yöntemi: Ayrı ve birleştirilmiş strateji öğretim yaklaşımı, sınıfta işlenen konu içeriğinden ayrı olarak strateji öğretimi ve ders içeriğiyle bütünleştirilmiş strateji öğretimini içerir. Her iki strateji öğretim yaklaşımının da olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu belirtilmektedir.

Doğrudan ve gömülü strateji öğretim yöntemi: Doğrudan strateji öğretimi, öğrencilere strateji öğretiminin temel amacı ile faydaları belirtilerek gerçekleştirilmektedir. Gömülü öğretimde ise sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerle öğrenenler stratejileri kullanmaktadırlar. Bu öğretim yönteminde, öğretici kullanılan strateji ile ilgili bir açıklamada bulunmaz. Öğrenciler stratejiyi kullanırlar ama strateji ile ilgili bir farkındalık yaşamazlar.

Weinstein ve Hume (1998) ise öğrenme stratejilerinin 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

öğreticiler stratejileri nasıl kullanabilecekleri konusunda gösterimde bulunmaktadır. Yönlendirilmiş uygulamalı öğretim yöntemi ise doğrudan ve model olma yoluyla öğretim uygulamalarından sonra öğrencilerin stratejileri denemeleri ile strateji seçimleri ve uygulamaları hakkında geri bildirimler vermeye dayanmaktadır. Bu sayede öğrenenler stratejilerle ilgili uygulamalarını pekiştirme ve geliştirme olanağına erişmektedirler.

Alanyazında en çok geçen strateji öğretim yöntemlerinden biri doğrudan strateji öğretimi olarak belirtilmiştir (Cornford, 2002; Hare ve Borchardt, 1984; Özer, 2008; Senemoğlu, 2007; Stephen, 2006; Stevens, Slavin ve Farnish, 1991; Şimşek, 2006). Doğrudan öğretim yoluyla öğrenme stratejilerinin öğretimi herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminden farklı değildir. Bu öğretim yaklaşımı öğretmenin; öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini, öğretilecek stratejiyi açıklamasını, göstermesini daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini ve öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt verilmesini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2007; Şimşek, 2006). Senemoğlu (2007), doğrudan strateji öğretim modeli için kullanılabilir 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 alıştırmaya 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 yapılıp ve bağımsız olarak kullanmaları sağlanır. Özer (2008)'in Weinstein ve Mayer (1986)'dan aktardığına göre ise stratejilerin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımı ders programından ayrı olarak strateji 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 etkinliklerin amacı, 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 (2008:144-145), bu yaklaşımlarla ilgili olarak şunları aktarmaktadır:

Kısa süreli öğretim: Bir ya da birkaç öğrenme stratejisinin kısa süreli öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin ortaya çıkan belirli gereksinimlerine dayalı olarak ders dışında öğretimleri gerçekleştirilmektedir. Bu ders dışı etkinlikler bir saatlik seminerler ile birkaç saat süren çalıştaylar biçiminde uygulanmaktadır.

Uzun süreli öğretim: Öğrencilerin çeşitli öğrenme stratejilerini öğrenip kullanarak daha etkili öğrenenler olmaları amaçlanmaktadır. Uzun süreli strateji öğretiminde, öğrenme stratejileri ile ilgili bağımsız dersler düzenlenir ve bir yarıyıl ya da bir yıl süreli olarak programda yer alırlar.

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

Doğrudan strateji öğretim yaklaşımının yanında 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 kullanılmıştır. 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 stratejilerine 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 itibaren süreç içerisinde yer alan uygulamaları da kapsayan önerilerden oluşmaktadır. Bu öneriler aşağıda belirtildiği gibidir (Snyder & Pressley, 1995):

- Stratejiyi göster, uygula ve açıkla.
- İyi anlaşılmayan strateji kullanımlarını önlemek için stratejiyi tekrar göster ve tekrar uygula.
- Stratejinin kullanımı sırasında öğrenenlerin bazı üstbilişsel bilgileri keşfetmelerine rağmen stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılabilceğini açıkla.
- Uygun konular olduğunda stratejinin kullanımı için bol miktarda strateji uygulaması yaptır.
- Stratejilerin kullanımı sırasında öğrencilerin stratejileri nasıl uyguladıklarına yönelik olarak yansıtmalarda bulunmaları için onları cesaretlendir.
- Öğrencileri stratejileri gün içerisinde kullanmaya devam etmeleri için onları cesaretlendir.
- Stratejileri kullanımları sırasında öğrencilerin güdülerini arttır.
- Öğrencilerin strateji kullanımlarına yönelik yüksek kaygıyı azaltmak için stratejilerin doğru kullanımları sırasında özendirici yansıtma ver (Akt: Vural, 2011:71).

Tüm öğrenenlerin kendilerine göre yeni bilgiyi öğrenmeleri ve zihinlerinde var olan bilgi bütünlerini saklamaları için izledikleri farklı stratejiler bulunmaktadır. Gerçekleştirilecek strateji öğretimi ve farklı uygulamalar ile bu stratejiler hakkında farkındalık oluşturmak ve strateji kullanımını arttırmak öğrenenlere yaşamboyu öğrenen olmaları yönünde önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğrenme stratejilerini kullanarak bilgiye ulaşmaya ve ulaştığı bilgiyi kullanmaya çalışan bireyin öğrenme sürecinde güdülenmiş hale gelmesi daha etkili öğrenmeler gerçekleştirilmesinde yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda güdülenmenin açıklamasına yer verilmiştir.

2.2 Akademik Başarı

Eğitim sisteminin çıktılarını oluşturan öğelerden biri olan akademik başarı aynı zamanda eğitimin niteliğini belirleyen etkenlerden biridir. Okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretimin temel amacı öğrencinin akademik başarısının arttırılmasıyla bireysel ve toplumsal gelişmenin sağlanmasıdır. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin hepsi, öğretimin tüm kademelerinde akademik başarının arttırılmasına çalışmaktadır (Mullis, Martin, Ruddock ve dđr, 2009; OECD, 2010; US Department of Education, 2010, Akt: Aktan: 2012: 17).

Akademik başarı, Binet tarafından bireyin öğrenme düzeyi olarak tanımlanırken Thorndike tarafından bireyin önceki öğrenmelerine dayalı olarak ortaya çıkan öğrenebilme yeteneği olarak ifade edilmiştir (Mayer, 2011; Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001). Akademik başarıda bireyin belirli bir akademik alanda elde ettiği bilgi-beceri düzeyi ile bu bilgiyi farklı şekillerde kullanabilme yeterliliği, akıl yürütme ve problem çözme becerisindeki yeterlilik düzeyi önemlidir (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001; Akt: Aktan: 2012: 20). Ahmann ve Glock (1971) akademik başarıyı “bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmeleri” olarak ifade ederken, Cevizci (2010: 23) “öğrencinin belli bir dersin veya programın sonucunda, programın hedefleri ile ilgili sergilediği yeterlilik düzeyi” olarak tanımlanmıştır.

Yapılan tanımlardan yola çıkarak akademik başarı, bireyin bir öğretim programı sonucunda kazandığı bilgi ve becerileri uygulama ve uyarlama yeterliği olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, bireyin bilgiyi kazanma ve uygulama sürecinde kullandığı öğrenme stratejilerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir.

2.3 Gúdülenme

Motivasyon, bireylere nasıl davranıldığı ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir (Keenan, 1996:5). Motivasyon, öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı

belirleyen en önemli kaynaklardandır (Akbaba, 2006). Motivasyon, belli bir davranışı başlatan, davranışın devamını sağlayan ve amaca ulaştıktan sonra davranışı durduran bir süreçtir (Durak, 1998). Okan'a (2008) göre motivasyon "kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları ve çaba göstermeleri" şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken en önemli hususlardan biri olan motivasyon, bireyi eyleme yöneltme ve eylemde ısrarla sonuç almaya teşvik etme olarak da tanımlanabilir (Dellal ve Günak, 2009). Çavuşoğlu'na (2008) göre motivasyon, davranışı belirli bir yöne doğru organize bir biçimde harekete geçiren ve ancak bireyin davranışlarından anlaşılabilen bir kavramdır. Öğrenme sürecinde öğrencinin sorumluluk alması, haz alma belirtileri, paylaşma ve yaratıcılık güdülenmenin sonucunda ortaya çıkan davranışlardır (Aktaş, 2007).

Motivasyon kavramı insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir.

Güdülenme kişinin davranışlarının ve beklentilerinin bütünüdür. Güdülenmişlik, isteklerin sonucunda oluşan davranışları içermektedir. Güdülenmiş bir kişi bilgisini, inançlarını başarılı davranışlarla bütünleştirmiş bir kişidir. Güdü, beklentilere bağlı olmasına rağmen, kişinin kendi yeterliklerini algılamasını ve çabasını kontrolünü de içermektedir (Stipek, 1998, Akt: Büyüköztürk, 2004). Güdülenme, öğrenmede temel bir öğedir; bir eylemin, harekete geçirilinceye kadar teşvik edilmesi ya da bir uyarıcı ile başlatılarak eyleme yön verilmesi olarak tanımlanmaktadır (McClelland (1996), Akt: Terzi vd. 2012). Schunk (1990) güdülenmeyi, belirli bir amaca yönelik davranış sürecine yönelme ve o süreci devam ettirme olarak tanımlarken, Chun ve Choi (2005) ise bir bireyin bir etkinlikle ilgilenmesini sağlayacak güç olarak tanımlamaktadır (Akt: Terzi vd., 2012). Pintrich ve Schunk (2002) ise güdülenmeyi bir işi yerine getirirken bireyin göstermiş olduğu çaba, ısrar ve beceri yönetimi olarak ifade etmektedirler. McCullagh'a göre (2005) "güdülenme, bir çabaya yoğunlaşma ve çabaya yönelik olmak" demektir. Güdülenme, görev veya faaliyete yönelik gayretin ne zaman, niçin ve nasıl dağıtılacağını bilinçli veya bilinçdışı olarak karar vermeyle ilişkilidir. McCullagh (2005) ve Wilson'a göre (2005) yüksek güdülenme öğrenme, performans, hoşnutluk gibi olumlu sonuçlara işaret etmektedir. Ryan ve Deci'ye göre (2000) güdülenme, bir

şey tarafından harekete geçirilme anlamını taşımaktadır. Bir kişi hareket etmeye yönelik bir uyarı veya ilham hissetmezse güdülenmemiş olarak kabul edilir, bunun tersine bir sonuca yönelik olarak enerjik ve aktif hissediyorsa güdülenmiş olarak düşünülmektedir.

Güdülenme ve öz-düzenleme uygulamada birbiriyle o kadar bağlantılıdır ki kesin olarak birbirlerinden ayrılmazlar (Prawat, 1998; Pintrich, 2003). Davranışları ve düşünceleri kontrol etme yeteneği onu yapma isteğinden farklıdır, fakat gönüllü öz-düzenleme güdülenmenin de olduğu kendi doğal ortamında meydana gelmektedir. Bu öz-düzenlemeli etkinliklere örnek olarak materyalleri organize etme, prova yapma, öğrenme sürecini kontrol etme ve stratejileri ayarlama verilebilir. Güdülenme ve öz-düzenleme olguları iki şekilde birbirine çok yakındır: 1) insanlar doğuştan yetenek ve kontrolle ödüllendirilmiştir (Hunt, 1963; Piaget, 1952; Schunk & Ertmer, 2000; White, 1959) ve 2) diğer hedeflere ulaşmak için öz-düzenlemeli kontrole ihtiyaçları vardır. Öz-düzenleme kendisi içsel olarak motive edilmiş bir süreçtir. Öz-düzenleme için gerekli içsel motivasyon ödüllendirilmiş bir eğitim, uzmanlık ve kontrol arayışı olarak açıklanabilir (Bronson, 2000). Öğrencinin güdülenmişlik düzeyi, sınıftaki akademik başarısına ve bilişsel yeterliğine yönelik inançlarına bağlıdır (Pintrich ve DeGroot, 1990). Bilişsel yeterliğine yönelik inançları, bilişsel süreçlerini kontrol etmesi yürütücü biliş bağlamında ele alınacaktır.

2.4 Yürütücü Biliş

Bilişsel ayırım yapabilme anlamına gelen üstbiliş, 1970'li yıllarda özellikle John Flavell'in öncülüğünü yaptığı çalışmalarla zihinsel süreçlere vurgu yaparak gelişen bir kavramdır. Türkçe alanyazına üstbiliş, biliş ötesi, yürütücü biliş gibi isimlendirmelerle giren kavram, dünyada son 30 yıldır üzerinde sıkça çalışılmakla birlikte ülkemizde 2000'li yılların başlarından itibaren çalışılmalı bir kavram olmuştur. Kavramla ilgili yapılan tanımlamaların çeşitli olması yani ortak bir adlandırma yapılamamış olmasına rağmen tüm tanımlar üstbilişin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenleme üzerindeki rolünü açıklamaktadır (Çakıroğlu, 2007). Biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü biliş, herhangi bir şeyi

öğrenmeye ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir (Altındağ & Senemoğlu, 2013).

Flavell (1979) üstbilişsel bilgi, üstbilişsel yaşantı, öğrenme görevi ve öğrenme stratejileri öğeleri üzerinde durarak üstbilişi açıklamaktadır. Öz-düzenleme sosyal bilişsel kuramın öncülerinden olan Albert Bandura'nın ve Bandura'nın kuramsal çerçevesini temel alan Barry Zimmerman'ın yaptığı çalışmalarla birey (zihinsel süreçler ve inançlar), çevre ve davranış arasındaki karşılıklı etkileşime vurgu yaparak gelişen bir kavramdır (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008). İçerdikleri süreçler bakımından büyük benzerlik gösteren öz-düzenleme ve yürütücü biliş kavramları için, Dinsmore ve arkadaşları (2008) üstbilişin bilişin izlenmesi ve kontrolü ile ilgili olduğunu, öz düzenlemenin ise biliş, davranış ve motivasyonun izlenmesi ve kontrolü ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Üstbiliş, bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmesi olarak tanımlanabilir (Rickey & Stacy, 2000). Üstbiliş bireylerin “kendi bilişsel sistemleri hakkındaki bilgileri ve kendi bilişsel sistemlerini kontrol etmeleri” olarak da ifade edilmiştir (Brown, 1987:66). Hennessey (2003) ise üstbilişi kişinin öğrenme faaliyetleri, ne bildiği ve bilişsel durumu hakkındaki içsel farkındalığı olarak tanımlamıştır (Yürük, 2014:29-30).

De Corte (1995) üstbilişin bireyin bilişsel kapasitesinin güçlü ve zayıf yönlerinin bilgisini ve ayrıca inançlarını içerdiğini; Anderson ve arkadaşları (2001) da bilişle ilgili bilgi veya düşünmemiz üzerine düşünme ile bilişsel süreçleri izleme ve düzenleme olmak üzere iki yönü olduğunu belirtmektedirler. Üstbiliş, bireylerin algılama, hatırlama ve düşünme süreçlerinde var olan bilişsel süreçlerin farkında olması ve bu süreçleri kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Hacker ve Dunlosky, 2003). Schraw ve Dennison (1994) üstbilişsel farkındalığı daha yüksek olan öğrenenlerin daha stratejik olduğu ve daha iyi performans gösterdiklerini belirtirken bunu üstbiliş farkındalığının bireylere öğrenmelerini planlama, düzenleme ve izleme şansı vermesi ile açıklamaktadırlar. Hofer (2004) üstbiliş bilgisini bilginin kesinliği ve basitliğiyle; üstbilişsel karar verme ve yansıtmayı bilginin kaynağı ve bilgi için gerekleştirmeyle; öz düzenleme ve bilişin kontrol boyutlarını da planlama, strateji seçme, kaynakları tahsis etme ve iradeyi kontrolle ilişkilendirmektedir.

Flavell'e (1979) göre bir problem çözerken zorlanıldığında, bir şeyi algılamakta, hatırlamakta ya da anlamakta zorlanıldığında, bilişsel bir hedeften

uzaklaşıldığı ya da hedefe ulaşmaya çok yaklaşıldığı hissedildiğinde, elimizdeki bir materyalin bizim için kolaylaştığı ya da zorlaştığı hissedildiğinde üstbilişsel bir deneyim yaşandığı anlaşılmaktadır. Örneğin, bir metni okurken birden okuduğumuzu anlamadığımızı hissettiğimizde, öğretmenin bahsettiği kavramları ilişkilendiremediğimizi hissettiğimizde ya da bize işle ilgili verilen bir yönergeyi takip etmekte zorlandığımızı hissettiğimizde üstbilişsel olarak aktif bir süreç yaşanmaktadır (Flavell, 1979; Akt: Sakız & Özdemir, 2014: 20) Paris ve Winograd'a (1990) göre üstbilişin gelişimi için bireyin kendi düşünme faaliyetleri hakkında düşünmesi kendiliğinden olabileceği gibi dışarıdan da tetiklenebilir. Schraw (1998) üstbilişsel bilginin öğrencilere kazandırılması için üstbilişin öğretiminde stratejilerin hangi durumda nasıl ve neden uygulanması gerektiğiyle ilgili eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme süreçleriyle ilgili bireylerin tuttukları günlükler ya da kayıtlar da verilen yönergelerle göre farklı üstbilişsel faaliyetleri aktif hale getirebilir (Yürük, 2014:45-46).

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma ile ilgili olan yurtiçi ve yurtdışı alanyazında yer alan çalışmalara değinilmiştir.

2.5.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Wolters, Yu ve Pintrich (1996) araştırmalarında hedefe yönelme ve öğrencilerin motivasyonel inançları ile öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda, ilişkisel tarama modeli kullanılarak 434 sekizinci sınıf öğrencisinden öntest-sontest olmak üzere iki kez veri toplanmıştır. Veriler regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmacılar, bir öğrenme hedefi yöneliminin ve ilişkili bir hedef yöneliminin motivasyonel inançlarla birlikte bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme ve akademik başarı ile pozitif ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Chalmers ve Fuller (1999), üniversite öğrencilerine uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin etkilerini araştırmışlardır. Bu amaç doğrultusunda mesleki gelişim projesi olarak bir program hazırlamışlar ve programın etkililiğini incelemişlerdir. Ayrıca düzenli olarak derslerin içeriği ile birlikte öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Çalışma üç grup üzerinden yürütölmüştür. Birinci ve ikinci deney gruplarında aynı öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Öğretimi yapılan öğrenme stratejileri; 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. Çalışma sonunda uygulanan programın öğrencilerin öğrenme stratejilerine yönelik birikimlerini geliştirdiği ve öğrencilerin bu stratejileri etkili olarak uyguladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca derslerle bütünleştirilmiş öğrenme stratejileri öğretiminin etkili sonuçlar verdiği de ortaya konulmuştur.

Stefanou ve Glennon (2002), öğrenme güdüsü ve bilişsel öğrenme stratejilerinin yükseköğretimde geliştirilmesine yönelik bir çalışma gerçekeştirilmiştir. Çalışma Amerika'da Büyük Doğu Üniversitesi'nde kurulmuş olan öğrenme toplulukları aracılığıyla yürütölmüştür. 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 öğretmenler 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 derslerde belirlenen öğrenme etkinliklerine yönelik çalıştaylarla sürece devam edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak MSLQ (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği) kullanılmıştır. 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 belirtilmiştir. Sonuç olarak yükseköğretim düzeyinde öğrenme stratejileri öğretiminin katılımcıların kullanmış oldukları öğrenme stratejileri açısından etkili sonuçlar verdiği söylenmektedir.

Lee ve arkadaşları (2008), ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen not alma stratejileri eğitiminin öğrencilerin fen bilgisine yönelik bilgilerini hatırlama ve not alma edinimlerine etkilerini araştırmışlardır. Deney 1 grubunda stratejik not alma, deney 2 grubunda kısmen stratejik not alma eğitimi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak fen bilgisi akademik başarı testi, uzun süreli hatırlama testi ve ipuçları olan veya olmayan hatırlama testleri kullanılmıştır. Sonuçlar, not alma stratejisi eğitimi alan grubun ipuçları olan ve olmayan bilgi biçimlerini hatırlamada not alma stratejisi eğitimi almayan gruba göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin küçük yaştan itibaren not alma yeteneğini geliştirebileceğini ve bunun onların öğrenmesini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Shin, Jeon ve Yang (2010), tıp fakültesi öğrencilerinin nasıl öğrendikleri ile düşük ve yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin öğrenme stratejilerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar öğrencilerin nasıl öğrendikleri ile ilgili olarak yüzeysel, stratejik ve derinlemesine öğrenme

yaklaşımlarını, öğrenme stratejilerine yönelik olarak da halen öğrenci olan ile mezunlara göre bir farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak yükseköğretimde öğrenme stratejileri ölçeğinden (Learning Strategies in Higher Education Inventory-LIST) yararlanılmıştır. Ölçek toplam 77 maddeden oluşmaktadır ve 58 öğrenci ile 53 mezuna uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin düşük akademik başarı gösteren öğrencilerden ve mezunların da halen öğrenci olanlardan daha fazla öğrenme stratejisi kullandıkları görülmüştür. Mezunların özellikle örgütlenme, anlamlandırma, eleştirel düşünme ve zaman yönetimi stratejilerine öğrencilerden daha çok başvurdukları, öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığında ise sadece eleştirel düşünme stratejilerinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

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 bakmıştır. Araştırmasında veri toplama aracı olarak MSLQ (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği) kullanmıştır. Veri toplama aracı toplam 76 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin güdülenme algıları ile dönem sonu notları arasında yüksek düzeyli ilişki görülmüştür. Öğrenme stratejileri açısından da benzer ilişki anlamlandırma stratejileri ile ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencileri n fizik dersi ile ilgili öz-yeterlik algıları kadın öğrencilerden daha yüksek görülmüş bunun yanında kadın öğrencilerin daha yoğun sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir.

Tuckman ve Kennedy (2011) araştırmalarında, öğrencilerin öğrenme stratejileri dersi alıp almama durumlarının onların akademik başarılarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, üniversitenin birinci döneminde öğrenme stratejileri dersi alan 351 öğrenci ve almayan 351 öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrenme stratejileri dersinde, öğrencilerin akademik ertelemenin üstesinden gelmeleri, özgüven geliştirmeleri, sorumluluk almaları, derste ve metin üzerinden öğrenmeleri, sınavlara hazırlanmaları, kompozisyon yazmaları ve yaşamlarını yönetmeleri için 4 strateji ve 8 alt strateji öğretilmektedir. Üniversitenin birinci döneminde dersi alan öğrencilerin almayanlara göre ilk dört dönemde daha

yüksek puanlar aldıkları, daha fazla işe alındıkları, mezuniyet puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Seabi (2011) araştırmasında; Güney Afrika'da mühendislik birinci sınıf öğrencilerinin öz-saygı, zihinsel becerileri ile akademik başarıları, öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Dört ölçme aracı ile 111 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin dönem sonu sınav sonuçları akademik başarılarının bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Öz-yeterlik, öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Berger ve Karabenick (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. 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 olduğu, özyeterliği yüksek öğrencilerin daha derin öğrenme stratejileri kullandıklarının öngörülebileceği ama tersinin söylenemeyeceği ve öğrenme stratejilerinin öğretimle değiştirilebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Schreglmann ve Mengi (2013) araştırmalarında, bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama deseninde tasarlanan araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği'nde öğrenim görmekte olan 188 öğretmen adayı oluştururken veriler "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının ilişkilendirme stratejileri, tekrarlama, örgütleme ve zihne yerleştirme stratejilerine göre daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen

adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile yaş, sınıf ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

2.5.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Üredi ve Üredi (2005) araştırmalarında, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri (bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme) ve motivasyonel inançlarının (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) matematik başarılarını yordama gücünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8.sınıflarına devam eden 515 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığı, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Baykan, Naçar ve Mazıcıoğlu (2007) Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi 155 dönem bir öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve başarılarına etkisinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Veriler anket formu ile toplanmış ve analiz edilirken betimleyici istatistikler, tek yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çoğu zaman/ her zaman planlı çalışan öğrencilerin not ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu, okurken veya dersi dinlerken önemli bilgilerin altını çizen ve not alan öğrencilerin not ortalamalarının anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. Bir önceki dersin notlarını gözden geçirerek derse giren, derste anlamadığı noktaları soran ve derste sorulan sorulara cevap vermeye çalışan öğrenciler istatistiksel olarak daha başarılı bulunmuşlardır.

Tunçer ve Güven (2007) çalışmalarında, öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenen çalışmada belirlenen ünitelerde etkinlikler öğrenme stratejileri kullanılarak işlenmiştir.

Öğretimi yapılmaya çalışılan stratejiler; not alma, satır altı çizme ve bilgi haritası oluşturmaktır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; ünite başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeğidir. Veri toplama araçları deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında olmak üzere iki defa grupların tümüne uygulanmıştır. Başarı testi, izleme testi olarak kullanılmıştır. 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 olduğu; ancak deney grubundaki öğrenciler ile öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konmuştur.

Taşdemir ve Tay (2007) araştırmalarında öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarılarına olan etkisini incelemiştirlerdir. Bu amaçla, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3.sınıf öğrencilerinden 200 kişilik bir örneklem belirlenmiştir. Öğretim etkinlikleri Fen Bilgisi Öğretimi I dersinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine üç hafta boyunca doğrudan öğretim yöntemi ile öğrenme stratejileri öğretilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla, bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, her iki grup öğrencilerinin başarı ön test – son test puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu başarı son test puanları arasında, deney grubundaki öğrencilerin lehine olarak son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tay ve Yangın (2008) araştırmalarında 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette 44 madde yer almaktadır. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında zihinsel tekrar stratejilerini her zaman, örtük ve açık tekrar stratejilerini her zaman, eklemlleme stratejilerini her zaman, geri getirmeyi (hatırlamayı) arttırıcı stratejileri her zaman, güdüleme stratejilerini her zaman, dikkat stratejilerini ara sıra, gruplama stratejilerini ara sıra, örgütleme stratejilerini ara sıra kullandıklarını, bellek destekleyici stratejileri ve yürütücü biliş stratejilerini hiçbir zaman kullanmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Dikbaş ve Hasırcı (2008), alışmalarında Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın alışma grubunu Adana Yüreğir ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 5.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Toplam 24 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden tek grup ntest-sontest modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri öğrenme stratejileri anketi, akademik başarı testi ve tutum leği ile toplanmıştır. Deneysel işlem sürecinde, veri toplama araçları ntest, sontest ve izleme testi olmak üzere 3 kez uygulanmıştır. Deneysel işlem olarak, öğrenme stratejileri ğretimi yapıldıktan sonra, ünitenin ğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları için ortam oluşturmuşlardır. Elde edilen veriler betimleyici istatistikler ve eşli gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar analiz sonucunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını, derse karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Orhan (2008) araştırmasında, ğretmen adaylarının “ğretmenlik Uygulaması” dersi boyunca kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonları ve bilgisayar ğretmenliği z-yeterliklerine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda; dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 39 ğretmen adayından ölçekler yoluyla veri toplanmıştır. Verileri analiz ederken frekans dağılımı, yüzde dağılımı ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, öğrencilerin ders esnasında ve dersle ilgili çalışmalar yaparken zamanın dikkatli planlanması ve düzenlenmesi, gerçek sınıf ortamında yaptıkları ders gözlemlerinde ve kendi anlattıkları derslerde not tutma, tuttıkları notları daha iyi organize edebilmek amaçıyla başlıklandırma, renklendirme, altını çizme vb. stratejileri öğrencilere tanıtılmış ve kullanmaları yönünde rehberlik yapılmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar ğretmen adaylarının ders boyunca kullandıkları planlama, düzenleme, izleme ve değerlendirme öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını arttırdığı ve öğretmenlik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirdiği araştırmacı tarafından bulunmuştur.

Cebesoy (2009), fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve kavram öğrenmelerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada, ntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmaya 2008-2009 ğretim yılının

birinci döneminde İstanbul ili, Bağcılar ilçesindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 120 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Birinci deney grubunda anlamlandırma stratejilerine dayalı etkinlik öğretimi, ikinci deney grubunda örgütlenme stratejilerine dayalı etkinlik öğretimi gerçekleştirilirken kontrol grubunda 2004 Fen ve Teknoloji programı doğrultusunda hazırlanan öğretim gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. 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.

Çalışkan (2010) çalışmasında öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve akademik başarıya olan etkisini araştırmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak öğrenme stratejileri ölçeği ve Türkçe dersi başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumlarını belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda 21'er öğrenci olmak üzere toplam 42 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. 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, örgütlenme, 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 bilişe yönelik farkındalıklarını artırdığı, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanmada etkili olduğu ve yürütücü biliş becerileri kullanımının da başarıyı artırdığı ortaya çıkmıştır.

Çelikkaya ve Kuş (2010) araştırmalarında, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde strateji kullanma durumlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Geliştirdikleri ölçek 35 maddeden oluşmuş ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Veriler 2008-2009 öğretim yılının birinci döneminde

Kırşehir il merkezinde dört okulda öğrenim gören 306 yedinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmacılar elde edilen veriler doğrultusunda; öğrencilerin en çok anlamadıkları yeri tekrar tekrar okumak, çalışırken koyu yazılmış yerlere dikkat etmek, dersi dikkatlice dinlemek gibi stratejileri; en az ise kavram haritaları oluşturmak, ayna karşısında sesli olarak konuyu anlatmak ve sesli ortamda, müzik ya da televizyon açıkken çalışmak gibi stratejileri kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca genel olarak öğrencilerin başarıları arttıkça öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Çakar (2011) çalışmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Betimsel araştırma deseninde tasarlanan çalışmada, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören 240 öğrenci örneklem olarak belirlenmiş ve veri toplama araçları olarak "Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" ile "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ve cinsiyetleri ile akademik başarıları arasında anlamlı farka rastlanmazken, farklı anabilim dallarındaki öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejileri alt ölçeklerindeki puan ortalamaları ile farklı akademik başarı düzeylerindeki öğrencilerin anlamayı izleme alt ölçeği puan ortalamaları arasında ve farklı anabilim dallarındaki öğrencilerin yine anlamayı izleme stratejileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Acat ve Dereli (2012) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin karar verme stratejileri ve motivasyon kaynaklarını, öğrenme güdülerini ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi, akademik başarılarını, karar verme stratejileri ve akademik başarının öğrencilerin öğrenme güdülerini yordayıp yordamadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim ve Eğitim Fakültesi öğrencileri arasından 360 kişilik bir çalışma grubu belirlemiştir. Üç ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin karar verme stratejilerini daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir. Öğrencilerin bilişsel ve yaşam boyu öğrenme güdülerini çok yüksek, içsel ve dışsal motivasyonları yüksek ve öğrenme güdüsü için negatif faktörler düşük

olarak bulunmuştur. Akademik başarı, mantıklı karar verme stratejisi, bağımsız karar verme stratejisi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Mantıklı karar verme stratejisi ile bilişsel ve yaşam boyu öğrenme motivasyonları arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Tanriseven ve Dilmaç (2013) araştırmalarında, ortaöğretim öğrencilerinin insani değerleri, motivasyonel inançları ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla ilişki tarama modeli oluşturularak İstanbul'daki 6 farklı okuldan 794 öğrenci seçilmiştir. İki ölçek ile veri toplanmıştır. Öğrencilerin insani değerleri, motivasyonel inançları ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki keşfedici ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile ortaya konmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda insani değerlerin motivasyonel inançların yordayıcısı, motivasyonel inançların da öğrenme stratejilerinin yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca insani değerlerin öğrenme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı fakat öğrenme stratejilerine motivasyonel inançlar üzerinden dolaylı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sadi ve Uyar (2013) araştırmalarında, öz-yeterlik, öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkiyi yol analizi ile ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Karaman ilinde 9. ve 10. sınıfa devam etmekte olan 428 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Veriler anket yolu ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin bir görevi tamamlamada karşılaştıkları zorlukları aşmak için çeşitli stratejiler kullandıkları ortaya konmuştur.

Şahin ve Uyar (2013) çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve öğrencilerin akademik başarılarının öğrenme stratejilerine göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın örneklemi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıflarda öğrenim gören 103 öğrenci oluşturmuştur. Verileri elde ederken "Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve öğrencilerin dönem sonu notlarının akademik ortalamasından faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin %41 oranında tekrar, %23 oranında anlamlandırma, %20 oranında dikkat, %8 oranında üst bilişsel, % 6 oranında duyusal, %2 oranında hatırlama stratejilerini kullandıkları bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik başarıları ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş ve kullanılan öğrenme stratejisine göre akademik başarının değiştiği ortaya konulmuştur.

Demirel, Erdoğan ve Aydın (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama deseninin benimsendiği çalışmada; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinden toplam 206 öğretmen adayı örnekleme oluşturmuştur. Verilerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullanırken, bu stratejileri kullanma düzeyleri ile cinsiyet ve akademik başarıları değişkenleri arasında fark bulunurken, öğrenim gördükleri anabilim dalına göre fark bulunamamıştır. Kız öğretmen adaylarının stratejileri kullanma düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek; genel akademik ortalamaları daha yüksek olan öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri daha yüksek olarak bulunmuştur.

Duman (2014) çalışmasında matematik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması deseninin benimsendiği çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan tipik durum örnekleme kullanılarak bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinden 79 öğrenci ile çalışılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının en çok anlamlandırma ve tekrar stratejilerini kullandıkları; bağlantı kurulamayan, anlamlandırılmayan konularda ve soyut alanlarda ezberleme yolunun tercih edildiği ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının strateji seçerken en belirleyici etkenin sayısal ya da sözel içeriğe sahip olma olduğunu ifade etmişlerdir.

Kingir, Tas, Gök ve Vural (2015) araştırmalarında bilişsel öğrenme çevresi değişkenleri (kişisel ilgi, kararsızlık, kontrol, öğrenci müzakereleri), öz-düzenleme, motivasyonel inançlar (öz-yeterlik, içsel motivasyon, hedefe yönelim) ve bilimsel başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla; Ankara'da 14 ortaöğretim okulundan 802 sekizinci sınıf öğrencisinden dört ölçme aracı kullanılarak veri toplanmıştır. Öğrencilerin içsel motivasyonları ile bilişsel öğrenme

çevresi, hedef yönelimi, öz-yeterlik, öz-düzenleme ve bilimsel başarıları birbirleriyle ilişkili olarak bulunmuştur. Öz-yeterlik, amaçlara ulaşmada en güçlü yordayıcı olarak bulunmuştur. İçsel motivasyon ile bilimsel başarının öz-düzenleme üzerindeki etkisi arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Öz-yeterlik, öz-düzenleme ve hedef yönelimi ile bilimsel başarı arasındaki ilişkiler anlamsız olarak bulunmuştur.

Yurtiçinde gerçekleştirilen çalışmalar 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 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 öğretimeyle 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 oluştuğu söylenebilir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deneysel işlemin uygulama aşamaları, veri toplama araçlarının tanıtılması ve elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine, yürütücü bilişlerine ve öğrenme sorunlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada yarı-deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde en az bir deney grubu ve kontrol grubu olmakla birlikte, gruplar yansız atama yolu ile oluşturulmaktadır (Karasar, 2008:97). Araştırmada “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, “Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği” ve başarı testi ile nicel veriler, görüşme formları ile nitel veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmeler, deneysel müdahale olarak ele alınmıştır. Bu deneysel müdahaleden elde edilen veriler pozitivist bir yaklaşımla analiz edilerek bulgular yorumlanmıştır.

3.1.1 Deneysel Müdahale Süreci

Araştırmanın deneysel müdahale işlemi 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel müdahale süreci 2014 yılının Eylül ayında başlamış ve 2014 yılının Kasım ayında tamamlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, üç deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deneysel müdahaleden önce deney ve kontrol gruplarına, “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, “Yürütücü Biliş Ölçeği” ve başarı testi ön-test olarak uygulanmıştır. Deney gruplarından birinde strateji öğretimi, birinde görüşme, bir diğerinde ise hem strateji öğretimi hem de görüşme gerçekleştirilmiştir. İki deney grubu ile yapılan görüşmeler deneysel müdahale olarak ele alınmış; dönem başında ve sonunda olmak üzere iki kez görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı

değişkenleri kullanılan öğrenme stratejileri, öğrenme güdüsü, yürütücü biliş ve akademik başarı; bağımsız değişkeni ise öğrenme stratejileri öğretimidir. Deney ve kontrol grupları, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini almakta olan ikinci sınıflardaki öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. Dersi almakta olan gruplar içinden rastlantısal olarak seçilen Deney 1(G_{d1}) grubu strateji öğretiminin gerçekleştirildiği, Deney 2(G_{d2}) grubu sadece görüşmelerin yapıldığı, Deney 3(G_{d3}) grubu hem strateji öğretiminin hem de görüşmelerin yapıldığı grubu ifade etmektedir. Herhangi bir deneysel müdahalenin gerçekleştirilmediği grup ise kontrol grubudur (G_k). Deney 1(G_{d1}) grubu fen bilgisi öğretmenliği, Deney 2(G_{d2}) grubu ilköğretim matematik öğretmenliği, Deney 3(G_{d3}) grubu okul öncesi öğretmenliği, kontrol grubu (G_k) ise sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney 1 (G_{d1}) grubunda 30, Deney2 (G_{d2}) grubunda 36, Deney 3 (G_{d3}) grubunda 33, Kontrol grubunda (G_k) 40 olmak üzere toplamda 139 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Deneysel işlemin simgesel görünümü yapıldıktan sonra Şekil 1’de deneysel müdahale sürecinin akış şemasına ve Çizelge 7’de deneysel müdahale sürecine yer verilmiştir.

Deneysel İşlemin Gösterimi:

G _{d1}	R	Q1,1	X1	Q1,2
G _{d2}	R	Q2,1	X2	Q2,2
G _{d3}	R	Q3,1	X3	Q3,2
G _k	R	Q4,1		Q4,2

G_{d1}: Birinci deney grubu G_{d2}: İkinci deney grubu G_{d3}: Üçüncü deney grubu

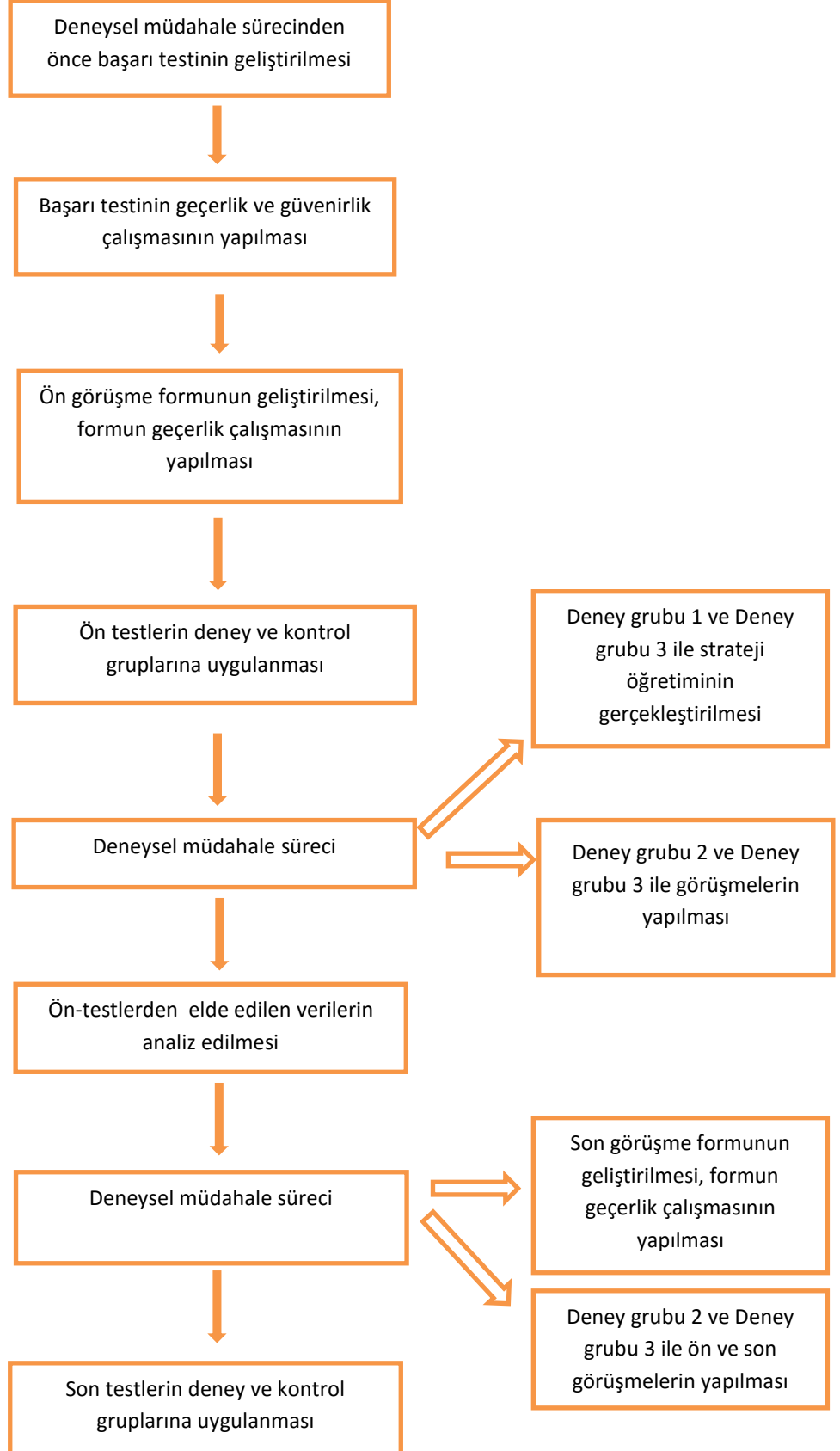
G_k: Kontrol grubu R: Rastlantısal

X1: Deneysel İşlem 1 X2: Deneysel İşlem 2 X3: Deneysel İşlem 3

Q1,1, Q2,1, Q3,1, Q4,1: Deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesi öntest olarak uygulanan ölçme araçları

Q1,2, Q2,2, Q3,2, Q4,2: Deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem sonrası son test olarak uygulanan ölçme araçları

Şekil 1: Deneysel Müdahale Sürecinin Akış Şeması



Çizelge 7: Deneysel araştırma süreci

Gruplar	Deney grubu 1	Deney grubu 2	Deney grubu 3	Kontrol grubu
Ön test olarak kullanılan veri toplama araçları	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yürütücü biliş ölçeği Akademik başarı testi	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yürütücü biliş ölçeği Akademik başarı testi Görüşme Formu	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yürütücü biliş ölçeği Akademik başarı testi Görüşme Formu	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yürütücü biliş ölçeği Akademik başarı testi
Deneysel müdahale süreci	Öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi	Ön ve son görüşmelerin yapılması	Öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi Ön ve son görüşmelerin yapılması	Deneysel müdahale yok
Son test olarak kullanılan veri toplama araçları	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yürütücü biliş ölçeği Akademik başarı testi	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yürütücü biliş ölçeği Akademik başarı testi Görüşme Formu	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yürütücü biliş ölçeği Akademik başarı testi Görüşme formu	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yürütücü biliş ölçeği Akademik başarı testi

Deneysel işlem süreçlerinden olan doğrudan strateji öğretimi 6 Ekim 2014-27 Ekim 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim süreci için ders planları (Ek 9) 2014 yılı Ağustos ayında hazırlanmış ve öğretim hazırlanmış olan ders planları doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğretim sırasında öğrenme stratejilerinin öğretmen adaylarına tanıtılması, örnekler verilmesi, öğretmen adaylarından kendi kullandıkları öğrenme stratejileriyle ilgili örnekler vermeleri,

kendilerine verilen etkinlikleri (metinlerdeki soruları cevaplama, kavram haritaları hazırlama, vb.) gerçekleştirmeleri istenmiştir. Deneysel müdahale sürecinde eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmakta olan bir gözlemci, araştırmacı tarafından geliştirilmiş gözlem formu (Ek 1) ile yapılan öğretimin hazırlanan ders planlarına uygun olup olmadığını kontrol etmiştir. Deney grubu 2 ve Deney grubu 3 ile yapılan görüşmeler, Eğitim fakültesinde öğrenciler için ayrılmış olan bir çalışma odasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle ders saatleri dışında buluşma saatleri ayarlanarak dönem başı ve sonunda iki hafta olmak üzere toplamda dört hafta süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, her bir öğrencinin izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.2 Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada görüşme formları, ölçekler ve başarı testi olmak üzere nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veriler “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Yürütücü Biliş Ölçeği ve Başarı testi” ile nitel veriler ise görüşme formları ile toplanmıştır.

3.2.1 Deney Gruplarında Kullanılan Görüşme Formları

Deney grubu 2(G_{d2}) ve deney grubu 3(G_{d3})’te yer alan öğretmen adaylarına uygulanmak üzere araştırmacı tarafından iki görüşme formu (Ek 8) geliştirilmiştir. Bu formlardan; ön görüşme formu öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunlarının neler olduğu, kullandıkları öğrenme stratejilerinin farkında olup olmadıklarını yoklamaya dönük olarak nasıl ders çalıştıkları, öğrenme sırasında karşılaştıkları sorunlarla nasıl başa çıktıklarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır (Ek 8). Son görüşme formu ise öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarında bir değişikliğe neden olup olmadığı, olduysa nasıl bir değişime neden olduğu, öğrenme isteklerinde bir değişiklik olup olmadığı, öğrenme stratejileri öğretiminin

etkililiği ve öğrenme stratejileri öğretiminin daha farklı olarak nasıl yapılabileceğine dair sorulardan oluşmaktadır (Ek 8).

Deney grubu 2(G_{d2}) ve Deney grubu 3(G_{d3})’te yer alan öğretmen adayları ile öğretim dönemi başında ve sonunda görüşmeler yapılmıştır. Her iki görüşme formunun hazırlanma aşamasında sorular araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra eğitim programları ve öğretim anabilim dalından üç öğretim üyesi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik anabilim dalından bir öğretim üyesi, Türkçe eğitimi anabilim dalından bir öğretim elemanından oluşturulan sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Taslak görüşme formları üzerinde gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra 10 öğretmen adayı ile soruların açıklığını ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler sonrasında bazı sorular üzerinde ifade değişikliğine gidilmiş, sonda sayısı artırılmış ve görüşme formlarının son hali verilmiştir. Ön görüşme formu sondalarla birlikte dört soru, son görüşme formu sondalarla birlikte iki sorudan oluşmaktadır.

3.2.2 GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Çalışmada öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerine ve güdülenme düzeylerine ilişkin verileri elde etmede Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından Türkçe alanyazına kazandırılan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nden (Ek 5) izin alınarak yararlanılmıştır. Ölçeğin yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrenenler üzerinde geliştirilmesi, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olması nedeniyle kullanılmasına karar verilmiştir. Bu ölçek, Büyüköztürk ve diğerlerinin (2004) “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” isimli Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin Türkçe’ye çevrilip geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıkları ölçektir. Ölçek, “güdülenme” ve “öğrenme stratejileri”ne ilişkin önermelerden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin ayrı ayrı faktör analizleri ve güvenilirlik 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. Güdülenme Ölçeğinin kuramsal alt yapısı, 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. Ölçekte, öğrenme stratejileri dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Yineleme, düzenleme, açıklama, eleştirel düşünme, yardım arama, akran işbirliği, üstbilis, emek yönetimi ile zaman ve çalışma ortamı ölçekte bulunan alt boyutlardır. Ölçek 7’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeği oluşturan iki ana ölçek olan Güdülenme Ölçeği (GÖ) ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (ÖSÖ) yapı geçerliklerini incelemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri, güvenilirliklerinin belirlenmesi için de Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve t-testi kullanılarak üst % 27 ile alt % 27 grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda toplam 81 maddeden oluşan ölçekte GÖ altı faktörlü, ÖSÖ ise dokuz faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları 0.86 ile 0.41 arasında, düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.19 ile 0.66 arasında değişmektedir. T testi sonuçları, üst % 27 ile alt % 27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğunu göstermiştir.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıyla ilgili çalışmalar ilköğretim, lise ve yükseköğretim kademelerinde yapılmıştır (Hendricks, Ekici, Bulut, 2000; Altun, 2005; Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Demirel, 2008). MSLQ ölçeğinin ilköğretim öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerinin belirlenmesi ve ölçeğin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirmek amacıyla Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Demirel (2008) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. MSLQ ölçeğinin Türkçe versiyonunun yapı geçerliliğine ilişkin yaptıkları çalışmaya üç ilköğretim okulu ve üç liseden 12-18 yaş arası toplam 1114 öğrenci katılmış, motivasyon kısmına yönelik analiz için 762 ve öğrenme stratejileri kısmı için toplam 1100 ölçek geçerli kabul edilerek doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre motivasyon kısmında yer alan maddeler (6 madde) ile öğrenme stratejileri kısmında yer alan bazı maddelerin (5

madde) çıkarılmasının değerlerde anlamlı bir yükselme meydana getirdiği görülmüştür.

3.2.3 Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının yürütücü biliş düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Altındağ ve Senemoğlu (2013) tarafından geliştirilen Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği (Ek 6) izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,94'tür. Ölçek beşli likert tipinde 30 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçeği geliştirenler tarafından hazırlanan 55 maddelik deneme formu 239 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan madde analizlerinden sonra madde sayısı azaltılarak 30 maddelik "Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği" oluşturulmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu olduğu ve 30 madde ile toplam varyansın %35,74'ünü açıkladığı görülmüştür. Ön deneme sonucu elde edilen güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,94'tür.

3.2.4 Başarı Testi

Deneyisel işlem sürecinde gerçekleştirilecek öğretim için ders planları ve etkinlikler 2014 yılının Haziran ve Ağustos aylarında hazırlanmıştır (Ek 4). Başarı testi ile beraber deneyisel işlem öncesi ve sonrasında kullanılan ölçekler 2014 yılının Eylül ve Aralık aylarında uygulanmıştır. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen strateji öğretiminin akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, 2014 yılının Nisan ve Mayıs aylarında geliştirilmiştir, Haziran ayında deneme testi olarak uygulanmış ve testin nihai formu oluşturulmuştur (Ek 4). Başarı testinin hazırlanma aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- 1) Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi hedef-davranışları belirlenmiştir.
- 2) Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla belirtke tablosu oluşturularak dersin hedef davranışlarını kapsayacak şekilde maddeler oluşturulmuştur (Ek 2).

- 3) Her bir hedef davranışla ilgili olacak şekilde en az 2 soru olmak üzere sorular hazırlanmış ve dört ayrı deneme testi oluşturulmuştur.
- 4) Deneme testleri Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini almış olan Necatibey Eğitim Fakültesi dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 650 öğrenciye uygulanmıştır.
- 5) Birinci deneme testinde 42 Öğretim İlke ve Yöntemleri, ikinci deneme testinde 45 Öğretim İlke ve Yöntemleri, üçüncü deneme testinde 36 Program Geliştirme ve Öğretim, dördüncü deneme testinde 38 Program Geliştirme ve Öğretim maddesi yer almaktadır.
- 6) Deneme testleri uygulaması bitiminde nihai test formunu oluşturmak amacıyla maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri “ITEMAN for Windows Version 3.50 programı” kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Hangi maddelerin nihai testte yer alacağına madde ayırt edicilik indeksi 0,30 ve üzerinde olanlar; madde güçlük indeksi 0,50-0,80 aralığında olanlar seçilerek karar verilmiştir (Baykul, 2010:373; Bayrakçeken,2008:272). Çizelge 8’de madde analizi bulgularını gösteren bir çizelge yer almaktadır. Bu çizelgeye göre yıldız işareti(*) olanlar nihai teste seçilen maddeleri göstermektedir:

Çizelge 8: Başarı testi madde güçlük indeksleri

Madde Numarası	1.Uygulama Öğr.İlke ve Yntm.		2.Uygulama Öğr.İlke ve Yntm.		3.Uygulama Prog.Gel. ve Öğrt.		4.Uygulama Prog.Gel. ve Öğrt.	
	P _{jx}	r _{jx}	P _{jx}	r _{jx}	P _{jx}	r _{jx}	P _{jx}	r _{jx}
1	.59*	.39*	.87	.38	.82	.17	.44	.24
2	.86	.03	.69*	.49*	.85	.08	.89*	.32*
3	.68*	.34*	.96	-.08	.92	.11	.94	.17
4	.87	.20	.73	.23	.78*	.33*	.90	.25
5	.85	.20	.49	.35	.43*	.60*	.73*	.43*
6	.87	.03	.79	.11	.85	.16	.05	.09
7	.70	.23	.58	.10	.90	.21	.54*	.48*
8	.92	.18	.82	.11	.64	.16	.51	.25
9	.94	.16	.31	.11	.41*	.64*	.53*	.33*
10	.88	.20	.13	.10	.61*	.44*	.69	.47
11	.32	.13	.24	.33	.57	.26	.73	.26
12	.95	.14	.86	.20	.59*	.39*	.53	.36
13	.88	.15	.94	.21	.39	.25	.80	.31
14	.84	.15	.92	.21	.93	.17	.95	.13
15	.97	.02	.86	.24	.44*	.44*	.65*	.59*
16	.92	.11	.85*	.33*	.23	.18	.91	.28
17	.92	.20	.85	.25	.69	.34	.57*	.35*
18	.34	.17	.91	.25	.54*	.56*	.83*	.37*
19	.85	.15	.78	.33	.56	.31	.18	.13
20	.28	.01	.37	.38	.30	.24	.65	.59
21	.93	.06	.81	.29	.82	.25	.61*	.41*
22	.80	.22	.90	.21	.76	.27	.91	.18
23	.75	.41	.53	.10	.50*	.35*	.87*	.44*
24	.81*	.43*	.65	.02	.82	.13	.35	.26
25	.75	.41	.97	.04	.81	.33	.83	.11
26	.81*	.41*	.00	.00	.85	.40	.69	.30
27	.81	.31	.94	.17	.93	.19	.77	.36
28	.79	.28	.86	.16	.85	.23	.59	.17
29	.69*	.39*	.91	.21	.91	.15	.69*	.62*
30	.64*	.46*	.91	.21	.46	.15	.39	.32
31	.14	-.15	.94	.13	.64	.42	.82	.34
32	.12	-.03	.53*	.44*	.41	.27	.70	.21
33	.18	.12	.83	.07	.90	.22	.91	.32
34	.81*	.50*	.29	.12	.89	.33	.28	.17
35	.79*	.48*	.79	.37	.87	.33	.87	.33
36	.85	.41	.64*	.49*	.76	.39	.84	.45
37	.83*	.48*	.88*	.33*			.73	.31
38	.78*	.50*	.85	.50			.80	.34
39	.15	.12	.79	.54				
40	.30	.28	.55*	.61*				
41	.75*	.54*	.62*	.57*				
42	.78*	.45*	.65*	.57*				
43			.37	.52				
44			.67*	.57*				
45			.77*	.67*				

- 7) Nihai testte 22 öğretim ilke ve yöntemleri, 18 program geliştirme ve öğretim maddesi yer almaktadır. Testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,809 olarak hesaplanmıştır. Toplamda 40 maddeden oluşan başarı testi 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır (Ek 4).

3.3 Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 21.00 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri girişine başlamadan önce ölçeklerdeki öğrenci isimlerine numaralar verilerek, deneysel işlem öncesi ve sonrasında aynı öğrenciler ile çalışılmıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla deneysel işlem öncesinde katılım sağlayan öğrencilere deneysel işlem sonrasında da yapılan numaralandırma sayesinde ulaşılmıştır. Buradaki amaç deneysel işlemin geçerliğini ve güvenilirliğini yükselterek elde edilen ölçümlerin karşılaştırılmasında daha sağlıklı yorumlar yapabilmektir (Büyüköztürk, 2011). Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için betimleyici istatistiklerden; kullandıkları öğrenme stratejilerinin bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizinden; deneysel müdahale öncesi öğrenme güduları, yürütücü biliş düzeyleri ve başarılarının belirlenmesi için betimleyici istatistiklerden; öğrenme güduları, yürütücü biliş düzeyleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizinden; öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerine, öğrenme güdülerine, yürütücü bilişlerine, akademik başarılarına olan etkisinin belirlenmesi için karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde öncelikle öğrencilerin ses kayıtları yazılı metne dökülmüştür. Görüşme metinlerinin analizinde içerik analizi benimsenmiştir. İçerik analizinde, önceden toplanan veriler kavramsallaştırılarak, ortaya çıkan kavramlar temalar haline dönüştürülür (Yıldırım & Şimşek, 2008:227).

Görüşme metinlerinin analizinde izlenen yol aşağıdaki gibidir:

- 1) Araştırmacı tarafından ses kayıtları dikkatlice dinlenerek yazıya geçirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmen adayının tüm söyledikleri eksiksiz bir biçimde aktarılmıştır.
- 2) Tüm ses kayıtları metne döküldükten sonra kodlama sürecine geçmeden araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Verilerin kodlanması sürecinde kodlamanın yapılması ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008:229).
- 3) Daha sonra kodlama anahtarı oluşturularak mikro analizler yapılmıştır.
- 4) Temalar ve alt temalar oluşturulduktan sonra eğitim programları ve öğretim alanındaki bir öğretim elemanından görüş birliğinin sağlanması amacıyla kontrol-kodlaması yapılması istenmiştir. Metinlerin 10 sayfalık bir kısmı öğretim elemanına verilmiş, kodlama yaptıktan sonra her biri araştırmacı ile birlikte gözden geçirilmiştir. Miles ve Huberman'a göre (1994:64) kontrol-kodlaması ortaya çıkan tanımların netliğini sağlamakla birlikte iyi bir güvenilirlik kontrolüne de yardımcı olur. İki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik katsayısı aşağıdaki formülle hesaplanmaktadır ve önerilen %80'in üzerinde çıkmasıdır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği sayısı}}{\text{Toplam görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı sayısı}} * 100$$

Bu formüle göre;

$$\text{Güvenirlik} = \frac{93}{93+25} = \frac{93}{118} * 100 = \%78 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Bu sonuca göre, yapılan kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008; Miles & Huberman, 1994).

- 5) Bulunan ortak temalar araştırmanın alt problemlerinin bulguları olarak değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerden ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.1.1 Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Öğrenme Sorunlarına İlişkin Nitel Verilerden Ulaşılan Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme sorunları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problemi cevaplandırmak amacıyla Deney 2(G_{d2}) grubu ve Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adayları ile dönem başında ve sonunda görüşmeler yapılmıştır. Deney 1(G_{d1}) grubunda yer alan öğretmen adayları ile sadece strateji öğretimi gerçekleştirilmiş, görüşme yapılmamıştır. Dönem başında yapılan ön görüşmelerde, öğretmen adaylarına nasıl ders çalıştıkları, öğrenme sürecinde ne gibi zorluklar yaşadıkları ve bu sorunlarla başa çıkmak için neler yaptıkları sorulmuştur. Elde edilen veriler neticesinde “öğrenme sürecindeki zorluklar” teması belirlenmiştir.

İlköğretim matematik öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan Deney 2(G_{d2}) grubu ve okul öncesi öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan Deney 3(G_{d3}) grubu ile dönem başında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

Öğrenme sürecinde en fazla yaşanan sorunlar olarak altı öğretmen adayı yeni bir konuyu, kavramı öğrenmeye çalışırken dikkat dağınıklığı meydana gelmesi ve odaklanamamayı belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının bu sorunlarla ilgili kendi ifadeleri şu şekildedir:

M16: Bir problemi farklı yollardan çözmeye çalışırım. Öyle bir yönüm var. Renkli kalemleri çok kullanırım dikkatimi çeksini diye. Biraz dikkat dağınıklığım var. O şekilde toplamaya çalışıyorum dikkatimi.

M21: ...Dikkatim çok çabuk dağılıyor. Bir derse çalışırken başka bir derse geçebiliyorum.

M24: Dikkatim çok çabuk dağıldığı için hemen odaklanamam. Sayısalı daha az unutuyorum, sözelleri daha fazla unutuyorum. Tekrar etmem gerekiyor.

M26: Tekrar yaparak çalışıyorum. Çabuk sıkılırım. Fazla adapte olamam. Daha çok sınav zamanı çalışırım.

M40:...Tam odaklanmadıysam anlayamam zaten. Odaklanma problemim oluyor. Yani mesela derse başlamadan şunu da yapayım bunu da yapayım. Ya da derse başlamadan aklıma bir şey geliyor, onu da yapayım diye kalkıyorum. Ya da soruyu çözerken aklıma bir şey geliyorsa anında onu düşünmeye başlıyorum. Dikkatim dağılıyor. Her zaman düzenli çalışmayı oturtamıyorum. Birkaç hafta birikiyor bazen...

Üç öğretmen adayı sınavlara çalışırken yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarını ve bu kaygının onların öğrenmesine engel olacak düzeyde olduğunu dile getirmişlerdir. İki öğretmen adayı zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşadıklarını, ders çalışmak için ne kadar zaman ayırmaları gerektiğini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu sorunlarla ilgili görüşleri şu şekildedir:

M1:...Derse pek odaklanamıyorum...Sınav zamanı da çok kaygılanıyorum. Kaygıdan dolayı finalde pek iyi yapamıyorum. Bütlerde daha iyi yapıyorum...Başladığım işi devam ettiremiyorum. Hafif tekrarlar yaptığım zaman yeniden hatırlayamıyorum...

M10: ...Galiba kaygılıyım. Tam sınavdan önce benim bilmediğim bir şey ortaya çıkarsa çok kaygılanıyorum. O sırada bir kaygı yaşıyorum. Hocaya da bağlı biraz kaygım...

İki öğretmen adayı sözel derslere karşı olumsuz tutumları olduğunu, bu yüzden meslek bilgisi derslerini anlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu sorunla ilgili görüşleri şu şekildedir:

M3: ...Sayısal derslerde daha başarılıyım. Eğitim dersleri benim için biraz zor oldu. Sözel olduğu için direk bende korku gibi bir şey oluyor. Gececek kadar çalışıyorum.

M7: ...Eğitim bana biraz ağır geliyor. Testlere biraz baktım. Bir mantığı yok. Türkçe dersi gibi değil. Bilmek gerekiyor. Sayısal derslerde ilişkileri daha rahat görürüm.

Bir öğretmen adayı özgüven düzeyinin düşük olduğunu belirtirken bir diğer öğretmen adayı da unutmama problemi olduğu için konular ya da dersler arası ilişkilendirmeleri yapamadığını dile getirmiştir.

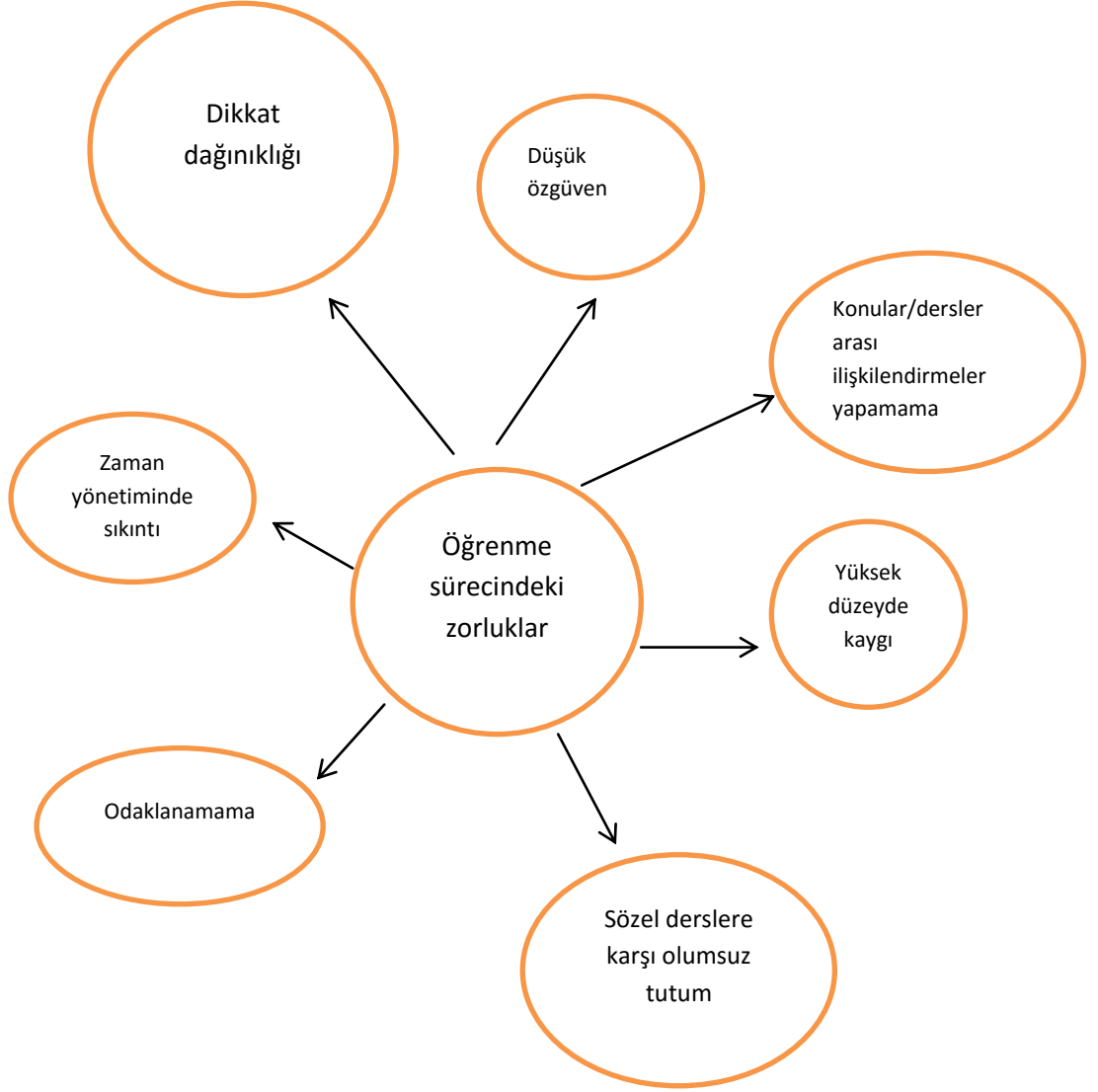
M6: ...Çok özgüvenim yüksek değil. Küçükken korkutmuştu hocalar. O hala devam ediyor. Öğretmenler karşısında özgüvenim daha eksik...

M12: ...Dersler arası ilişkilendirme yapmak olarak tabii ki ilişki kurabilirim. Sadece unutkanlık bende çok fazla; onun haricinde öğrenmeye çalışırken pek sıkıntı yaşamıyorum. Günü gününe değil ama haftada iki kere de olsa tekrar etmeye çalışırım.

Deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan toplam otuz altı öğretmen adayından yirmi öğretmen adayı öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları; yüksek düzeyde kaygı, dikkat dağınıklığı, odaklanma sorunu, sözel derslere karşı olumsuz tutum, zaman yönetiminde sıkıntı, düşük özgüven, konular/dersler arası ilişkilendirmeleri yapamama olarak ifade etmişlerdir.

Şekil 2'de Deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar şema ile gösterilmiştir.

Şekil 2: Deneysel 2(G_{d2}) Grubunda Yer Alan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar



Deney 3(G₄₃) grubunda yer alan üç öğretmen adayı dikkat dağınıklığı problemi yaşadıklarını ve buna bağlı olarak da çalışamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu sorunla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

O6: ...Tabii ki. Benim çok dikkatim dağınık. Her şeyimin düzenli olması lazım. Sağdan soldan beni etkileyecek insanlar olmamalı.

O7: ...Çok uzun süre çalışmıyorum. Dikkat dağınıklığım var zaten.

O10: ...Orada yazan şeyi anlıyorum ama ifade edemiyorum. O beni biraz sıkıntıya sokuyor. Aynı olsun diye ezberlemeye çalışıyorum. Dikkatim dağınıyor bir süre sonra aynı şekilde çalışmıyorum. Arada düşüncelere dalıyorum falan.

Öğrenme süreçlerinde odaklanma problemi yaşadıklarını belirten üç öğretmen adayının ifadeleri şu şekildedir:

Görüşmeci: Çalışmaya odaklanamadığın olur mu?

O5: Olur. O gün bir şeye kızdıysam ya da kafama bir şey takıldıysa ya da yorgun kalktıysam o bile etkileyebiliyor beni.

Görüşmeci: Çalışmaya odaklanamadığın olur mu?

O8: Evet. Farkında olmadan mesela soru çözerken bir bakıyorum ki ben başka şey düşünüyorum. Aradan çok zaman geçmiş oluyor.

Görüşmeci: Peki hepimiz bir zorluk yaşarız değil mi bir konuyu öğrenmeye çalışırken? Senin ne tarz zorlukların olur?

O23: Dinliyorum hocayı, çok iyi dinliyorum. Ama sonra aklıma başka yere gidiyor ya da anlattığı şeyden başka bir şeye gidiyorum ben. Kopuyorum yani.

Öğretim elemanına karşı ön yargıları olduğunu belirten iki öğretmen adayı yaşadıkları sorunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Görüşmeci: Kendini derste başarılı olmak için güdüliyor musun? Okulda kalmak istiyorum diyorsun ya bu durumda herhalde güdüleme yapman gerekir daha başarılı olmak için?

O12: Ben hocayı sevmeyince ders çalışmıyorum.

Görüşmeci: Hep böyle mi devam ediyor?

O12: Evet maalesef. Üslubu ya da davranışı bir de benim ismimi bilmeden ben o tarz sevmiyorum. O zaman dinlemek istemiyorum. Hocayı sevdiğimde ya da dersinden bir şeyler anladığımda böyle çalışma isteği uyanyor galiba.

Görüşmeci: Sınavda kaygı hisseder misin? İşte böyle aşırı heyecan, aşırı endişe gibi. Acaba öğrenecek miyim gibi böyle bazı derslerde çekincelerin oluyor mu?

O18: Yani oluyor. Mesela hocasını sevmediğim için o derse çalışmak istemiyorum. Özellikle zaten dersi sevmediğin zaman dinleyemiyorsun. O an kendini derse veremiyorsun.

Sınav esnasında ya da öncesinde kaygı yaşadığını dile getiren üç öğretmen adayının kendi ifadeleri şu şekildedir:

Görüşmeci: Peki kaygılı bir öğrenci misin?

O11: Biraz. Stres ve heyecan da var. Sınav yaklaştığında değil ama sınava girerken daha çok oluyor. Hani yapabilecek miyim, nasıl olacak gibi. Bu biraz başarıyı etkiliyor.

Görüşmeci: ...Kaygılı mısın peki? Sence bu düşüncelerinin altında kaygılı olman yattıyor olabilir mi? Bir derse başlarken acaba başarısız mı olacağım gibi düşünceler oluyor mu?

O12: Yok hiç düşünmüyorum öyle. Kaygılı değilim. Ama sınava girdiğim zaman oluyor. Çok heyecanlanırım sınavda.

Görüşmeci: Başarını etkiliyor mu peki bu durum?

O12: Lys'de etkilemişti mesela. Dil puanım düşük gelmişti. Lys'de yarım saat kaldım ben böyle sonra kendimi toparlayıp yaptım. O şekilde yani. Çok stres oluyor yani. Ama okulun sınavlarında o kadar değil. Bazen hocanın tavrından dolayı da çok sertse eğer o zaman da heyecanlanabiliyorum.

Görüşmeci: Kaygılı mısın?

O18: O çalışmadığım zamanlarda oluyor mutlaka. Mesela sınava denk geldiysem o konuya bakmadıysam ister istemez bir stres oluyor. Hatırlayamayacağım ya da bu soruyu yapamayacağım diye bir kaygı oluyor.

Nasıl özet çıkaracağını bilemediğini dile getiren iki öğretmen adayının da görüşleri şu şekildedir:

O8: ...Ama çıkardığım özetler çok uzun oluyor. Çok ayrıntıya giriyorum. Özet olmuyor. Her şeyi yazmak istiyorum.

O18: ...Yani şu oluyor. Not çıkarma değil de hani. Metinde hangi cümlelerin daha önemli olduğuna bazen karar veremiyorum yani kenarlarına not alırken. Sonra kendi cümlelerimi kurmaya çalışıyorum. Bazen hani önemli detayları kaçırdığım oluyor. En önemli denilen yerleri atlayabiliyorum.

İki öğretmen adayı zaman yönetimiyle ilgili sıkıntı yaşadıklarını ve bu sorunun onların çalışma sürelerini etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının sorunla ilgili görüşleri şu şekildedir:

O9: Zaman konusunda aslında sıkıntım var. Rahat çalışmaya alışmışım galiba. O yüzden gece falan ders çalışmam. Gündüz çalıştım çalıştım. Uykum geldiğinde hiçbir şey anlamam.

O22: Çalışmaya başladıktan sonra nereye çalışacağımı falan buluyorum. Ama genelde süreyi çok ayarlayamıyorum galiba. Mesela çalışmaya başlıyorum. Bakıyorum akşam olmuş ama hala çalışacağım şeyler var.

Özgüven düzeylerinin düşük olduğunu dile getiren iki öğretmen adayı bu sorunun onların öğrenme düzeylerini etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

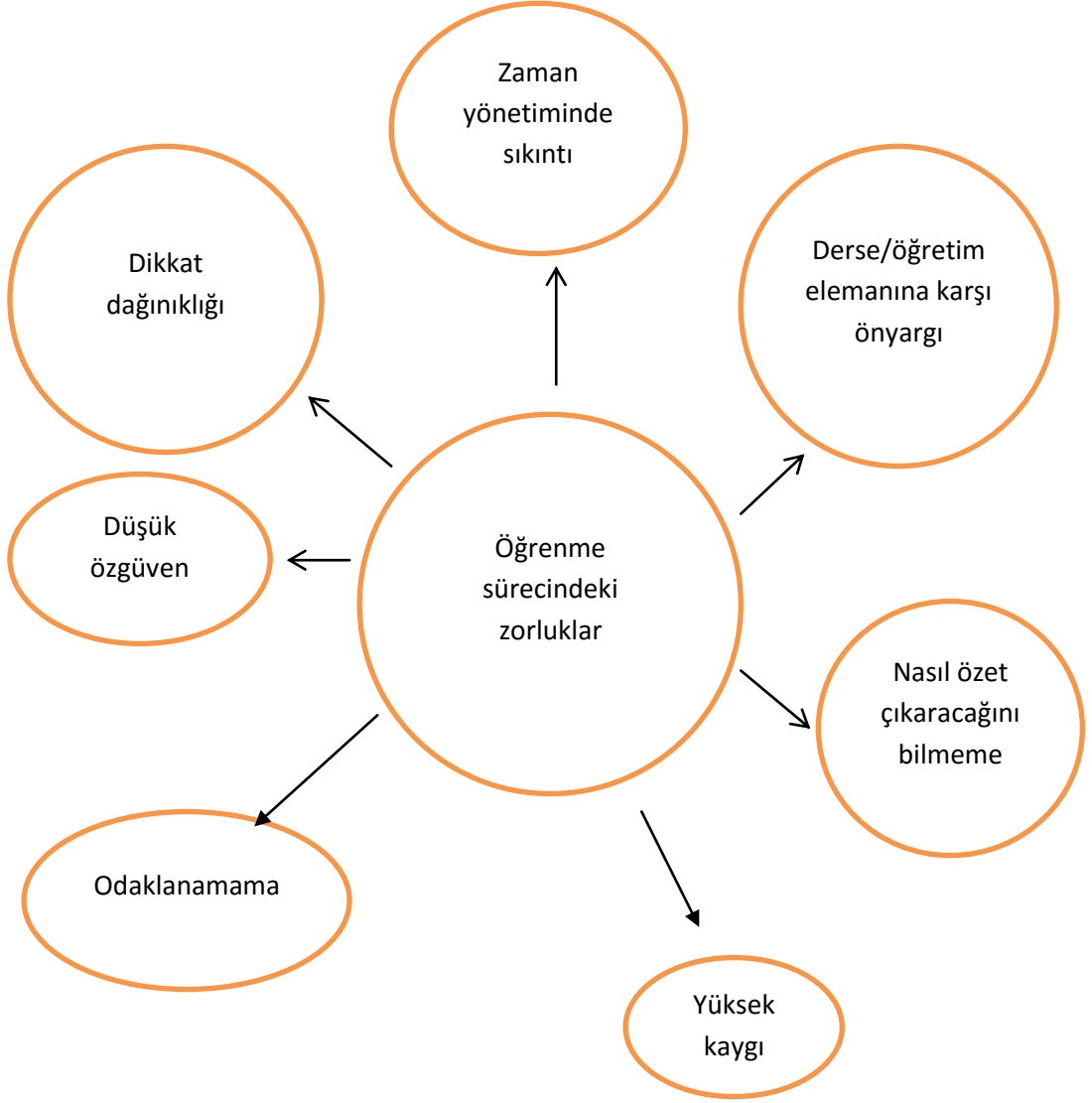
O12: ...Etkilerdi yüksek olsaydı. Ama ben ders konusunda kendime hiç güvenmiyorum. Aslında biraz var ama çok özgüvenliyim diyemem.

O20: ...Mesela teorik sınavlar için hani ezberliyoruz, ediyoruz. Uğraşyoruz, bir şekilde giriyoruz da. Mesela sunumlar oluyor, orada özgüven düşüklüğü olduğu zaman sesim titriyor, motivasyonum düşüyor. İfadelerim çok düzgün olmuyor mesela. O noktada birazcık daha kırılma şeyi olabiliyor. Onlar da özgüven açısından kötü oluyor.

Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan toplam otuz üç öğretmen adayından on yedisi öğrenme sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar; dikkat dağınıklığı, zaman yönetiminde sıkıntı, özgüven düşüklüğü, odaklanamama, öğretim elemanına karşı önyargılı olma, yüksek kaygı, nasıl özet çıkaracağını bilmeme olarak ifade edilmiştir.

Şekil 3'te Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan okul önesi öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar şema ile gösterilmiştir.

Şekil 3: Deney 3(G_{d3}) Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar



Bu bulgulardan yola çıkarak, Deney 2 ve Deney 3 grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunların daha çok dikkat dağınıklığı sonucu odaklanamama, zaman yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirememeye, özgüven düzeyinin düşük buna karşın kaygı düzeyinin yüksek olması şeklinde belirtilebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1 Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine İlişkin Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan problemlerden biri olan deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin ne olduğu sorusunu cevaplandırmak amacıyla Deney 2(G_{d2}) grubu ve Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmış, ayrıca tüm gruplara G_üd_ül_en_me ve Ö_ğr_en_me Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan öğretmen adaylarının çeşitli stratejileri kullandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden en çok kullandıkları stratejilerin yineleme stratejileri olduğu ortaya çıkmıştır. Yirmi öğretmen adayı not almayı kullandıklarını, on dört öğretmen adayı da metin okurken renkli kalemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Beş öğretmen adayı da bir yineleme stratejisi olan altını çizmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

M3: ...Genelde defterde not tutarım. Başka ek kaynağa gerek duymuyorum.

M4: Yazarak çalışmayı severim...Önemli gördüğüm yerleri not olarak çıkartırım zaten. Fosforlu kalem kullanırım not alırken.

M12: ...Hoca ders anlatırken kitabın üstüne not alıyorum...Küçük kağıtlarım var not aldığı yerlere onları yapııştırıyorum. Fosforlu kalemlerle yazıyorum veya notlar çıkarıyorum.

M19: Renkli kalemlerle not tutuyorum onları bir yere asıyorum o şekilde çalışıyorum.

M36: Çok not çıkarırım. Hocanın söylediğini aynen yazarım. Sonra kendime göre yazarım... Renkli kalem geçen sene çok kullandım.

M5: Genelde yazarak çalışıyorum. Önemli gördüğüm yerlerin altını çiziyorum.

M13: Çoğunlukla ders notlarını kullanıyorum. Hiçbirini bırakmamaya çalışıyorum. Sözel derslerde de önce metni tamamen okuyorum. Sonra da önemli gördüğüm yerlerin altını çiziyorum.

M23: Sayısal derslerde daha çok yazarak çalışıyorum. Defterdekinin aynısını yazıyorum. Sözel derslerde önce okuyorum. Önemli olan yerlerin altını çiziyorum.

Deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan on yedi öğretmen adayı açıklama stratejilerinden olan kodlamalar yaptığını, beş öğretmen adayı da çalışırken özet çıkardığını belirtmiştir. Yedi öğretmen adayı sayısal derslerde açıklama stratejilerinden olan alıştırmayı kullanmadıkları ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

M4: Kodlama yaparım. Dört maddeden oluşuyordur, maddelerin baş harflerini kodlarım öyle....

M6: ...Kodlamalar yaparım. Baş harflerine bakarım. Onlardan kelime türetmeye çalışırım.

M12:...Kodlamaları yaptığım zamanlar da oluyor, özellikle sözel derslerde. O kelime bana bir şey çağrıştırıyordu. İşte bu kelimedenden bu çıkıyor diye onları yazıyorum...

M34: Uzun notları kendi anlayacağım şekilde özetleme yapmam benim çok işime yarıyor. İspatların yanına da "Bu önemlidir" derim. Cevabını yazmam. Özet yaparım aynen hocanın dediğini yazmam.

M40: ...Şairlerin hayatlarını mesela ezberlerken bir şekilde kendim oraya bir şeyler katıyordum. O şekilde katınca insanın aklında daha çok kalıyor. Bir cümleyi kitaptan aynen yazdığında çok aklında kalmaz, ama kendi cümleleriyle yazdığında kalır.

M22: ...Matematikte soru çözmediğimde yapamıyorum. Bol bol soru çözmem lazım. Sözel matematiği anlamıyorum.

M26: ...Sayısal derslerde hocanın çözüm yoluna bakıyorum. Sonra defteri kapatıyorum. Kendim çözüyorum. Alıştırmalar yapıyorum, örnekler çözüyorum.

M13: ...Ezberleme değil de daha çok öğrenme taraflıyım. Sözel dersleri üç kere okuyorum. Sonra özet çıkarıyorum. Konunun tamamını parçalıyorum kafamda sonra onları birleştiriyorum.

Deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan on bir öğretmen adayı örgütlenme stratejilerinden ilişkilendirme yapmayı kullandıklarını, dört öğretmen adayı da konunun ana hatlarını belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

M3: Bağlantı kurmam gerekiyorsa onu aklımda yapmaya çalışırım. Bir önceki konuda bunu böyle yapmıştık falan diyorum. Öyle bağları kurmaya çalışıyorum. Eğitim derslerinde de yine birleştirmeye çalışıyorum.

M10: ...Konu başlığı ya da kavramla ilgili olarak ilişkilendirme yapmaya çalışırım yani. Günlük hayatla ilişkilendiririm. Arkadaşla yaparız daha çok mesela bunları.

M16: Bir konuda belirli şeyler önemlidir. Onları ek olarak yazarım defter dışında başka bir yere. Genelde geçmiş konulardan bağlantı kuruyorum.

M19: Arada ilişkiler kurarım dersler ve konular arasında. Aynı zamanda geçmişle de bağlantı kurarım. Bu yüzden iyi bir şekilde öğreniyorum.

M22: Dersler arası ilişkilendirmeleri yapabilirim. Neden sonuç bir araya gelmiş oluyor. Ondan sonra zaten unutmam imkansız.

M25: Kendimi çalışmaya motive ediyorum yani. Kendi yaşadıklarımla bağlantı kurarım. Günlük hayatla ilişkilendiririm.

M35: ...Kodlama pek yapmam hazır bildiğim varsa onları kullanırım. Ana hatları çıkartırım ben kitaptan veya slayttan.

Deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan beş öğretmen adayı yardım arama stratejilerinden akran desteği almayı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

M6: ...En çok sıra arkadaşımın yardım alırım. Hiç yapamazsak hocaya gideriz. İnternet her zaman faydalı olmuyor. Çok farklı şeyler çıkabiliyor hocanın dediklerinden.

M16: ...Başka derslerde işime yaramıyor. Gerektiğinde arkadaşlarımla beraber hocalarıma da sorarım.

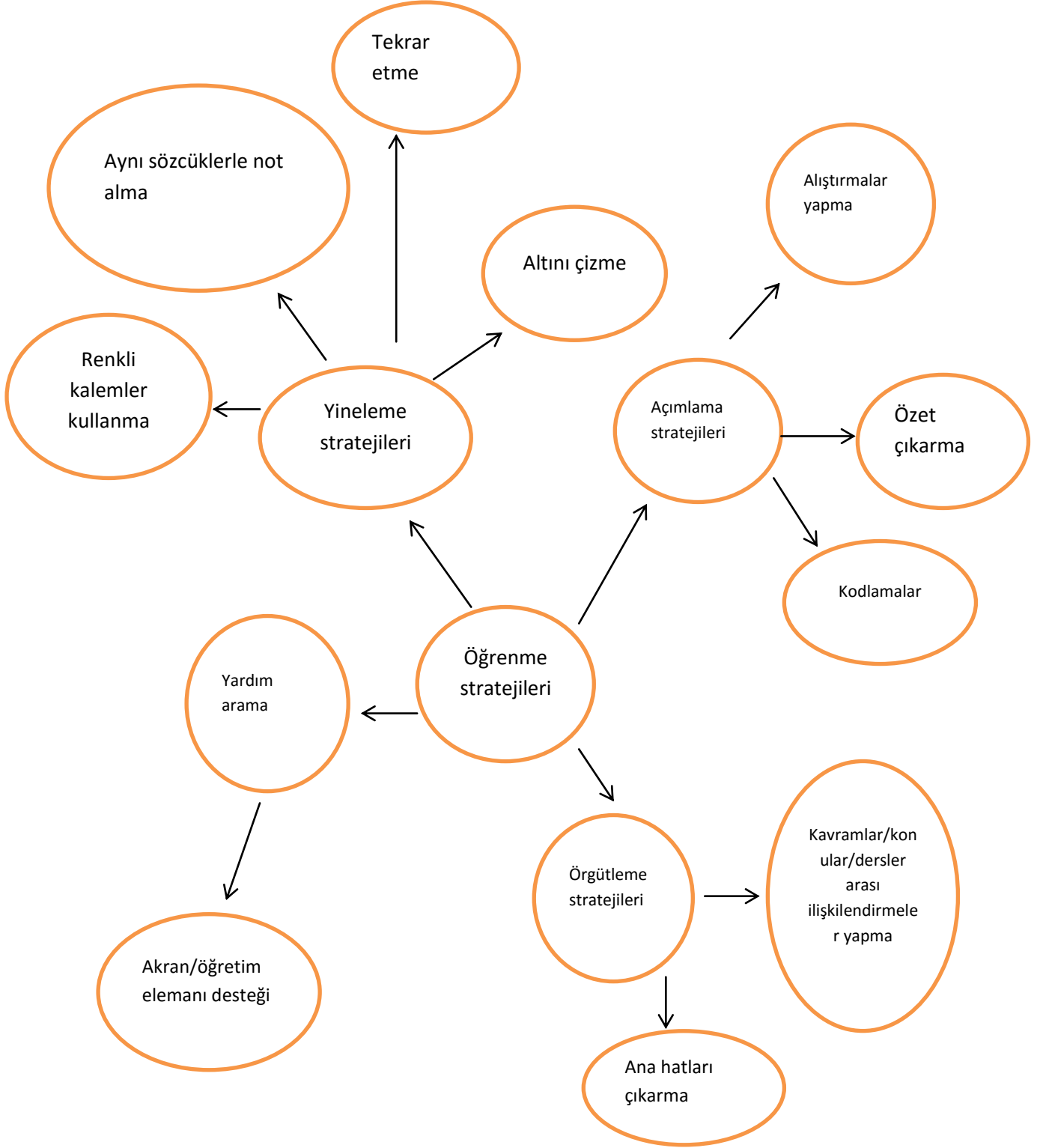
M21: Arkadaşlarıma sorarım anlamadığım bir yer olduğunda. Olmazsa hocalara da sorarız.

M38: ...Arkadaşlarımdan yardım isterim daha çok...

M40: Ana hatları, anahtar kavramları pek yapamıyorum belki. Sınıf arkadaşlarıma veya üst sınıflardan birine sorarım.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre Deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri “aynı sözcüklerle not alma, tekrar etme, renkli kalemler kullanma, ilişkilendirmeler yapma, kodlamalar yapma, alıştırma yapma, ana hatları belirleme, altını çizme, özet çıkarma, akran desteği alma” stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Şekil 4’te Deney 2 grubunda yer alan öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri şema ile gösterilmiştir.

Şekil 4: Deney 2(G_{d2}) Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri



Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adayları “aynı sözcüklerle not alma, tekrar etme, renkli kalemler kullanma, kodlama yapma, akran/öğretim elemanı desteği, özet çıkarma, örnekler bulma, ilişkilendirmeler yapma, ana hatları belirleme, anahtar kavramları çıkarma, kavram haritası kullanma” stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adaylarının kendi ifadelerine göre en fazla yineleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Yirmi dört öğretmen adayı yineleme stratejilerinden aynı sözcüklerle not almayı kullandıklarını, on iki öğretmen adayı öğrenme amacıyla tekrarlar yaptıklarını, on üç öğretmen adayı da metinleri okurken renkli kalemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

O1: ...Üstünü çizmede renkli kalemler tercih ediyorum. Çünkü yazma kısmına gelince ilk konularda çok iyi yazıyorum. Ama sona gelince konulara sıkılıyorum.

O3: ...hı hım. Not alırım, oklar çizerim.

O4: ...Sizin söylediklerinizden kitapta olanların altını çizdim. Kitabın yanına mavi boşluk bırakmışlar. Diğerlerini de oraya yazıyorum. En belirgin olanlarını not alıyorum.

O8: Renkli kalemler kullanırım. Kitabın üstüne çalışmak daha iyi oluyor. Zaman kaybı olmuyor.

O14: Çok severim. Fosforlu kalemler böyle. Kitabımı açtığımda zaten her yer çizilidir böyle. Öyle seviyorum.

O18: ...Dersin içeriğine göre değişiyor aslında. Çoğunlukla yazarak çalışıyorum. Not tutarak ara ara...Zaten not çıkarırken falan hani düz bir renk değil mutlaka hani kurşun kalemle çalışmayı pek sevmiyorum. Hani önemli olduğunu belirten dikkatimi çekebilecek renkleri kullanıyorum.

O23: ...Ben de çiziyorum genelde renkli kalemlerle ya da siyah kalemle dikkatimi çekecek şekilde önemli bulduğum yerleri...Tuttuğum notlar falan çok iyi olabiliyor. Derste hocanın anlattıkları falan farklı olabiliyor. Onları yazmak bizim işimize çok yarayabiliyor, onları okumak bizim için çok iyi oluyor.

O26: Yazarak, kitapta baktığımda önemli yerleri not alarak çalışıyorum. İlk önce okuyorum, altını çiziyorum. Sonra üstünden çizdiklerimi not alıyorum, tekrar okuyorum.

O28: Önemli gördüğüm yerlerin direk altını çizerim. Ben o kadar süsleme, oklarla çıkarma yapmam yani. Direk altını çizerim.

O30: ...Renkli kalem kullanmam da altını çizerim. Onları başka bir yere yazmıyorum ama orada kalıyor çizdiklerim.

Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan on yedi öğretmen adayı öğrenmelerini gerçekleştirirken açıklama stratejilerinden olan kodlamaları kullandıklarını, dokuz öğretmen adayı çalışırken özet çıkardıklarını, notlar aldıklarını ve bir öğretmen adayı da verilen konuya kendisi örnek bularak çalıştığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kendi görüşleri şu şekildedir:

O1: Sınavlara hazırlanırken önce kitabı okuyorum, notlar çıkarıyorum. Çünkü tekrar ederken hepsini okumak zor geliyor...

O4: ...En çok şeyi kullanıyorum şifrelemeyi. İşte böyle baş harflerinden falan şifreleyince hemen aklıma geliyor. Daha başka özet falan çıkarıyorum. O çıkardığım özeti böyle görsel bir şekilde beynime kazıyorum. O zaman direk gözümün önüne geliyor.

O8: ...Daha çok not alarak. Mesela kitabın yanına okurken böyle ok çıkararak yazabilirim. Önemli bulduğum şeyleri yazabilirim. Daha kalıcı oluyor.

O12: ...Sizin dersiniz için geçen derste not almıştım. Sayfaların kenarları var oralara yazmıştım. Siz söylerken çoğu şeyi kendi cümlelerimle yazıyorum mesela. O şekilde daha çok aklımda kalıyor.

O14: ...Şifre oluştururum. Baş harflerle. Bir şeyin 10 tane maddesi varsa onların baş harfleriyle şifre oluştururum. Bir cümle olabilir o şekilde.

O16: ...Not almaya çalışıyorum. Önce bir paragrafı okuyorum. Eğer tanımsa birebir geçiriyorum; eğer paragrafta okuyorum aklımda kalanları yazmaya çalışıyorum.

O17: ..humm not alırken. Hepsini böyle birebir çıkarmayı sevmiyorum. Çok fazla kalabalık olsun istemiyorum kağıtta. Önemli yerleri...

O28: Konu başlıklarını böyle. Ya harflendirmeye ya bir isim kurarak ya bir harf kurarak ilişkilendirmeye çalışırım.

O29: İki yıldır annemin sağlık sorunları var o beni etkiliyor. Kafam orada çok kalıyor. Daha sonra özet çıkarırım. Zaten sözel öyle çalışılıyor. Bazı yerleri şifreliyoruz. Bazı yerleri de özet çıkarıyoruz.

Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan on bir öğretmen adayı örgütlenme stratejilerinden olan kavramlar/konular/dersler arası ilişkilendirmeleri yaptıklarını,

altı öğretmen adayı bir konuda geçen anahtar kavramları çıkardıklarını, iki öğretmen adayı konunun ana hatlarını belirlediklerini ve bir öğretmen adayı da öğrenmelerini gerçekleştirirken kavram haritası kullandığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının kendi görüşleri şu şekildedir:

O10: ...Evet. Hatta düşünürüm böyle. Önceki bildiklerimle yeni öğrendiklerimi birleştirmeye çalışıyorum böyle. Acaba neden bu böyle diye anlamaya çalışıyorum.

O11: ...Aklımda kaldıysa kurabiliyorum. Felsefede bir ders işlediysen geçen sene. Matrix diye bir film vardı. O filmde çıkardıklarımızı bu sene yaratıcılık ve geliştirilmesi diye bir dersimiz vardı orada kullanacağımızı söylemişti hoca. Hani o şekilde bağlantı kuruyorum...Mesela bir cümlede kelime yabancıysa aklımda tutamayacaksam önce o kelimeyi aklıma getiririm ki cümle aklıma gelsin ya da o kelimeyle ilgili başka bir şey aklıma geliyor. Sınavda öyle hatırlıyorum.

O14: ...Genel olarak mesela önemli gördüğüm bölümler sınavda çıkar. Bugüne kadar öyle oldu.

O15: ...Çıkiyordur yani. Tam hoca bunu önemsiyor diyemesem de bence önemli olan yerleri çiziyorum. Bence önemli olan nokta bu diyebildiğim yerler var. Hocalar çoğu zaman oradan soruyorlar.

O21: ...Direk çalıştığım şey o mesela. Hoca derste mesela kendine göre önemli olan şeyleri anlatıyor. Ben onları kendi aklımda kalacak şekilde not ediyorum. Sadece onları okumam hocanın derste anlattıklarını aklıma getirmeme yetiyor. O yüzden sadece ana hatlarına çalışıyorum. O yetiyor.

O26: ...hımm evet oklarla falan gösterilir biliyorum ilişkileri gösteriyor. Yeri geldiğinde mesela buradan başlayacak konunun alt başlıkları olacak orada. Öyle daha çok aklımda kalıyor hem görerek hem şema şeklinde.

Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan on iki öğretmen adayı yardım arama stratejilerinden olan akran/öğretim elemanı desteğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi görüşleri şu şekildedir:

O1: Önce arkadaşlarım oluyor, daha sonra o bölümü görmüş hani bölümü gören kişiler oluyor. Hocalardan da destek alırım.

O3: Hocayla konuşurum. Hocam ben başarısız oldum ne yapmalıyım diye. Bana yardımcı olun derim.

O6: ...Ben anlamadıysam arkadaşım anlamıştır. O bilmiyorsa hocamız biliyordur.

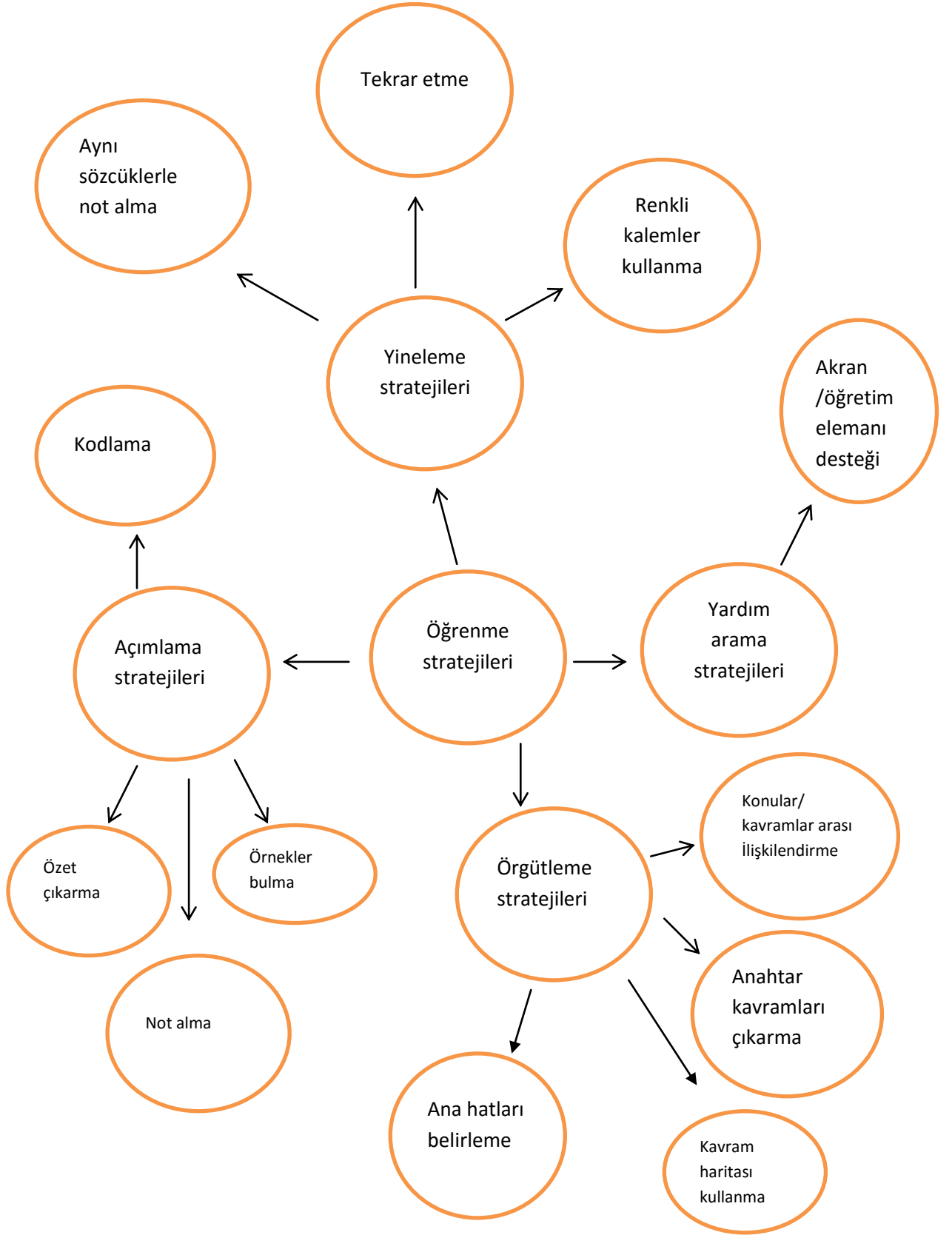
O16: ...Yok hocalara daha hiç sormadım. Yani sıkıntı yaşadığımda falan arkadaşlarıma soruyorum.

O21: Yani genel olarak arkadaşlarıma sorarım. Arkadaşlarımla zaten ders konusunda iletişim halinde oluyorum.

O30: ...Anlayamadığım yerde evet. Arkadaşlarıma sorarım. Önce evdekilere sonra kızlara. En son artık hocalara. Kimseden aradığım cevabı bulamazsam hocaya giderim.

Şekil 5'te Deney 3 grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri şema ile gösterilmiştir.

Şekil 5: Deney 3(G_{d3}) Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri



4.2.2 Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine İlişkin Nicel Verilerden Ulaşılan Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan “Deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?” sorusunu cevaplamak üzere tüm gruplara uygulanan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nden elde edilen verilere göre tüm gruplardaki öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri Şekil 9’da sunulmuştur.

Deney 2(G_{d2}) ve Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adayları yapılan görüşmeler sonucunda en çok yineleme stratejilerini, en az ise yardım arama stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nden elde edilen verilere göre tüm gruplardaki öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ise şu şekildedir:

Çizelge 9: Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği n Test Betimleyici İstatistikleri

Sıra No	lek Maddesi	\bar{X}	Ss
Yineleme Stratejileri			
18	Bu derse, konuyu kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	5,25	1,46
23	Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.	5,42	1,46
32	Bu dersle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	5,38	1,37
42	Bu dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	4,38	1,74
Ortalama		5,10	1,50
Aımlama Stratejileri			
27	Bu derse çalışırken, ders notları, okuma ödevleri ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	5,50	1,36
34	Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	4,91	1,43
36	Bu dersle ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.	5,58	1,30
38	Bu derse çalışırken, okuduğum kaynaklardaki ana fikirlerin ve derste dinlediğim kavramların özetlerini çıkarırım.	5,03	1,66
40	Bu dersteki kaynakları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım.	5,58	1,17
47	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	4,91	1,44
Ortalama		5,25	1,39
Örgütleme Stratejileri			
14	Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	4,75	1,57
21	Bu derse çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım.	5,72	1,26
25	Bu derse çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizerim.	5,16	1,66
35	Bu derse çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlarla ilişkili ana hatları çıkarırım.	5,63	1,29
Ortalama		5,31	1,44

Yardım Arama Stratejileri			
19	Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim.	4,14	1,97
31	Öğretmenden iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.	4,56	1,68
39	Bu derste herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim.	5,46	1,54
43	Sınıfta gerek duyduğum zaman yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	5,08	1,79
Ortalama		4,81	1,74
Anlamayı İzleme Stratejileri			
15	Başka şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçıırım.	3,29	1,61
16	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmamı sağlayacak sorular sorarım.	4,36	1,51
20	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	5,72	1,35
22	Ders kaynaklarını anlamak zorsa, bu kaynakları okuma yöntemimi değiştiririm.	5,33	1,33
28	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakarım.	4,98	1,54
29	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	5,34	1,38
30	Dersin özelliği ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.	4,84	1,41
33	Bu ders için çalışırken sadece materyali okuyup geçmek yerine, materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.	4,97	1,36
44	Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	5,31	1,33
45	Bu derse çalışırken, her çalışmada neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	5,25	1,34
46	Derste not tutarken kafam karışırsa bu karışıklığı dersten sonra hemen düzeltirim.	5,20	1,41
Ortalama		4,96	1,41
Genel Ortalama		5,07	1,47

Çizelge 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının $\bar{X}=5,25$ ortalama ile en çok açıklama stratejilerini, en az ise $\bar{X}= 4,81$ ortalama ile yardım arama stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Yineleme stratejilerinde, 23. madde “*Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.*” $\bar{X}=5,42$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en fazla işaretlenen madde olmuştur. 42. madde “*Bu dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim*” $\bar{X}=4,38$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en az işaretlenen madde olmuştur.

Açıklama stratejilerinde 36.madde “*Bu dersle ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım*” ve 40.madde “*Bu derste ki kaynakları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım*” $\bar{X}= 5,58$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en çok işaretlenen maddeler olmuştur. 34.madde olan “*Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım*” ifadesi ile 47.madde olan “*Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım*” ifadesi $\bar{X}=4,91$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en az işaretlenen madde olmuştur.

Örgütlenme stratejilerinde 21.madde “*Bu derse çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım*” maddesi $\bar{X}=5,72$ ortalama ile en fazla işaretlenen madde olurken, 14.madde olan “*Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım*” ifadesi $\bar{X}= 4,75$ ortalama ile en az işaretlenen madde olmuştur.

Yardım arama stratejilerinde 39.madde “*Bu derste ki herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim*” $\bar{X}=5,46$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en fazla işaretlenen madde olurken, 19.madde olan “*Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim*” ifadesi $\bar{X}= 4,14$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en az işaretlenen madde olmuştur.

Anlamayı izleme stratejilerinde 20. madde “*Bu dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım*” ifadesi $\bar{X}= 5,72$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en fazla işaretlenen madde

olurken, 15. madde olan “*Başka şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçırdım*” ifadesi $\bar{X}= 3,29$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en az işaretlenen madde olmuştur.

Deney 2 ve Deney 3 grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla yapılan ön görüşmelerden elde edilen verilere göre en fazla yineleme, en az yardım arama stratejilerini kullanmaktadırlar. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilere göre tüm gruplarda yer alan öğretmen adayları en çok örgütleme, en az ise yardım arama stratejilerini kullanmaktadırlar. Tüm gruplarda yer alan öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları stratejiler ölçekten elde edilen verilere göre değişirken, en az kullanılan öğrenme stratejilerinde ise bir değişikliğe rastlanmamıştır.

4.2.3 Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Bölümlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi altında yer alan “Deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nden elde edilen verilere göre Çizelge 10’da yineleme stratejilerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Çizelge 10: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Yineleme Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	54,655	3	18,218	,915	,436	Yok
Gruplarıçi	2629,081	132	19,917			
Toplam	2683,735					

Deneyisel müdahaleden önce öğretmen adaylarının kullandıkları yineleme stratejileri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve kullandıkları yineleme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=.436$, $p>.05$). Çizelge 11’de ise öğretmen adaylarının bölümlerine göre kullandıkları açıklama stratejilerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Çizelge 11: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Açıklama Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	70,680	3	23,560	,710	,547	Yok
Gruplarıçi	4377,203	132	33,161			
Toplam	4447,882					

Deneyisel müdahaleden önce öğretmen adaylarının kullandıkları açıklama stratejileri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve kullandıkları açıklama stratejileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=.547$, $p>.05$). Çizelge 12’de öğretmen adaylarının bölümlerine göre kullandıkları örgütlenme stratejilerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Çizelge 12: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Örgütlenme Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	16,284	3	5,428	,268	,848	Yok
Gruplarıçi	2671,533	132	20,239			
Toplam	2687,816					

Deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının kullandıkları örgütlenme stratejileri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve kullandıkları örgütlenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=.848$, $p>.05$). Çizelge 13'te öğretmen adaylarının kullandıkları yardım arama stratejilerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Çizelge 13: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Yardım Arama Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	15,859	3	5,286	,371	,774	Yok
Gruplarıçi	1882,611	132	14,262			
Toplam	1898,471					

Deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının kullandıkları yardım arama stratejileri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve kullandıkları yardım arama stratejileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=.774$, $p>.05$). Çizelge 14'te öğretmen adaylarının kullandıkları anlamayı izleme stratejilerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Çizelge 14: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Anlamayı İzleme Stratejilerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	50,981	3	16,994	,234	,872	Yok
Gruplarıçi	9576,364	132	72,548			
Toplam	9627,346					

Deneyisel müdahaleden önce öğretmen adaylarının kullandıkları yineleme stratejileri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve kullandıkları anlamayı izleme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=.872$, $p>.05$).

Deneyisel müdahaleden önce öğretmen adaylarının bölümlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizleri sonucunda herhangi bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

4.2.4 Deneyisel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güdeleri, Yürütücü Biliş Düzeyleri ve Başarılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının deneyisel müdahaleden önce öğrenme güdeleri, yürütücü bilişleri ve akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri”, “Yürütücü Biliş Becerileri” ölçekleri ile veri toplanmış ve verilerin betimsel istatistiklerine bakılarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Çizelge 15’te verilere ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çizelge 15: Öğretmen Adaylarının Deneysel Müdahale Öncesi Öğrenme Güdeleri, Yürütücü Biliş Düzeyleri ve Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	SS
Güdülenme Düzeyi	136	55,70	8,00
Yürütücü Biliş Düzeyi	136	103,02	9,01
Başarı Düzeyi	136	33,83	7,80

Öğretmen adaylarına deneysel müdahale süreci başlamadan önce uygulanan ölçeklerden ve başarı testinden alınan puanlar, ölçeklerden alınabilecek en az ve en yüksek puanlara bakılarak, öğretmen adaylarının öğrenme güdeleri ($\bar{X}= 55,70$) düzeyi 13-91 puan aralığına göre orta, yürütücü biliş ($\bar{X}= 103,02$) düzeyleri 30-150 puan aralığına göre orta, akademik başarıları ($\bar{X}= 33,83$) ise düşük düzeyde bulunmuştur.

4.2.5 Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğrenme Güdeleri, Yürütücü Biliş Düzeyleri ve Başarılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının öğrenme güdeleri, yürütücü bilişleri ve akademik başarıları bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevaplanması amacıyla “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri”, “Yürütücü Biliş Becerileri” ölçekleri ile toplanan veriler analiz edilerek Çizelge 16’da öğretmen adaylarının öğrenme güdeleri ve bölümlerine ilişkin analiz sonuçlarına ait bulgular sunulmuştur.

Çizelge 16: Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güdülleri ve Bölümlerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	86,821	3	28,940	,446	,720	Yok
Gruplarıçi	8559,414	132	64,844			
Toplam	8646,235					

Deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının öğrenme güdülleri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının öğrenme güdülleri ve bölümleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=.720$, $p>.05$). Çizelge 17’de öğretmen adaylarının yürütücü biliş düzeyleri ve bölümlerine ilişkin analiz sonuçlarına ait bulgular sunulmuştur.

Çizelge 17: Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Yürütücü Bilişleri ve Bölümlerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	498,069	3	166,023	2,092	,104	Yok
Gruplarıçi	10476,865	132	79,370			
Toplam	10974,934					

Deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının yürütücü bilişleri ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının yürütücü bilişleri ve bölümleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=.104$, $p>.05$). Çizelge 18’de öğretmen adaylarının akademik başarıları ve bölümlerine ilişkin analiz sonuçlarına ait bulgular sunulmuştur.

Çizelge 18: Deneysel Müdahaleden Önce Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları ve Bölümlerine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	616,239	3	205,413	3,560	,016	İlk.Mat-Fen Bil. Okul Önc.-Fen Bil.
Gruplarıçi	7616,203	132	79,370			
Toplam	8232,441					

Deneysel müdahaleden önce öğretmen adaylarının akademik başarıları ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{ilkmat}= 35,44$) ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{fen}=29,70$) arasında ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri lehine, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{okulönc}= 35,18$) ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}_{fen}=29,70$) arasında okul öncesi öğretmenliği öğrencileri lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır [$F_{(3-132)}= 3,56, p < .05$].

4.2.6 Deneysel Müdahalenin Öğretmen Adaylarının Başarıları, Yürütücü Biliş Düzeyleri, Öğrenme Güdeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi;

Deneysel müdahalenin;

- öğretmen adaylarının başarıları, yürütücü bilişleri, öğrenme güdeleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi nedir?
- öğretmen adaylarının yürütücü biliş, öğrenme güdeleri ve öğrenme stratejilerinde meydana getirdiği değişimin öğretmen adaylarının başarıları üzerinde etkisi var mıdır?

şeklinde oluşturulmuştur.

Deneysel müdahalenin, öğretmen adaylarının başarısı, yürütücü bilişleri, öğrenme güduları ve kullandıkları öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır.

4.2.6.1 Deneysel Müdahalenin Başarı Üzerindeki Etkisi

Deneysel müdahalenin deney ve kontrol gruplarının başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları çizelge 19'da verilmiştir:

Çizelge 19: Deneysel Müdahalenin Deney ve Kontrol Gruplarının Başarısına Etkisine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları

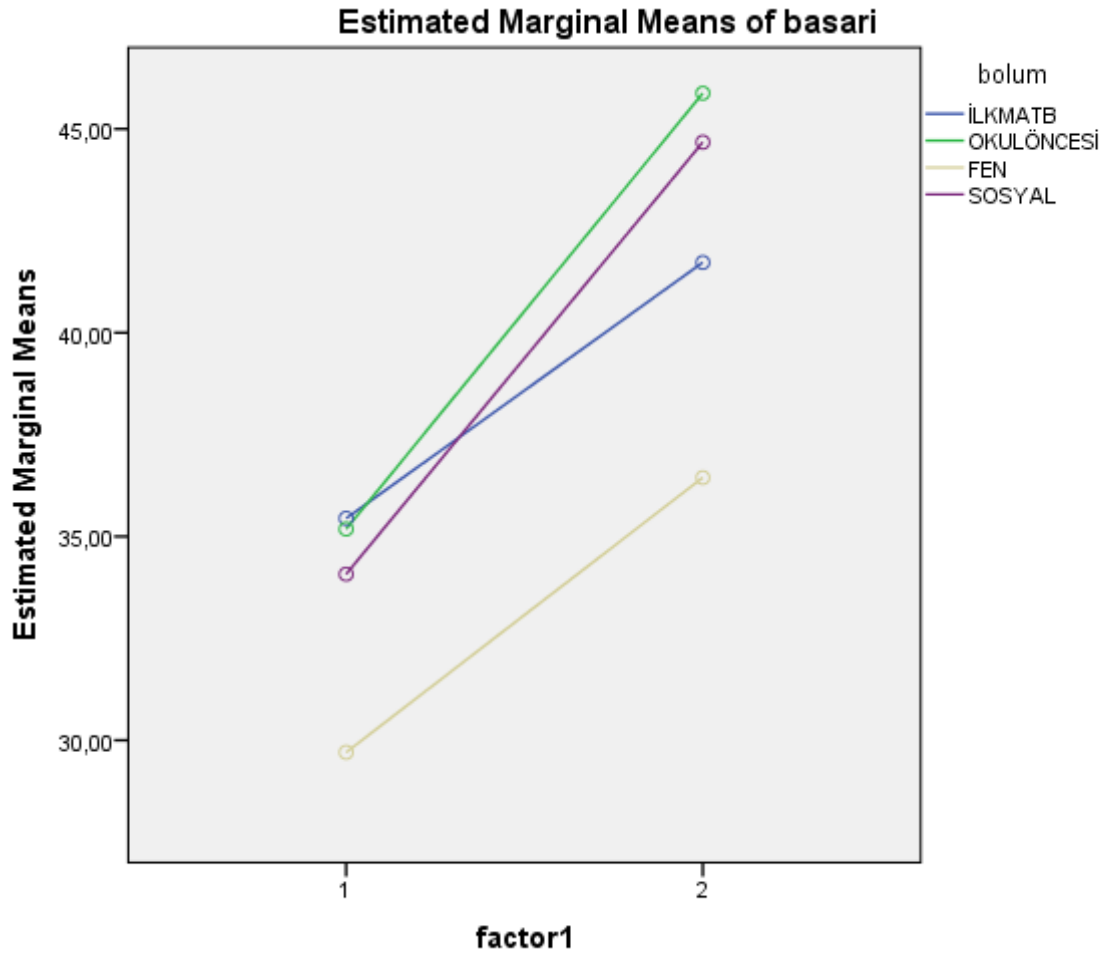
Ölçüm: Başarı

Kaynak	Tip III Karelerin Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	Sig.	
Faktör 1	Sphericity Assumed	4901,656	1	4901,656	78,987	,000
	Greenhouse-Geisser	4901,656	1,000	4901,656	78,987	,000
	Huynh-Feldt	4901,656	1,000	4901,656	78,987	,000
	Lower-bound	4901,656	1,000	4901,656	78,987	,000
Faktör 1* Bölüm	Sphericity Assumed	295,420	3	98,473	1,587	,196
	Greenhouse-Geisser	295,420	3,000	98,473	1,587	,196
	Huynh-Feldt	295,420	3,000	98,473	1,587	,196
	Lower-bound	295,420	3,000	98,473	1,587	,196
Hata (Faktör 1)	Sphericity Assumed	8191,489	132	62,057		
	Greenhouse-Geisser	8191,489	132,000	62,057		
	Huynh-Feldt	8191,489	132,000	62,057		
	Lower-bound	8191,489	132,000	62,057		

Çizelge 19'a göre, deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ya da kontrol grubu ayrımı yapılmaksızın tüm öğretmen adaylarının başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(1-132)} = 78,97$, $p < ,01$]. Araştırmada, deney ve

kontrol gruplarının başarı puanları arasında anlamlı fark olması arzu edilmekle birlikte deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(1-132)}= 98,47, p> ,01$]. Grafik 1’de deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının başarısı sunulmuştur.

Grafik 1: Deneysel Müdahale Öncesi ve Sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Grafiği



Ön-testten son-teste tüm gruplarda başarı puanlarının arttığı ve son-testlerden alınan puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.2.6.2 Deneysel Müdahalenin Yürütücü Biliş Üzerindeki Etkisi

Deneysel müdahalenin deney ve kontrol gruplarının yürütücü biliş düzeylerine yönelik etkisini belirlemek için yapılan karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları Çizelge 20’de verilmiştir:

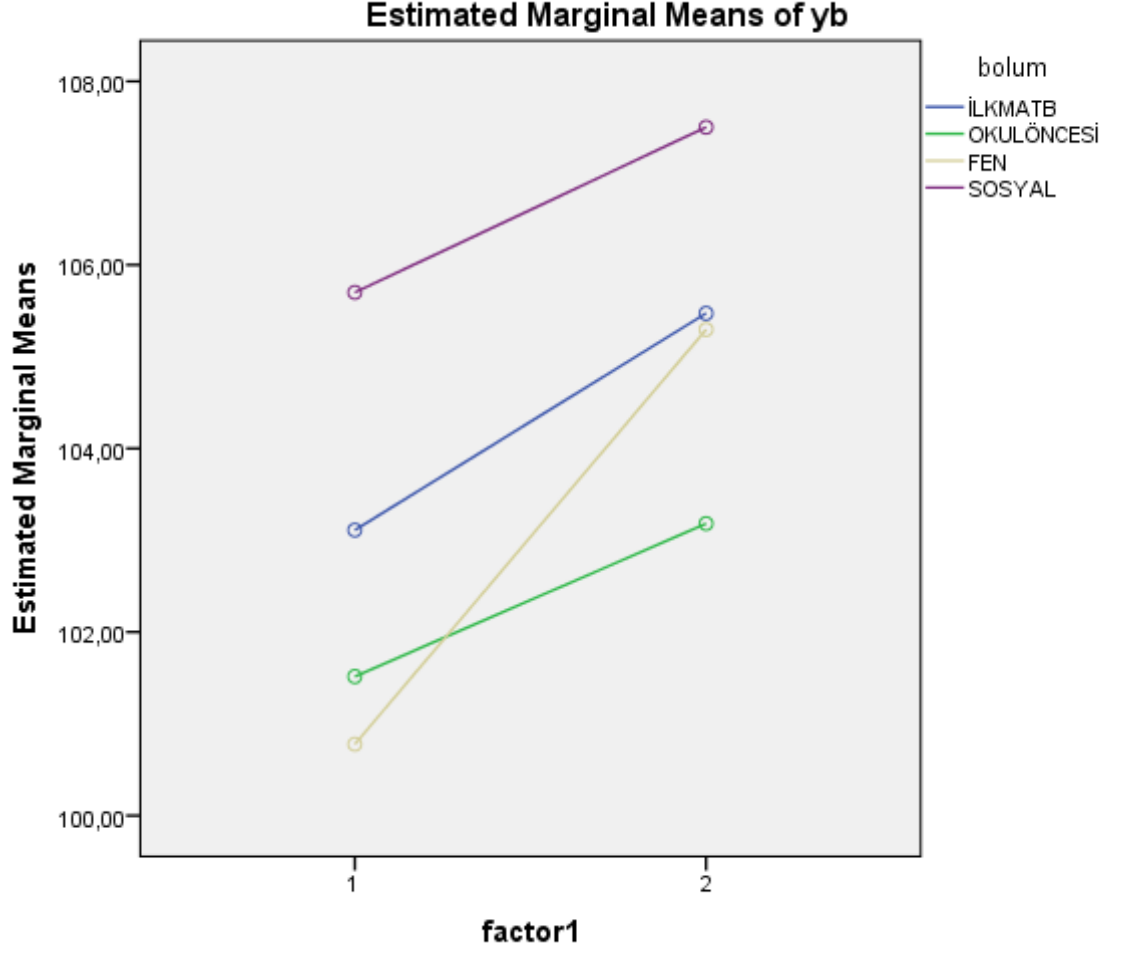
Çizelge 20: Deneysel Müdahalenin Deney ve Kontrol Gruplarının Yürütücü Biliş Düzeyine Etkisine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları

Ölçüm: Yürütücü Biliş

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	Sig.	
Faktör 1	Sphericity Assumed	445,587	1	445,587	9,460	,003
	Greenhouse-Geisser	445,587	1,000	445,587	9,460	,003
	Huynh-Feldt	445,587	1,000	445,587	9,460	,003
	Lower-bound	445,587	1,000	445,587	9,460	,003
Faktör 1*	Sphericity Assumed	76,478	3	25,493	,541	,655
Bölüm	Greenhouse-Geisser	76,478	3,000	25,493	,541	,655
	Huynh-Feldt	76,478	3,000	25,493	,541	,655
	Lower-bound	76,478	3,000	25,493	,541	,655
Hata (Faktör 1)	Sphericity Assumed	6217,390	132	47,101		
	Greenhouse-Geisser	6217,390	132,000	47,101		
	Huynh-Feldt	6217,390	132,000	47,101		
	Lower-bound	6217,390	132,000	47,101		

Çizelge 20’ye göre, deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ya da kontrol grubu ayırımı yapılmaksızın tüm öğretmen adaylarının yürütücü biliş puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(1-132)} = 9,46$, $p < ,01$].; Ancak deney ve kontrol gruplarında olmaya göre yürütücü biliş puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(3-132)} = 25,49$ $p > ,01$]. Grafik 2’de deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının yürütücü biliş puanları sunulmuştur.

Grafik 2: Deneysel Müdahale Öncesi ve Sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarının Yürütücü Biliş Düzeyleri Grafiği



Ön-testten son-teste tüm gruplarda yürütücü biliş puanlarının arttığı ve son-testlerden alınan puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.2.6.3 Deneysel Müdahalenin Güdülenme zerindeki Etkisi

Deneysel müdahalenin deney ve kontrol gruplarının güdülenme düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları izelge 21’de verilmiştir:

Çizelge 21: Deneysel Müdahalenin Deney ve Kontrol Gruplarının Güdülenme Düzeylerine Etkisine İlişkin Karışık lmler İçin Varyans Analizi Sonuçları

lm: Güdülenme

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	Sig.	
Faktör 1	Sphericity Assumed	65,972	1	65,972	1,637	,203
	Greenhouse-Geisser	65,972	1,000	65,972	1,637	,203
	Huynh-Feldt	65,972	1,000	65,972	1,637	,203
	Lower-bound	65,972	1,000	65,972	1,637	,203
Faktör 1* Bölüm	Sphericity Assumed	24,053	3	8,018	,199	,897
	Greenhouse-Geisser	24,053	3,000	8,018	,199	,897
	Huynh-Feldt	24,053	3,000	8,018	,199	,897
	Lower-bound	24,053	3,000	8,018	,199	,897
Hata (Faktör 1)	Sphericity Assumed	5321,002	132	40,311		
	Greenhouse-Geisser	5321,002	132,000	40,311		
	Huynh-Feldt	5321,002	132,000	40,311		
	Lower-bound	5321,002	132,000	40,311		

Çizelge 21’e göre, deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ya da kontrol gruplarının güdülenme düzeyi puanlarında anlamlı herhangi bir farklılaşma olmamıştır [$F_{(3-132)} = ,199$, $p > ,01$].

4.2.6.4 Deneysel Müdahalenin Kullanılan Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi

Deneysel müdahalenin deney ve kontrol gruplarının kullandıkları öğrenme stratejilerine etkisini belirlemek için yapılan karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları Çizelge 22’de verilmiştir:

Çizelge 22: Deneysel Müdahalenin Deney ve Kontrol Gruplarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerine Etkisine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları

Ölçüm: Strateji

Kaynak	Tip III Kareler	df	Karelerin Ortalaması	F	Sig.	
Faktör 1	Sphericity Assumed	106,323	1	106,323	,190	,664
	Greenhouse-Geisser	106,323	1,000	106,323	,190	,664
	Huynh-Feldt	106,323	1,000	106,323	,190	,664
	Lower-bound	106,323	1,000	106,323	,190	,664
Faktör 1*	Sphericity Assumed	1079,604	3	359,868	,642	,589
	Greenhouse-Geisser	1079,604	3,000	359,868	,642	,589
	Huynh-Feldt	1079,604	3,000	359,868	,642	,589
	Lower-bound	1079,604	3,000	359,868	,642	,589
Bölüm	Sphericity Assumed	73967,632	132	560,361		
	Greenhouse-Geisser	73967,632	132,000	560,361		
	Huynh-Feldt	73967,632	132,000	560,361		
	Lower-bound	73967,632	132,000	560,361		
Hata (Faktör 1)	Sphericity Assumed	73967,632	132	560,361		
	Greenhouse-Geisser	73967,632	132,000	560,361		
	Huynh-Feldt	73967,632	132,000	560,361		
	Lower-bound	73967,632	132,000	560,361		

Çizelge 22’ye göre, deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ya da kontrol gruplarının öğrenme stratejileri toplam puanları arasında anlamlı herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(3-132)}= 359,86, p > ,01$].

Deney ve kontrol gruplarının deneysel müdahale öncesi ve sonrasında hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi amacıyla betimleyici istatistiklerine bakılmıştır. Bu amaçla son-test istatistikleri Çizelge 23’te sunulmuş, açıklamalar yapılmış ve bulgular sayfa 71’de sunulan ön uygulama bulgularıyla karşılaştırılmıştır.

Çizelge 23: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son Test Betimleyici İstatistikleri

Sıra No	Ölçek Maddesi	\bar{X}	Ss
Yineleme Stratejileri			
18	Bu derse, konuyu kendi kendime tekrar ederek çalışırım.	5,43	1,43
23	Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.	5,58	1,42
32	Bu dersle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.	5,40	1,47
42	Bu dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.	4,42	1,78
Ortalama		5,20	1,52
Açıklama Stratejileri			
27	Bu derse çalışırken, ders notları, okuma ödevleri ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	5,40	1,41
34	Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.	4,86	1,55
36	Bu dersle ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.	5,49	1,34
38	Bu derse çalışırken, okuduğum kaynaklardaki ana fikirlerin ve derste dinlediğim kavramların özetlerini çıkarırım.	5,31	1,61
40	Bu derste ki kaynakları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım.	5,51	1,29
47	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	5,10	1,54
Ortalama		5,27	1,45
Örgütlenme Stratejileri			
14	Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.	4,97	1,48
21	Bu derse çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım.	5,84	1,25
25	Bu derse çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizerim.	5,33	1,65
35	Bu derse çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlarla ilişkili ana hatları çıkarırım.	5,63	1,31
Ortalama		5,44	1,42

Yardım Arama Stratejileri			
19	Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim.	4,05	1,96
31	Öğretmenden iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.	4,43	1,82
39	Bu derste herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim.	5,24	1,62
43	Sınıfta gerek duyduğum zaman yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	5,05	1,76
Ortalama		4,69	1,79
Anlamayı İzleme Stratejileri			
15	Başka şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçıtırırım.	3,38	1,80
16	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmamı sağlayacak sorular sorarım.	4,35	1,46
20	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.	5,63	1,39
22	Ders kaynaklarını anlamak zorsa, bu kaynakları okuma yöntemimi değiştiririm.	5,26	1,44
28	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakarım.	5,34	1,46
29	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	5,55	1,44
30	Dersin özelliği ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.	4,94	1,46
33	Bu ders için çalışırken sadece materyali okuyup geçmek yerine, materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.	5,12	1,33
44	Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	5,33	1,41
45	Bu derse çalışırken, her çalışmada neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	5,26	1,56
46	Derste not tutarken kafam karışırsa bu karışıklığı dersten sonra hemen düzeltirim.	5,13	1,53
Ortalama		5,02	1,48
Genel Ortalama		5,12	1,53

Çizelge 23 incelendiğinde, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği son testinden elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının $\bar{X}=5,44$ ortalama ile en çok örgütlenme stratejilerini, $\bar{X}=4,69$ ortalama ile en az yardım arama stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Yineleme stratejilerinde 23. madde “*Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum*” $\bar{X}= 5,58$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en fazla işaretlenen, 42. madde “*Bu dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim*” $\bar{X}= 4,42$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en az işaretlenen madde olmuştur.

Açıklama stratejilerinde 40.madde “*Bu dersteki kaynakları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım*” $\bar{X} = 5,51$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en çok işaretlenen, 34.madde “*Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım*” $\bar{X}=4,86$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en az işaretlenen madde olmuştur.

Örgütlenme stratejilerinde 21.madde “*Bu derse çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım*” $\bar{X}= 5,84$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en fazla işaretlenen, 14.madde “*Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım*” $\bar{X}= 4,97$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en az işaretlenen madde olmuştur.

Yardım arama stratejilerinde 39.madde “*Bu dersteki herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim*” $\bar{X}= 5,24$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en fazla işaretlenen, 19.madde “*Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim*” $\bar{X}= 4,05$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en az işaretlenen madde olmuştur.

Anlamayı izleme stratejilerinde 20.madde “*Bu dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran şeyi bulmaya çalışırım*” $\bar{X}= 5,63$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en fazla işaretlenen, 15.madde “*Başka*

şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçırırım” $\bar{X}= 3,38$ ortalama ile öğretmen adayları tarafından en az işaretlenen madde olmuştur.

Öğretmen adaylarının Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri öntest-sontest uygulamalarından elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının yineleme $\bar{X}_{\text{öntest}}=5,10$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=5,20$; açıklama $\bar{X}_{\text{öntest}}=5,25$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=5,27$; örgütleme $\bar{X}_{\text{öntest}}=5,31$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=5,44$; anlamayı izleme $\bar{X}_{\text{öntest}}= 4,96$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=5,02$ stratejilerini kullanımlarında artış olduğu gözlenirken, yardım arama $\bar{X}_{\text{öntest}}= 4,81$, $\bar{X}_{\text{sontest}}= 4,69$ stratejilerini kullanımlarında ön-testten son-teste bir azalma olduğu görülmektedir.

Ön testlerden elde edilen verilere göre öğretmen adayları en çok açıklama, en az yardım arama stratejilerini kullanırken; son testlerden elde edilen verilere göre en çok örgütleme, en az yardım arama stratejilerini kullanmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için öntest-sontestlerden ulaşılan sonuçlar Çizelge 24’te karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Çizelge 24: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Kullanılan Öğrenme Stratejisi	Bölüm	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	\bar{X}_{sontest}
Yineleme	Okul Öncesi Öğrt.	21,00	21,27
	İlk.Mat.Öğrt.	19,86	20,42
	Fen Bil. Öğrt.	19,66	20,48
	Sosyal Bil. Öğrt.	21,07	21,10
	Ortalama	20,39	20,81
Açıklama	Okul Öncesi Öğrt.	31,48	31,39
	İlk.Mat.Öğrt.	30,77	31,94
	Fen Bil. Öğrt.	31,03	31,40
	Sosyal Bil. Öğrt.	32,57	31,90
	Ortalama	31,46	31,65
Örgütlenme	Okul Öncesi Öğrt.	21,63	20,66
	İlk.Mat.Öğrt.	21,33	22,05
	Fen Bil. Öğrt.	20,62	22,55
	Sosyal Bil. Öğrt.	21,40	22,65
	Ortalama	21,24	21,97
Yardım arama	Okul Öncesi Öğrt.	19,63	19,00
	İlk.Mat.Öğrt.	18,83	19,55
	Fen Bil. Öğrt.	19,00	18,22
	Sosyal Bil. Öğrt.	19,52	18,30
	Ortalama	19,24	18,76
Anlamayı İzleme	Okul Öncesi Öğrt.	55,12	53,69
	İlk.Mat.Öğrt.	54,38	56,05
	Fen Bil. Öğrt.	53,59	58,70
	Sosyal Bil. Öğrt.	55,17	56,47
	Ortalama	54,56	56,22

Çizelge 24’te gösterilen bölümlere göre toplam puanların aritmetik ortalamaları (\bar{X}) incelendiğinde, öğretmen adaylarının Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ölçeği ön testine göre en fazla anlamayı izleme, en az yardım arama stratejilerini; Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ölçeği son testine göre de yine en fazla anlamayı izleme, en az yardım arama stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öntestten-sonteste yineleme ($\bar{X}_{\text{öntest}}=20,39$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=20,81$),

açıklama ($\bar{X}_{\text{öntest}}=31,46$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=31,65$), örgütlenme ($\bar{X}_{\text{öntest}}= 21,24$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=21,97$) ve anlamayı izleme ($\bar{X}_{\text{öntest}}=54,56$, $\bar{X}_{\text{sontest}}=56,22$) stratejileri toplam puanların ortalamalarında artış olurken; yardım arama ($\bar{X}_{\text{öntest}}=19,24$, $\bar{X}_{\text{sontest}}= 18,76$) stratejileri toplam puanların ortalamalarında azalma meydana gelmiştir.

4.2.6.5 Deneysel Müdahale Sonucunda Yürütücü Biliş, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Puanlarında Meydana Gelen Farkın Başarı Üzerindeki Etkisi

Bir diğer araştırma sorusu; “deneysel müdahalenin öğretmen adaylarının yürütücü biliş, öğrenme güduları ve öğrenme stratejilerinde meydana getirdiği değişimin öğretmen adaylarının başarıları üzerinde etkisi var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu soruyu cevaplandırmak için öğrencilerin yürütücü biliş, öğrenme güduları ve öğrenme stratejileri öntest-sontestlerden aldıkları puanların farkları alınarak, bu değişimin başarı üzerindeki etkisi analiz sonuçları Çizelge 25’te sunulmuştur.

Çizelge 25: Deneysel Müdahale Sonucunda Öğretmen Adaylarının Yürütücü Biliş, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Puanlarında Meydana Gelen Farkın Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları

Ölçüm: Başarı

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	df	Karelerin Toplamı	F	Sig.	
Faktör 1	Sphericity Assumed	4054,879	1	4054,879	67,720	,000
	Greenhouse-Geisser	4054,879	1,000	4054,879	67,720	,000
	Huynh-Feldt	4054,879	1,000	4054,879	67,720	,000
	Lower-bound	4054,879	1,000	4054,879	67,720	,000
Faktör 1 * stk	Sphericity Assumed	117,531	1	117,531	1,963	,164
	Greenhouse-Geisser	117,531	1,000	117,531	1,963	,164
	Huynh-Feldt	117,531	1,000	117,531	1,963	,164
	Lower-bound	117,531	1,000	117,531	1,963	,164
Faktör 1 * ybk	Sphericity Assumed	313,569	1	313,569	5,237	,024
	Greenhouse-Geisser	313,569	1,000	313,569	5,237	,024
	Huynh-Feldt	313,569	1,000	313,569	5,237	,024
	Lower-bound	313,569	1,000	313,569	5,237	,024
Faktör 1 * gdk	Sphericity Assumed	95,037	1	95,037	1,587	,210
	Greenhouse-Geisser	95,037	1,000	95,037	1,587	,210
	Huynh-Feldt	95,037	1,000	95,037	1,587	,210
	Lower-bound	95,037	1,000	95,037	1,587	,210
Faktör 1 * bölüm	Sphericity Assumed	333,230	3	111,077	1,855	,140
	Greenhouse-Geisser	333,230	3,000	111,077	1,855	,140
	Huynh-Feldt	333,230	3,000	111,077	1,855	,140
	Lower-bound	333,230	3,000	111,077	1,855	,140
Hata (Faktör 1)	Sphericity Assumed	7724,113	129	59,877		
	Greenhouse-Geisser	7724,113	129,000	59,877		
	Huynh-Feldt	7724,113	129,000	59,877		
	Lower-bound	7724,113	129,000	59,877		

Çizelge 25 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öntest ve sontestlerden elde edilen verilere göre yürütücü biliş düzeylerinde meydana gelen farkın, başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir [$F_{(1-129)} = 5,237$, $p < ,05$].

Öğretmen adaylarının öntest-sontestlerden elde edilen verilere göre güdülenme düzeylerinde [$F_{(1-129)}= 1,587, p >,05$] ve kullandıkları öğrenme stratejilerinde [$F_{(1-129)}= 1,963, p>,05$] meydana gelen farkın, öğretmen adaylarının başarı puanları üzerinde anlamlı herhangi bir etkisi olmamıştır.

4.2.7 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi “Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenme sorunlarının ortadan kaldırılması üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problemi cevaplandırmak amacıyla öğretmen adayları ile dönem sonunda görüşmeler yapılmıştır.

4.2.7.1 Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrenme Sorunlarının Ortadan Kaldırılmasına Olan Etkisine İlişkin Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Sadece strateji öğretiminin gerçekleştirildiği deney 1(G_{d1}) grubu ile görüşme gerçekleştirilmemiştir. Görüşmelerde deney 2 (G_{d2}) grubu ve deney 3 (G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adaylarına öğrenme sorunlarında azalma olup olmadığı, ayrıca öğrenme stratejisi öğretimi yapılan deney 3(G_{d3}) grubuna strateji öğretimi hakkında sorular da sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda “öğrenme stratejilerinde değişiklik”, “öğrenme stratejileri öğretimi” ve “öğrenme süreci” temaları belirlenmiştir. Öğrenme stratejileri öğretimi yapılmayan deney 2(G_{d2}) grubunda yer alan toplam otuz altı öğretmen adayından on yedisi öğrenme stratejilerinde herhangi bir değişikliğe gitmediğini, on dokuz öğretmen adayı ise ya öğrenme stratejilerini değiştirdiklerini ya da kullandıklarına yeni öğrenme stratejilerini eklediklerini belirtmişlerdir. Öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan toplam otuz üç öğretmen adayından on sekizi öğrenme stratejilerinde değişiklik yaptıklarını, on beşi ise aynı öğrenme stratejilerini kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinde meydana gelen değişikliklere dönük olarak kendi ifadeleri aşağıda belirtildiği gibidir:

Öğrenme stratejisinde değişiklik olduğunu ifade eden M1 kodlu öğrenci “yazma yerine maddeleyerek ve not alarak” çalışmaya başladığını ifade etmiştir.

M1: Matematik derslerimiz bizim biraz daha kötüydü. Şimdi daha iyi mesela. Çünkü yazmaya yönelik birisiydim. Hani yazayım illa özet çıkarayım falan. Onun yerine tam tersi maddeleyerek ve not alarak işte belirterek, derecelendirerek o şekilde daha iyi öğrendiğimi fark ettim.

Öğrenme stratejisinde değişiklik olduğunu ifade eden M8 kodlu öğrenci “akran desteği alma” stratejisini kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

M8: ...Ben bireysel çalışmayı daha çok seviyorum. Ama mesela iyi olan arkadaşlardan bir tanesiyle şey yapıyorduk biz. Soruları çözüyorduk. Haberleşiyorduk mesela ben şuraya kadar geldim. O diyor ben buraya kadar geldim. Kendimize müsait bir ortam bulup orada buluşup notlarımızı karşılaştırıyorduk. İkimiz de birbirimizin eksiklerini tamamlıyorduk mesela. Bunca yıllık bireysel çalışmanın üstüne böyle bir çalışmaya geçmem benim için daha iyi oldu...

Öğrenme stratejisinde değişiklik olduğunu ifade eden M10 kodlu öğrenci “konuyu başkalarına anlatma, sesli tekrar” stratejisini kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

M10: ...Evet vize zamanında özellikle birilerine o konuyu anlatarak. Böyle daha iyi öğrendiğimi fark ettim. Önceden konuyu okuyup birine anlattığımda daha iyi anlıyorum.

Öğrenme stratejisinde değişiklik olduğunu ifade eden M19 kodlu öğrenci “not alma yerine önemli yerlerin altını çizme” stratejisini kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

M19: ...Vize dönemi girdi araya işte o dönemde ders çalışırken, not çıkarmaya çalışırken çabaladım ama olmuyor yani. Öyle yapmıyorum artık. Yani okuyorum, test çözüyorum. Önemli bulduğum yerlerin altını çiziyorum ama hepsi önemli gibi geliyor bir yerden sonra.

Öğrenme stratejisinde değişiklik olduğunu ifade eden M24 kodlu öğrenci “ezber yapma yerine not alma” stratejisini kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

M24: Öğrenme stratejilerini kendisi geliştirir yani dener. Ben en azından denedim. Ben lisede çok başarılı bir öğrenci değildim, sürekli denedim yani o yüzden. Başta ezberlemeye çalıştım dedim olmuyor. Dersi dinleyerek not almazdım. Baktım derste anlatılanlar, not edilenler soruluyor. O şekilde yaptım, şu anda yazıyorum...

Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan ve kullandığı öğrenme stratejisinde herhangi bir değişikliğe gitmediğini ifade eden öğretmen adaylarının kendi ifadeleri ise şu şekildedir:

M6: ...yok hocam. Ben yine aynı devam ediyorum. Benden kaynaklı bir şey hocam. Ben hemen öyle değiştiremem bir şeyi zaten. Benim kendim bunu değiştirmem gerekiyor.

M21: Yani bence herkes bu zamana kadar kendi stratejisini geliştirmiştir. Bu zamana kadar yani stratejiler öğretilse bile bir bilgi olarak kalır yani bence. Kişinin bu saatten sonra değiştirmesi biraz zor. Başkalarına belki bizden daha düşük birilerine aktarmak gibi olabilir. Onun dışında bizi değiştireceğini düşünmüyorum yani.

M26: Aslında karar veriyorum değiştirmeye ama bunu çok fazla uygulamaya geçiremiyorum sınav zamanlarında.

M2: Görüşmeci: Kodlama yapmam demişsin, anahtar kavramları pek çıkarmam demişsin, ondan sonra imm sayısal ders çalıştığın zaman o zamana kadar olanları bir yere yazarım demişsin. Hala bu şekilde mi devam ediyorsun?

M2: Evet bu şekilde devam ediyorum hocam.

Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan okul öncesi öğretmenliğinden on sekiz öğretmen adayı öğrenme stratejilerine yenilerini eklediklerini veya değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

O11 kodlu öğrenci kullandığı öğrenme stratejilerine “kodlama yapma, altını çizme” stratejilerini eklediğini belirtmiştir.

O11: ...Şöyle bir şey oldu mesela. Ben hani sınavlardan önce daha çok kaygı yapıyordum. Şu an o kaygıyı biraz atmış durumdayım. Çünkü nasıl çalışacağımı biliyorum. Artık yazıyorum hani bir de altını çizdiğim kelimeleri, önemli olduğunu düşündüğüm kelimelerin altını çiziyorum oradan kodlamayla hatırladığımı daha çok keşfettiğim için artık öyle yapıyorum.

O16 kodlu öğrenci “tamamen metnin altını çizme” yerine “metnin önemli yerlerinin altını çizme” stratejisini kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

O16: ...Mesela ben önceden hepsinin altını çiziyordum. Şimdi hani önemli gördüğüm yerleri, aklımda kalacak yerlerin altını, ipuçlarının altını çiziyorum o şekilde. Bu şekilde daha verimli oluyor. Sonra dönüp baktığımda o altını çizdiğim kelimeler sınavda çıktığında aklıma geliyor.

O24 kodlu öğrenci “ezber yapma” yerine “not alma, özet çıkarma, renkli kalemler kullanma” stratejilerini kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

O24: Öğrenme stratejilerimde tam değil ama ezber yerine biraz daha önceden çalışmaya başlayıp ufak tefek not kağıtlarına yapııştırıp onlarla çalışmaya başladım. İlk önce okudum sonra özeti. Sonra o özeti önemli yerlerini fosforlu kalemle çizdim, not kağıtları öyle...

O1 kodlu öğrenci “sessiz ortamı tercih etme, kavram haritası kullanma” stratejilerini kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

O1: ...Dediğim gibi önce kavram haritası daha çok girdi. Diğer türlü de hani imm daha böyle sessiz ortamları tercih ettiğimi fark ettim. Önceden daha fazla etkilenmediğimi düşünüyordum ama etkiliyormuş. Mümkün olduğunca sessiz ve hani bireysel çalışmaya daha fazla yöneldim. Eğer bir konu hakkında fazla bilgim yoksa önce kendim okuyorum.

O25 kodlu öğrenci “akran desteği alma, sessiz ortamı tercih etme” stratejilerini kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

O25: ...Değişme aslında küçük çaplı. Kendi başıma şeyler yapıyordum zaten. Arkadaşlarımdan daha fazla yardım aldım. Çok da fazla bir şey değişmedi. Sadece daha önce sesli ortamda pek rahatsız olmayan bir insandım. Ses olduğunda ders çalışabiliyordum ama belki ders gereği bu ders için söylüyorum özellikle daha sessiz ortamda ders çalışmak istedim. Yani ortam olarak değişiklik bir de renkli kalemleri daha çok kullanmaya başladım.

O9 kodlu öğrenci “not alma, renkli kalemler kullanma” stratejilerini kullanmaya başladığını belirtmiştir.

O9: ...Ben mesela ortaokulda falan okuyarak çok çalışırdım. Ama okuyarak olmuyor. Yazarak daha iyi. Sayısal dersler soru çözerek daha iyi. Yazmak benim için daha önemli görsel öğreniyorum ben.

O12 kodlu öğrenci “metni olduğu gibi yazma” yerine “not alma ve özet çıkarma” stratejilerini kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

O12: ...Yazarak çalışıyordum daha önce. Ama şey mesela artık çok uzun olan konularda yazmıyorum ya da mesela çok kısa notlar alıyorum. Yazmıyorum artık uzun uzun. Çok gereksiz olduğunu gördüm o yüzden şimdi okuyorum, özet çıkarıyorum o şekilde.

Öğrenme stratejileri öğretimi yapılan Deney 3(G₄₃) grubu okul öncesi öğretmen adaylarına yapılan öğretimin etkililiği ile bu öğretimin daha farklı nasıl yapılabileceği ile ilgili olarak ek sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

O11: ...Aslında bir seminer ya da kurs gibi bir şeyler yapılırsa olabilir.

Görüşmeci: Nasıl olabilir?

O11: Kendini tanuması daha çok önemli gibi geliyor bana. İlk başlarda biz tanıyabiliyoruz ama lise döneminde falan öğrenciler tanımıyorlar kendilerini. Çünkü lisede ben bu şekilde çalıştığımda daha iyi anladığımı bilmiyordum mesela. Yani o zamanlarda öyle bir şey yapılabilir.

O5: ...o şekilde yapılır. Çünkü görsel olarak insanın daha çok aklında kalıyor. Ya da grupladığında daha iyi anlayabiliyorsun. İşte kavram haritasını çıkardığımızda bu bilgilerimin ondan kaldığı oldu yani benim.

O19: Yani bence çocuğun görsel olarak öğrenmesi, öğrencilerin kendisinin anlatması. Bunlar öğrenme stratejisine giriyor mu bilmiyorum ama o şekilde daha iyi öğrendiğimizi gördük yani. Arkadaşlarımız anlatınca daha hevesli oluyoruz. Ne anlatacak acaba, nasıl anlatacak. Biz de ona göre anlatalım daha bir farklı oluyor.

O7: ...slayt şeklinde önce slayttan bahsedilir. Sınıfın anlayıp anlamadığı kontrol edilir. Sonra izleme testleri verilebilir. Bilenler için pekiştirme olur, bilmeyenler eksiklerini görebilir.

O20: ...Mesela şey yapabiliriz. İlk önce konuyla ilgili bilgi verilebilir. Daha sonra o öğrenme stratejileri uygulanabilir gibi bir şey olabilir. Hani kalıcılığı sağlamak için. Önce teorik olarak bilgi verilmeli sonra da onun uygulaması yapılırsa daha iyi olabilir. Bir şekilde görsel bir şeylerle desteklenmeli bence.

O21: ...yani bence uygulamalı yapılması taraftarıyım. Hani sınıfta bir konu verilir. Önce o konuyu anlatırsın teorik olarak sonra evde bunu denemelerini istersin mesela yazılı. Sonra başka konu verirsin. Bütün konular bittikten sonra hangi stratejiyle öğrendiklerini hem görmüş olurlar hem de uygulayarak öğrenirler.

O23: Başta aslında bütün öğrencilere bir tane konu verilebilir. Bütün öğrencilerin önce bir çalışma sistemi nasılmış, hazırlanmışlar mı çalıştıkları konuya. Tek tek onları öğrenirler. Ondan sonra eğer işte çalışma sistemi iyi olmayanlara, öğrenemeyenlere nasıl olması gerektiği öğretilir.

Deney grubu 3 (G_{d3})'te yer alan öğretmen adaylarına yöneltilen strateji öğretiminin nasıl yapılabileceği sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının strateji öğretiminde daha aktif olmak istedikleri sonucuna ulaşılabilir. Strateji öğretimi gerçekleştirilirken, görsel öğelere daha fazla yer verilmesi, sunumların slaytlarla desteklenmesi, etkinliklerin bireysel ya da gruplar halinde gerçekleştirilmesinin daha etkili olacağını düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenme stratejileri öğretimi yapılmayan Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarına onlarla bir strateji öğretimi gerçekleştirilmiş olsaydı nasıl olabilirdi sorusu yöneltilerek bir strateji öğretimi programının nasıl olması gerektiğiyle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

M1: Bir konferans ya da şey tarzında. Mesela bir sınıfa uygulayacaksa kişilerin özelliklerini incelememiz lazım. Ondan sonra o özelliklere yakın olan stratejileri onlara önermek ve onları karşılaştırarak o şekilde kullanmalarını öğrenmeleri olabilir.

M9: ...Herkes sorulabilir bence birebir nasıl çalıştığını fikir almak bence öyle. Bir uygulama yapılamaz bence. Çünkü herkes bireysel, kendi evinde, kaldığı yerde çalışıyor. Mesela o an yazar insan ya da konuya göre altına notlar alır. Sen nasıl çalışıyorsun, nasıl etkili çalışıyorsun gibi şeyler olabilir. Sınıfta bir uygulama yapılamaz yani bence.

M35: ...bence anlatılarak öğretilmez. Biz derste özellikleri şunlardır, sınırlılıkları şunlardır şeklinde işliyoruz. Öğrenme stratejileri şunlardır, şu şekilde kullanılır. Hepsi havada kalır bence. İlla ki kafamızda bir şeyler kalır.

M14: ...Siz anlatmış olsaydınız ben kendimle bağdaştırdıklarımı kendi çalışma stilimde uygulayacağım. Yararlı oluyor da yani. Sonuçta etkinlikler yapılıyor, bir önceki derse gelemedim ama çok şey duydum. Çok eğlenmişsiniz herhalde derste. Yani insan kendinden bir şeyler bulduğu zaman uygular onu.

M7: ...valla bence çok faydası olmaz herhalde hocam. 30-40 kişiden bahsediyoruz. Herkesin kendine göre farklılıkları var. O yüzden çok etkili olmaz herhalde. Çoğu müfredat konu yetiştirme derdinde çünkü. O yüzden bence öğrenme stratejilerinin öğretimine çok zaman kalmaz herhalde.

M21: ...yani bence herkes bu zamana kadar kendi öğrenme stratejisini geliştirmiştir. Bu zamana kadar yani stratejiler öğretilse bile bir bilgi olarak kalır yani bence. Kişinin bu saatten sonra değiştirmesi biraz zor. Başkalarına belki bizden daha düşük birilerine aktarmak gibi olabilir.

M16: ...öyle yani. Hepsinin bize anlatımı, bizim kendimize uygun olanı seçmemiz olabilir.

Görüşmeci: Hepsi anlatılacak onlardan uygun olanı seçeceksin. Peki mesela bir başkası anlattığı zaman mı öğrenir yoksa kendisi mi belirler?

M16: Kendisi deneyerek belirler. Çünkü ben de hep deneyerek buldum mesela.

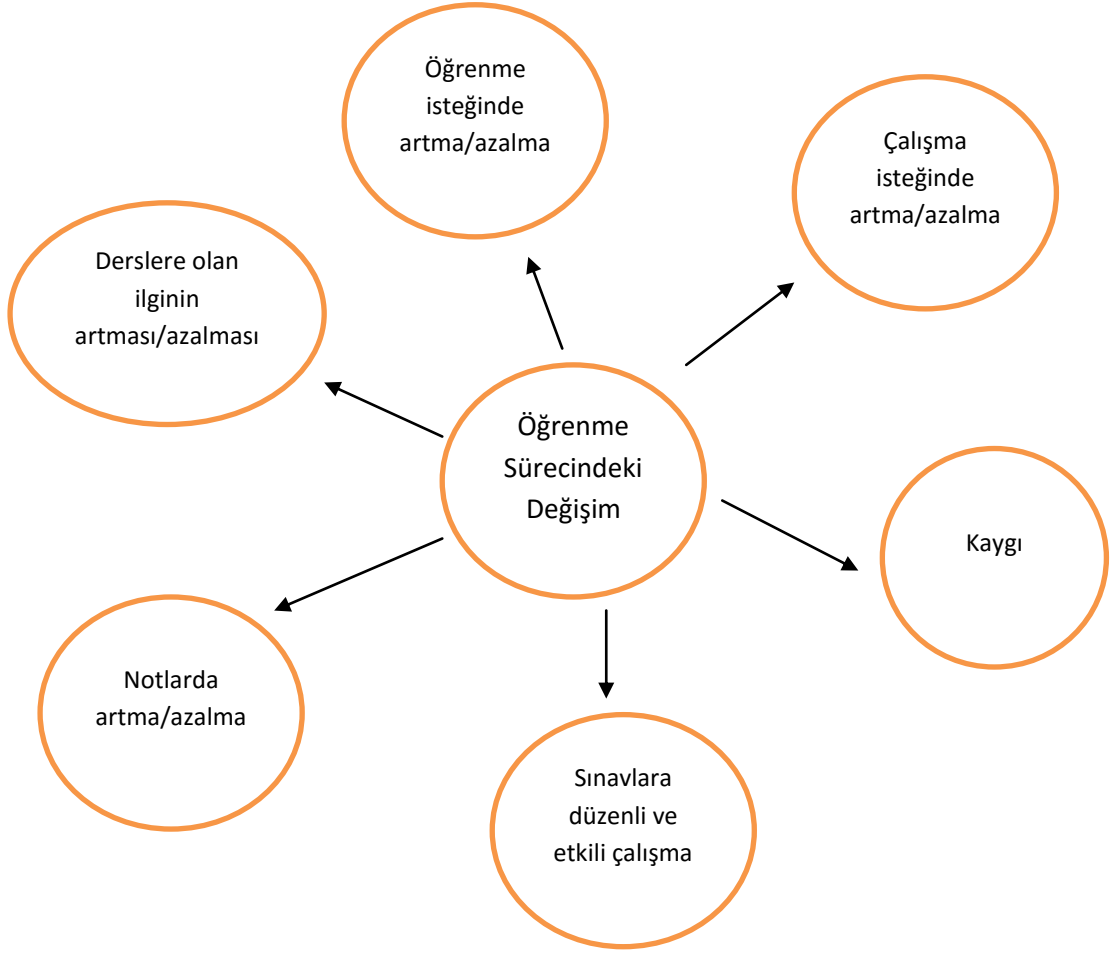
M12: ...mesela uygulama olarak yapılırsa daha iyi olur. Sınıf ortamında yapılması çok zor ama. En azından birkaç ders. Mesela bu ders için birkaç öğrenme stratejisi gösterilebilir ve bir hafta boyunca o şekilde çalışmalarını söylenir öğrencilere. Belki hani denenip görülmüş olabilir.

M19: ...hımm faydalı olurdu bence. Hiç olmaz diyemem. Yapılacaksa da uygulamalı olmalı bence. Uygulamalı yapılabilir. Proje gibi olabilir. Bir sınıfa giderdik sadece renkli kalemler kullanırdık ya da bir sınıfa kavram haritaları çıkarttırırdık arasındaki farkları belirtirdik. Böylece yararlarını hem kendimiz görmüş olurduk hem de öğrencilerin başarısına da etkili olmuş olurduk diye düşünüyorum yani.

Strateji öğretimi yapılmayan deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan öğretmen adaylarına yöneltilen bir strateji öğretiminin nasıl olabileceğine dair soruya verdikleri cevaplar neticesinde strateji öğretimi yapılmadan önce her öğrencinin öğrenme stratejilerini belirlemek, sınıfta aktif katılımın sağlanabileceği bir program oluşturmak, öğrencilere farklı öğrenme stratejilerini tanıtmak ve kullanmalarına destek olmak şeklinde belirtilebilir.

Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adayları dönem başında yapılan ön görüşmeden dönem sonunda yapılan son görüşmeye kadar öğrenme süreçlerinde meydana gelen değişimle ilgili olarak öğrenme isteklerinde ve notlarında azalma/artma, odaklanma sorunlarında azalma/artma, derslere olan ilginin artması/azalması, çalışma isteğinde artma/azalma, sınavlara düzenli ve etkili çalışma gibi bazı süreçler olduğundan bahsetmişlerdir. Şekil 6'da Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde meydana gelen değişimler şema ile gösterilmiştir:

Şekil 6: Deney 2 (G_{d2}) Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Süreçlerinde Meydana Gelen Değişimler



Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan on öğretmen adayı o dönem için not ortalamalarının bir önceki seneye göre daha iyi olduğunu veya aynı şekilde devam ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

M8: ...kredisi yüksek derslerimizde falan sınav akşamlarında inan ki çok rahatım. Defter tekrarını bitirmiş oluyorum. Şöyle defteri okuyorum bir kere. O akşam tv, bilgisayara çok odaklanamıyorum. Çünkü gözlerimi çok yoruyor. O akşam rahat oluyorum. Ertesi gün sınava geldiğimde rahat oluyorum inan ki notlarım da yükseldi. Ciddi anlamda o sınav kaygısını attım.

M40: Görüşmeci: Not ortalaman nasıldı geçen sene?

M40: Vallahi 3 nokta bir şey. Bu dönem matematikten 1 tanesi hariç daha iyi. Bu dönem daha iyi gelecek.

M12: ...yok, artık hepsini ezberlemeye çalışmıyorum. Mantığıma yatmasını bekliyorum.

Görüşmeci: Bu dönemki notların nasıl?

M12: Vizelerden bazıları beklediğimden yüksek geldi, bazıları düşük geldi. En fazla 5-10 puan aşağısında.

M22: ...ya sadece vizelerim beklediğimden iyi geldi. Mesela önümüzdeki hafta tekrar final haftasına gireceğiz ve hani kendimi böyle daha istekli görüyorum. Yaptığımda, çalıştığımda yapabildiğimi gördüm. Madem vizelerimi o kadar yüksek getirdim o zaman finallerde niye düşüreyim?

Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan sekiz öğretmen adayı ise notlarının bir önceki seneye göre daha düşük geldiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

M34: ...İleride mesleğimizle alakalı nasıl olabilir, nasıl öğretmen olabiliriz diye elbette bir şeyler öğrendik. Ama işte yoğunluktan dolayı bu dönem çok da çalışamadık. Notları düşürebiliriz yani gerçekten.

Görüşmeci: Bu dönem düşecek mi yani?

M34: Amacımız çok da düşürmek değil ama yani bakalım ne olacak. Bir hafta var finallere başladık yavaştan yavaştan.

M6: ...Bu ara ödevleri çok yığdılar. Hepsi üst üste geldi. Not alıp temize çekme falan hiç olmadı yani. Çalışamıyorum şu anda.

Görüşmeci: Not ortalaman nasıl gelecek gibi?

M6: Valla bu dönem düşük gelebilir. Yine de düşürmemeye çalışıyorum aslında.

M39: Görüşmeci: Peki sınav sonuçlarında herhangi bir değişiklik oldu mu?

M39: 2,65 galiba. Bu dönem biraz daha düşük gelecek. Görüşmeci:Neden?

- *Geçen dönem İngilizce baya iyi geliyordu, Türkçe falan iyiydi. Bu dönem alana dalınca biraz sınıf da iyi çalışıyor galiba. O yüzden, ortalamanın altında olup olmadığını da bilmiyorum. Tam bir bilgi yok yani.*

M14: Not ortalamanı bilmiyorum ya. Şimdi kredilere göre hesaplamaya çalışıyorum ve kredisi yüksek olan derslerden beklediğim notları alamadım. Yani sınav soruları her öğrencinin beklediği gibi olmuyor. Yine aynı şeyler devam ettiği için beklediğim gibi olmayacak.

M26: Geçen sene 3,18'di. Görüşmeci: Bu dönem nasıl gelecek gibi?

- *Geçiş yapmıştım ben zaten. Biraz daha düşük gelebilir. Çünkü oranın şeysiyle buranın şeysi daha farklı. Bir uyum sağlama süreci oldu. O süreç düşürdü biraz.*

Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan on bir öğretmen adayı dönem içerisinde çeşitli sebeplere dayalı olarak motivasyon düzeylerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

M8: ...mesela ders olarak değil de genel bir bakış açısıyla başarı güdümü daha yükselttim. Çünkü hedef koydum kendime. Saçma sapan bir saplantı değil de mesela diyorum ki kendime ben başarılı olacağım. Akademik kariyer düşünüyorum mesela. O yüzden çalışmam lazım.

M6: ...yani bir şeyleri daha iyi öğreniyorum diye uğraşıyorum yani. Yeni bir şey öğreniyorum bu bana daha çok etki ediyor yani. Bunu da öğreneyim diye her şeye bakmaya çalışıyorum.

M18: ...özel derslerim arttı bu süreçte benim. Bu sefer onlara yöneldim. Kendi konumdan uzaklaşıp onlara yöneldim. Yani matematik dersi veriyorum ama hani kendi derslerim biraz arada kaynadı. Öğrenme isteğim arttı evet ama kendi derslerime çok zaman ayıramıyorum.

M16: ...daha fazla çalışıyorum aslında. Bu seneye de özel bir şey. Mesela geçen sene İngilizce olduğu için benim notum o kadar düşüktü. İngilizce'de berbatımdır. Ama şimdi kendi derslerimiz gelince ortalamam daha yükseldi notlarım falan.

M23: Görüşmeci: Öğrenme isteğinde artma oldu mu?

- Evet oldu. Çünkü şey hani konuların birbirleriyle bağlı olduğunu fark ettim. Geçen sene bu kadar değildi. Şimdi artık sınav için değil de biraz daha kalıcı olsun diye şey yapmaya çalışıyorum.

M25: ...yani çalışmam gerektiğinin farkındayım. Çalışmak daha eğlenceli geldi bana bu sene geçen seneye göre. Ama kaygı konusunda değişiklik yok.

Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan yedi öğretmen adayı öğrenme isteklerinin aynı şekilde devam ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi görüşleri şu şekildedir:

M5: ...yani belki daha iyi tanıdığım için sayısal derslerde artmış olabilir. Ama çok gözle görülür bir artış olmadı. Şu an iyi gibi.

Görüşmeci: Senin bu süreç içerisinde öğrenme isteğinde herhangi bir artma azalma oldu mu?

M10: Yani çok değişmedi.

M39: ...pek bir değişiklik olmadı. Kafama estiği gibi çalışıyorum.

M38: ...bazı derslerde eski olduğumuz için pek öğrenme isteği gelmedi yani.

Nasıl olsa biliyorum deyip geçiştirdim. Mesela analiz dersinde alt yapım olduğu için ondan dolayı pek bir değişiklik yok.

Görüşmeci: Senin bu süreçte öğrenme isteğinde herhangi bir artma ya da azalma oldu mu?

M19:Hayır, aynı. İşe gittiğimden dolayı ders çalışma saatim azaldı biraz.

Deney 2 (G_{d2}) grubunda yer alan iki öğretmen adayı kaygı düzeylerinin hala yüksek düzeyde devam ettiğini, iki öğretmen adayı aşırı yoğun çalıştıklarını, bir öğretmen adayı sınavlara düzenli çalışmaya başladığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

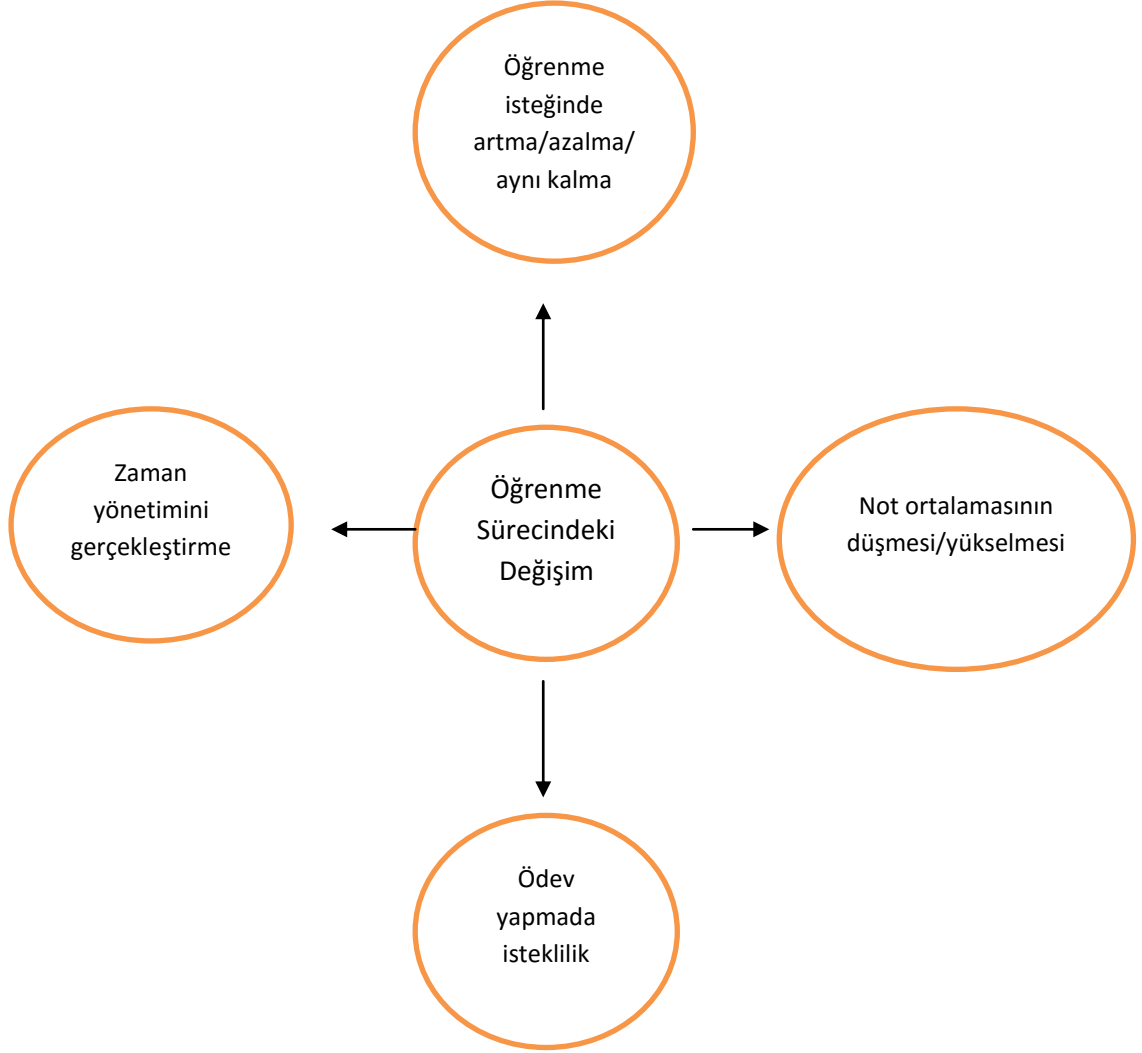
M25: Mesela ben başta sevmezdim öyle not almayı. Lise dönemimde ben de fark ettim sözel derslerimde not alarak daha iyi öğrendiğimi fark ettim. Şimdi devam ediyorum aynı şekilde çalışmaya ama hani liseden beri böyle gidiyor yani. Geliştirdiğimi düşünüyorum yani ama kaygı konusunda hala sorunlarım var. Onu da yenmeye çalışıyorum yani.

M34: ...ama işte yoğunluktan dolayı bu dönem çok da çalışamadık. Notları düşürebiliriz yani gerçekten.

M1: ...o yapısal bir şey galiba hocam. Ama en azından bir sınava çalışırken daha düzenliyim. Daha planlı, nasıl çalışacağımı bilerek.

Deney 3(G_{d3}) grubunda yer alan öğretmen adayları dönem sonunda yapılan görüşmelerde öğrenme süreçlerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili olarak öğrenme isteklerinin artması/azalması, öğrenme isteklerinin aynı kalması, not ortalamalarının yükselmesi/düşmesi, zaman yönetimini gerçekleştirme, ödev yapmada isteklilik olduğundan bahsetmişlerdir. Şekil 7'de öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerindeki değişim şema ile gösterilmiştir:

Şekil 7: Deney 3 (G_{d3}) Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Süreçlerindeki Değişim



Deney 3 (G_{d3}) grubunda yer alan on bir öğretmen adayı öğrenme ve çalışma isteklerinde artmanın meydana geldiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

O27: *...Ben bu dönem içinde daha yüksek not aldım. Bu beni daha da güdüledi mesela. Daha iyi yapabiliyorum demek ki dedim. Bundan daha iyi yapmalıyım diye bir şey oldu yani. Şu an daha çok çalışmak, daha yüksek almak istiyorum.*

O17: *Görüşmeci: Öğrenme isteğinde bir artma ya da azalma oldu mu?*

- *Öğrenme isteğimde imm oldu tabi. Düşük alınca yükseltmek için biraz daha çalıştım.*

O20: *Biz bu dönem uygulama yapmaya başladık. Hani teorikten ziyade. Motivasyonu belki daha olumlu anlamda etkiledi. Sonuçta grupla ortaya bir şey koyuyorsun. Bu olumlu anlamda etkiliyor.*

O28: *...Bu dönem teorikten ziyade pratik ön planda. Öyle daha iyi öğrendiğimi gözlemledim kendim için. Çünkü mesela geçen sene şeydi bizim daha çok teorikti.*

O26: *...yok hayır azalma olmadı artma oldu. Çünkü ileride çocuklara bakacağız nasıl yetiştiririm veya nasıl faydalı olabilirim diye oyun oynarken daha çok düşünüyorsun.*

O6: *Evet. Mesela zaten bir kalma korkusuyla eğitimden daha çok çalışıyorum ona ben. Daha önce bu kadar çalışmıyordum. Sonra derslerde yaptıklarımız hoşuma gidiyordu mesela. Nasıl uygulanacak falan. Aa ben onlara bir bakayım falan. En azından çalışma isteğim daha çok artıyordu.*

Deney 3 (G_{d3}) grubunda yer alan on bir öğretmen adayı bir önceki seneye göre buldukları dönemde not ortalamalarının daha yüksek geleceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi görüşleri şu şekildedir:

O19: *Görüşmeci: Not ortalamaları nasıl gelecek?*

- *Daha iyi gelir muhtemelen. Hepsi 85'in üstünde, 2 notum düşük sadece. Geçen seneye göre daha iyi. Daha önceden çalışmaya başladım artık.*

O21: *...yaa sınavlarda aldığım puanlar geçen sene en düşük notum 39 falandı, bu sene en düşük 58 falan yani. İnşallah daha iyi gelecek not ortalamam.*

O1: *Görüşmeci: Peki. Bunun sınav notlarına bir yansıması oldu mu?*

O1: Hıhım evet. Çünkü kendime de bakıyorum, çevreme de bakıyorum. Hani süreyi tam yetiştirebiliyorum artık. Ama bilmediklerimin o kadar üstünde durmuyordum şimdi süreyi hem verimli olarak yetiştirebiliyorum. Çünkü artık kolay hatırlıyorum.

Görüşmeci: Puanların nasıl geldi?

O1: 60-65 civarı geldi. Geçen seneye göre daha iyi. Bazı derslerim alan dersim olduğu için hiç aşinalığım yoktu ama bu dönem de hani aşırı bir düşüş yok. Yani normal.

O22: Görüşmeci: Senin mesela bu dönem içerisinde kullandığın öğrenme stratejilerinde bir değişiklik oldu mu?

O22: Aslında, evet. Değiştirdim. Zaten notlarımda da fark etti. Geçen sene ikinci dönem notlarım biraz daha iyiydi ama bu dönem biraz daha düşüktü. Ortalama olarak daha yüksek yani.

O29: Görüşmeci: Senin bu dönem içerisinde öğrenme isteğinde herhangi bir artma azalma söz konusu oldu mu?

O29: Böyle daha çok ilgimi çeken derslerde öğrenme isteğim daha fazla arttı. Ama böyle sıkıcı olduğunu düşündüğüm derslerde bir değişim olmadı.

Deney 3 (G_{d3}) grubunda yer alan beş öğretmen adayı ön görüşmeden son görüşmeye kadar öğrenme isteklerinde herhangi bir değişiklik meydana gelmediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi ifadeleri şu şekildedir:

O3: Görüşmeci: Senin bu süre içerisinde öğrenme isteğinde herhangi bir artma ya da azalma söz konusu oldu mu?

O3: İşte daha fazla öğrenmeye çalışıyorum, istekliyim ya da azaldı benim öğrenme isteğim gibi bir şeyi hiç hissetmedim.

O18: Görüşmeci: Senin bu süre içerisinde öğrenme isteğinde bir artma/azalma oldu mu?

O8: Herhangi bir şey farklılık olmadı.

Görüşmeci: Yani bir derse dönük olarak daha fazla öğrenme isteğinin olması ya da bunun azalmış olması gibi bir durumdan bahsediyorum. Öyle bir şey olmadığını söylüyorsun sen o zaman?

O8: Evet olmadı.

Deney 3 (G_{d3}) grubunda yer alan bir öğretmen adayı dönem başında yapılan ön görüşmeden dönem sonunda yapılan son görüşmeye kadar ödev yapma konusunda daha istekli hale geldiğini, bir öğretmen adayı zaman yönetimini daha iyi ayarlayabildiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kendi görüşleri şu şekildedir:

O13: ...hani geçen seneden bu sene daha rahatız. Hocalarımızı tanıdığımızdan dolayı da. Birbirimize karşı nasıl davranmamız gerektiğini biliyoruz en azından. Ödevlerle ilgili olsun daha irtibattaydık, o yüzden zorlanmadık bu sene. Daha istekli olarak ödevlerimizi yapıyoruz.

O19: ...Daha önceden çalışmaya başladım artık. Normalde son gece çalışıyordum. Artık son geceye bırakmıyorum. Notlarımı hazırlıyorum, öyle çalışıyorum.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Araştırmada, öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerine, öğrenme güdülerine, yürütücü bilişlerine ve başarılarına olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; dönem başında ve sonunda tüm gruplara güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği, yürütücü biliş ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Öğrenme stratejilerinin öğretiminin etkisini belirleyebilmek için Deney 3 grubu ile strateji öğretimi ve görüşmeler, Deney 2 grubu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz döneminde üç deney ve bir kontrol grubuyla çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Bir deney grubunda (G_{d1}) üç hafta süren strateji öğretimi gerçekleştirilmiş, bir deney grubunda (G_{d2}) dönem başında ve sonunda görüşmeler yapılmış, bir deney grubunda (G_{d3}) ise hem strateji öğretimi gerçekleştirilmiş hem de görüşmeler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 136 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur.

1) Araştırma sonuçlarına göre, görüşme yapılan deney gruplarındaki (G_{d2} ve G_{d3}) öğretmen adayları ön görüşmelerde dikkat dağınıklığı, odaklanma, ders çalışma, zaman yönetimi, nasıl özet çıkarılacağı, kaygı duyma gibi konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dönem sonunda yapılan son görüşmelerde ise öğretmen adayları öğrenme isteklerinde artma/azalma, odaklanma sorunlarında azalma, çalışma isteğinde artma, not ortalamasında yükselme/düşme, güdülenme düzeylerinde artma, zaman yönetimini sağlama, ödev yapmada istekli hale gelme gibi değişimlerden bahsetmişlerdir. Öğrenme isteklerinde, güdülenmelerinde, çalışma isteklerinde ve not ortalamalarında yükselme konusunda olumlu yönde artışlar meydana geldiğini belirten öğretmen adaylarının sayısı daha fazladır.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, deney gruplarında (G_{d2} ve G_{d3}) gerçekleştirilen deneysel müdahalelerin (strateji öğretimi, görüşmeler) öğretmen adaylarının dönem içerisinde öğrenme sorunlarının azalmasına katkı sağladığı söylenebilir.

2) Araştırma sonuçlarına göre, dönem başında görüşme yapılan deney gruplarındaki (G_{d2} ve G_{d3}) öğretmen adayları yineleme, açıklama, örgütleme ve yardım arama stratejilerini kullanmaktadırlar. Görüşme verilerine göre her iki deney grubundaki öğretmen adayları öğrenmelerini gerçekleştirirken en fazla yineleme stratejilerini, en az ise yardım arama stratejilerini kullanmaktadırlar.

Aynı zamanda güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğiyle öğretmen adaylarının hangi stratejileri kullandıkları ile ilgili veri toplanmıştır. Öncelikle deney ya da kontrol grupları arasında kullandıkları öğrenme stratejileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ölçek maddelerinin betimsel istatistiklerine göre, tüm öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları stratejiler açıklama, en az kullandıkları stratejiler ise örgütleme ve yardım arama stratejileridir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ile ölçeklerden elde edilen bulgular birbiriyle çelişir görünmektedir. Ancak ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin aritmetik ortalamaları tek tek incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşme sırasında ifade ettikleri görüşleri ile ölçek maddelerine verdikleri yanıtların birbiriyle tutarlı olduğu görülmektedir.

3) Öğretmen adaylarının deneysel müdahale öncesinde uygulanan ölçeklerden ve başarı testinden aldıkları puanların düzeyleri, ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puan aralıklarına bakılarak, güdülenme ve yürütücü biliş puanları orta, akademik başarı puanları ise düşük olarak bulunmuştur.

4) Araştırma sonuçlarına göre, dönem başında uygulanan ön-testlerde öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri, öğrenme güdülleri ve yürütücü biliş puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamışken, başarı test puanları ortalamaları arasında tüm gruplardan ilköğretim matematik öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-testlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığa rastlanmaması denk gruplarla çalışıldığı şeklinde yorumlanabilir.

5) Araştırma sonuçlarına göre, dönem sonunda uygulanan güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen bulgulara dayanarak tüm öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları öğrenme stratejileri örgütleme, en az kullandıkları ise yardım arama stratejileridir. Bu durumda, dönem başından dönem sonuna kadar öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin farklılaştığı söylenebilir. Ölçekten

elde edilen verilere göre dönem başında en fazla açıklama, en az yardım arama ve örgütlenme stratejilerini kullanıyorken; dönem sonunda en fazla örgütlenme en az ise yardım arama stratejilerini kullanmaktadırlar.

Schreglmann ve Mengi (2013) çalışmalarında bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının ilişkilendirme, tekrarlar, örgütlenme ve zihne yerleştirme stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Duman, 2014 yılında yaptığı çalışmasında matematik öğretmenliği öğrencilerinin en çok anlamlandırma ve tekrar stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Şahin ve Uyar (2013), eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğrencilerin %41 oranında tekrar, %23 oranında anlamlandırma, %20 oranında dikkat, %8 oranında üst bilişsel, %6 oranında duyuşsal, %2 oranında hatırlama stratejilerini kullandıklarını bulmuştur. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile çalışmadan elde edilen sonuçların birbirini desteklediği söylenebilir.

Dönem sonunda görüşmelerin yapıldığı deney gruplarındaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kullandıkları öğrenme stratejilerinde değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde dönem başında yineleme stratejilerini kullanıyorken dönem içerisinde açıklama, yardım arama ve örgütlenme stratejilerini kullanmaya başladıklarını ve böylece daha kolay bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan, görüşmelerden elde edilen bulgular ile ölçekten elde edilen bulguların birbiriyle örtüşmediği söylenebilir. Görüşme verileri ile ölçeklerden elde edilen verilerin çelişmesi öğretmen adaylarının görüşme esnasında daha fazla düşünme süreçleri olduğundan kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve üstbilişsel süreçleri hakkında düşünmek için daha fazla zamanları olması ile açıklanabilir.

6) Araştırma sonuçlarına göre, gerçekleştirilen deneysel müdahalelerin öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeyleri üzerinde anlamlı herhangi bir etkisi olmazken, başarı puanları ve yürütücü biliş düzeylerinde etkili olmuştur. Ancak bu etki, öğretmen adaylarının deney ve kontrol gruplarında yer almasına göre birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Yani gerçekleştirilen deneysel müdahalelerin deney gruplarının puanları üzerinde bir etkisi

olmamıştır. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk gruplar olması, deneysel müdahalelerin istenilen sonuca ulaşmaması gibi nedenlerle açıklanabilir.

Taşdemir ve Tay (2007) üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye baktıkları deneysel çalışmada, öğrencilerin başarı öntest-sontest puanları arasında fark bulmuşlardır. Ortaya çıkan fark, deney ve kontrol grubu açısından karşılaştırıldığında deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Baykan, Naçar ve Mazıcıoğlu (2006)'nın da yaptıkları çalışmada, öğrenme stratejilerini etkili kullanan üniversite öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orhan (2008) araştırmasında, öğretmen adaylarına zaman yönetimi, not tutma, notları başlıklandırma, renklendirme, altını çizme stratejilerinin öğretimini yapmış ve bu stratejilerin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ve öğretmenlik öz-yeterlik algılarını geliştirdiğini bulmuştur.

Lynch (2010) çalışmasında, öğrenme stratejileri ile akademik başarı ve öğrenme güdüsü arasındaki ilişkiye bakmış; anlamlandırma stratejileri ile başarı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Shin, Jeon ve Yang (2010) araştırmalarında, yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu durumda; akademik başarı ile öğrenme stratejisi kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Berger ve Karabenick (2011) araştırmalarında, öğrenme güdüsü ile öğrenme stratejileri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Literatürde öğrenme stratejileri ile yürütücü biliş, öğrenme güdüleri ve başarı arasında anlamlı ilişkinin olduğu ve bu değişkenlerin birbirini etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada yapılmış olan strateji öğretimi, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri, yürütücü bilişleri, öğrenme güdüleri ve başarıları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, deney ve kontrol gruplarının birbirine oldukça denk gruplar olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

7)Araştırma sonuçlarına göre, tüm gruplarda yer alan öğretmen adaylarının başarılarında meydana gelen farkın yürütücü biliş düzeylerinde meydana gelen farktan kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumda, yürütücü bilişin başarı üzerinde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Çalışkan (2010) araştırmasında, öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş üzerindeki etkisine bakmış ve gerçekleştirdiği öğretimin öğrencilerde yürütücü bilişe yönelik farkındalığı arttırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile yapılan araştırmadan elde edilen bulguların sonuçları birbirine benzerdir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Öğrenme- Öğretme Sürecine Yönelik;

- 1) Öğretmen adaylarının anlamayı izleme, örgütleme ve yardım arama stratejilerini etkili olarak kullanabilmeleri için bu stratejilerin öğretimine daha fazla ağırlık verilebilir.
- 2) Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalıklarının artması için öğrenme stratejilerinin doğrudan veya dolaylı olarak öğretimine yer verilebilir. Bu şekilde öğretmen adaylarının daha etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceği ve başarılarının artacağı düşünülmektedir.
- 3) Öğrenme stratejilerinin farklı yöntemler kullanılarak öğretimi gerçekleştirilebilir.
- 4) Öğretmen adaylarının daha az farkında oldukları anlamayı izleme, örgütleme ve yardım arama stratejilerine dönük olarak öğretim gerçekleştirilebilir.

5.2.2 Öğretim Elemanlarına ve Araştırmacılara Yönelik;

- 1) Öğretim elemanlarının öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullanmalarına katkı sağlayabilmek için derslerinde kavram haritaları, kavram ağları, zihin haritaları gibi daha fazla görsel öğelere yer vermeleri yerinde olabilir.
- 2) Öğretim elemanlarının öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini değiştirmeleri veya geliştirebilmeleri için öncelikle var olan stratejilerini ortaya koymalarını sağlamaları gereklidir. Sonrasında ise farklı strateji tanıtları yapılarak onların kullanılması teşvik edilebilir.

- 3) Kullanılan öğrenme stratejileri ile yürütücü biliş becerilerinin birbiriyle ilişkili olmasından yola çıkarak, öğrencilerde yürütücü biliş farkındalığının artması gereklidir. Bu doğrultuda, öğrencilerle yürütücü biliş becerilerinin farkındalığını arttıracak ve geliştirecek etkinlikler yapılmalı ve bu etkinlikler öğretim elemanı ile beraber değerlendirilmelidir. Böylece öğrencilerde hem yürütücü biliş becerileri hem de öğrenme stratejilerinin kullanımları geliştirilebilir.
- 4) Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili deneysel çalışmalara daha fazla ağırlık verilebilir.
- 5) Deneysel çalışma olarak tasarlanan çalışmalarda ayrıca izleme testlerinin de yapılarak strateji öğretiminin uzun süreli kalıcılığına bakılabilir.
- 6) Öğrenme stratejileri ile ilişkili olan farklı değişkenler ele alınıp deneysel çalışmalar çeşitlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B.M. & Dereli, E. (2012). Preschool Teaching Students' Prediction of Decision Making Strategies and Academic Achievement on Learning Motivations. *Educational Sciences: Theory & Practice*-12(4), Autumn,2670-2678.
- Açıkgöz, K.Ü. (2007). *Aktif Öğrenme Yazıları* (1.Basım). Biliş Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13:343-361
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alexander, P.A. & Judy, J.E. (1988). The Interaction of Domain-Specific and Strategic Knowledge in Academic Performance. *Review Of Educational Research*, 58: 4375-404.
- Altun, S. (2005). Öğrencilerin Özdüzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Özyeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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 Journal of Lifelong Education*.19(1), 2-19.
- Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Özyeterlik İnançları ile İlişkisi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (1.Basım). Ankara: Tek Ağaç.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi* (Nitelikli okul). Ankara: Feryal Matbaası.
- Baykan, Z., Naçar, M. & Mazıcıoğlu,M. (2-5 Mayıs 2006). Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. IV. National Education Congress, Adana.
- Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrakçeken, S. (2008). Test Geliştirme. Emin Karip (Ed.), Ölçme ve Değerlendirme içinde (243-274). Ankara: Pegem Akademi.

- 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.
- Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006). "Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry", *Research Papers in Education*, 21: 2, 119-132.
- Bower, G.H. & Hilgard, E.R. (1981), *Theories of Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boyle T. (1994) *Designing for Usability and Effectiveness in a Resource Rich Learning System*, *East-West Journal of Computers in Education*, 1, 37-45.
- Bronson, M.B. (2000). *Overview of Theoretical Perspectives on Self-Regulation, Self-Regulation In Early Childhood*, NY: Guilford Press.
- Bronson, M.B. (2000). *Interrelation of Motivation and Self-Regulation. Interrelation Motivation and Self-Regulation in M.Bronson (Ed.) Self-Regulation in Early Childhood*. NY: Guilford Press.
- Brown, G. (1984). *Metacognition: New Insights Into Old Problems?* *British Journal of Educational Studies*, 32 (3) , 213-219. Erişim: 12 Ocak 2016. Academic Search Complete.
- Brubaker, D.L. (1982), *Curriculum Planning, the Dynamics of Theory and Practice*, Scott Foresman & Co.
- Butler, D.L. (2002). *Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning. Theory Into Practice*, Volume 41, Number 2, The Ohio State University.
- 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 İçin Veri Analizi El Kitabı*. (14.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk,Ş. (2011). *Deneysel Desenler (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can,A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara:Pegem Akademi.
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Carns, Ann W. and Carns, Michael R. (1991). *Teaching Study Skills, Cognitive Strategies, and Metacognitive Skills Through Self-diagnosed Learning Styles*. *The School Counselor*, 38, 341-347.

- 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.
- Cesur, M. O. (2008). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi Ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cevizci, A. (2010). Eğitim Sözlüğü. İstanbul: Say Yayınları.
- 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).
- Chun, H. & Choi, J. N. (2005). Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance.
- Collins, A., Brown, J. S. & Larkin, K. (1980) Inference in Text Understanding. In R. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical Issues in Reading Comprehension, 385-407, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cornford, I. R. (2002). Learning to Learn Strategies As a Basis for Effective Lifelong Learning. Journal of Lifelong Education, 21(4), 357-368.
- Çalışkan, M. (2010). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29, 321- 336, 2010.
- De Cecco, John P. (1968). The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology.
- De Corte, E. (1995). Fostering Cognitive Growth: A Perspective From Research on Mathematics Learning and Instruction. Educational Psychologist, 30(1):37-46.

- Dellal A.,N., Bora Günak.,D., 2009. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and Learning Strategies for College Success*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demir, Y.M. (2011). Sosyal Bilişsel Teori. Muzaffer Şahin (Ed.), *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla içinde* (77-129). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demir, Y.M. (2011). Öğrenme: Giriş, Sorunlar ve Tarihsel Bakış Açılıarı. Muzaffer Şahin (Ed.), *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla içinde* (1-26). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demir, Y.M. (2011). Yapılandırmacı Teori. Muzaffer Şahin (Ed.), *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla içinde* (234-272). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demir, Y.M. (2011). Bilişsel Öğrenme İşlemleri. Muzaffer Şahin (Ed.), *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla içinde* (183-233). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirel, M., Erdoğan, Ö. Ve Aydın, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 4, Sayı:8, 69-84.
- Derry, S. J. (1992). Öğrenme Stratejilerinin İşe Koşulması, (Çev. Cem Babadoğan). *Eğitim Dergisi*, Sayı: 1, 145-157.
- Dharmadasa, K. H. (1994). *Personal Meaning in Learning: Perspectives That Influence the Discovery of Personal Meaning: A Symposium*. Tennessee: Auburn University.
- Diaz, R., Neal, C., & Amaya-Williams, M. (1990). The Social Origins of Self-Regulation. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Dinsmore, Daniel L. & Patricia A. Alexander & Loughlin S. (2008). *Focusing The Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning*
- Dikbaş, Y. & Hasırcı, K. Ö. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 9, Sayı 2, (69-76).

- Duffy, G., & Roehler, L.R. (1987). Teaching Reading Skills as Strategies. *The Reading Teacher*, 40, 414-418
- Duman, B. (2014). Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Kış, 2014, Cilt: 3, Sayı: 2, 110-131.
- 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.
- 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.
- Entwistle, N. J. and Marton, F. (1994). Knowledge Objects: Understandings Constituted Through Intensive Academic Study. *British Journal of Educational Psychology*, 64,161-78.
- Fer, S. (2011). Öğrenme Stilleri ve Stil Odaklı Öğretim Tasarımı. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları içinde. (Ed. Seval Fer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flavell, John H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- 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.
- Garcia, T., & Pintrich, P.R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-schemas and Self-regulatory strategies. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- 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.
- Hacker, D. J., & Dunlosky, J.(2003). Not All Metacognition Is Created Equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95(Fall), 73-79

- Hare, V. C. ve Borchardt, K. M. (1984). Direct Instruction of Summarization Skills [Elektronik versiyon]. Reading Research Quarterly, 20(1), 62-78.
- Hergenhahn, B.R. (1988). Introduction to the Theories of Learning (3rd Ed.). Prentice-Hall.
- Hofer, B. K. (2002). Personal Epistemology As A Psychological and Educational Construct: An Introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing, 3-14.
- Hoskins, B. & Frederiksson, U. (2008). Learning to Learn: What Is It and Can It Be Measured? European Communities, Center for Research on Lifelong Learning (CRELL), ISPRA(VA), Italy.
- Ilgaz, G. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlik Ve Özerklik Algılarının İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kılıç-Çakmak, E. & Demirel, F. (2008). The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for 12-18 Year Old Children: Results of Confirmatory Factor Analysis. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7(4), 108-117.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keenan, K. (1996). Motivasyon (Çev: Ergin Koparan). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kimble, G.A. (1961). Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning. (2nd Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kingir, S., Tas, Y., Gök, G. & Vural, S.S. (2015). Relationships Among Constructivist Learning Environment Perceptions, Motivational Beliefs, Self-Regulation and Science Achievement. Research In Science & Technological Education, 31:3. 205-226.
- 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.
- Longworth, N. (2006). Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government. Oxon and New York: Routledge.

- Lynch, D. J. (2010). Motivational Beliefs and Learning Strategies As Predictors of Academic Performance in Collage Physics [Elektronik versiyon]. College Student Journal, 44(4).
- MaCaslin, M., & Murdock, T.B. (1991). The Emergent Interaction of Home and School in the Development of Adaptive Learning. In M. L. Marhr & P. Pintrich (Eds.), Advances in Motivation and Achievement (pp. 213-259). Greenwich, CT: JAI Press.
- Mayer, Richard E. (1987). Educational Psychology: A Cognitive Approach. USA: Little, Brown and Company Limited.
- Mayer, Richard E. (1996). Learners As Information Processors: Legacies and Limitations of Educational Psychology's Second Metaphor.
- Mayer, R. E. (2011). Intelligence and Achievement. In R. J. Sternberg, S. B. Kaufman (Ed.), The Cambridge Handbook of Intelligence. New York: Cambridge University Press.
- McClelland, J. L. (1996). Integration of Information: Reflections on the Theme of Attention and Performance XVI. In T. Inui & J. L. McClelland (Eds.), Attention & Performance XVI: Information Integration in Perception and Communication. Cambridge, MA: MIT Press, 633-656.
- Mccullagh M. (2005). Motivating Inferentialism. Southwest Philosophy Review.21:77-84
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Lin, Y. (1985). Teaching Learning Strategies. Educational Psychologist, 20, 153-160.
- Miles, B.M. ve Huberman, A.M. (2015). Nitel Veri Analizi (Çev. Altun, S.A. ve Ersoy, A. ve diğerleri). Ankara, Pegem Akademi (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Nannette, E. & Brenda D. Developing Adjunct Reading and Learning Courses That Work. 1995 (Reports - Descriptive; Journal Articles)
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). Learning strategies. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nota, L., Soresi, S., Zimmerman, J.B. (2004). Self-Regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study, International Journal of Educational Research, 41 (2004), 198-215.
- O'Malley, J. & Chamot, A. et al. (1985), Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate. ESL Students. Language Learning. 35:21-46.
- Orhan, F. (2008). Self-Regulation Strategies Used In a Practicum Course: A Study of Motivation and Teaching Self-Efficacy. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35:251-262.

- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- 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.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler [Elektronik versiyon]. *Journal of Qafqaz University*, 15(1).
- Palincsar, A. S. ve Brown, D. A. (1987). Enhancing Instructional Time Through Attention to Metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 66-75. Erişim: 12 Ocak 2016. Academic Search Complete.
- Pape, S.J. & Wang, C. (2003). Middle School Children's Strategic Behavior: Classification and Relation to Academic Achievement and Mathematical Problem Solving, *Instructional Science*, 31: 419-449, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Paris, S., & Winograd, P. (1990). Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional Children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Paris, S.G. & Newman, R.S. (1990). Developmental Aspects of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102, Lawrence Erlbaum Associates.
- Patton, Q.M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Bütün, M. ve Demir, S. ve diğerleri). Ankara: Pegem Akademi.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Perry, N.E., VandeKamp, O., Mercer, K.L., Nordby, C.J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15, Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J., & Cook, M. T. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, NY: International University Press.
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & McKeachie, W. J. (1986). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 37, 611-651.
- Pintrich, P. R. (1989). The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol. 6. Motivation Enhancing Environments* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.

- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). *A Manual For The Use of The Motivated Strategies For Learning Questionnaire*. Michigan University Press.
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts, *Journal of Educational Psychology*, Vol.95, No: 4, 667-686.
- Prawat, R.S. (1998) Current Self-regulation Views of Learning and Motivation Viewed Through a Deweyan Lens: The Problems with Dualism. *American Educational Research Journal*, 35:199-224
- Pressley, M.J., Burkell, T., Cariglia-Bull, L., Lysynchuk, J.A. McGoldrick, B. Schneider, S. Symons, and V.E. Woloshyn (1990). *Cognitive Strategy Instruction*. Cambridge, Mass: Brookline Books.
- Rickey, D. & Stacy, A. M. (2000). The Role of Metacognition in Learning Chemistry.
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. England: David Fulton Publishers Ltd.
- Ryan M. & Deci L. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior
- Sadi, Ö. & Uyar, M. (2013). The Relationship Between Self-Efficacy, Self-Regulated Learning Strategies and Achievement: A Path Model. *Journal of Baltic Science Education*, 12:1.
- Sakız, G. & Özdemir-Yetkin, E.İ. (2014). Özdüzenleme ve Özdüzenlemeli Öğrenme: Kuramsal Bakış. Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler içinde (1-23)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schmeck, R.R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schneider W. & Pressley, M. (1989). *Memory Development Between 2 and 20*. New York: Springer Verlag.
- Schneider, W., & Sodian, B. (1997) *Memory Strategy Development: Lessons From Longitudinal Research* *Developmental Review*, 17, 442-461
- Schraw, Gregory & Dennison, Rayne S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science* 26, 113- 125.
- Schreglmann, S. & Mengi, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 13, 1:21-33..
- Schunk,D.H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86, Lawrence Erlbaum Association.
- Schunk, D.H. and Ertmer, P.A., (2000). Self-regulation and Academic Learning: Self-efficacy Enhancing Interventions. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R. and Zeidner, M. (Ed.).*Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed., pp. 125–151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seabi,J. (2011). Relating Learning Strategies, Self-Esteem, Intellectual Functioning with Academic Achievement Among First-Year Engineering Students. *South African Journal of Psychology*, 41(2), 2011, 239-249.
- 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.
- Senemoğlu,N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- 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.
- Shuell, T.J. (1986), *Cognitive Conceptions of Learning*, *Review of Educational Research*, vol.56, no.4, 411-436.
- Snyder, B. ve Pressley, M. (1995). *Introduction to Cognitive Ctrategy Instruction*. Michael Pressley ve Vera Woloshyn (Ed.). *Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance içinde* (1-19). Massachusetts, Brookline Books.
- 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.
- Stipek, D. (1998) Motivations to Learn: From Theory to Practice. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri [Elektronik versiyon]. Milli Eğitim Dergisi, 146.
- Sünbül, Ali M. (1998). Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Yaz 2011, 9 (3), 519-540.
- Şahin, H. & Uyar, M.(2013). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Akademik Başarıya Yansımaları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 13, Sayı 1.
- Şimşek, A. (2006). Bilişsel Stratejilerin Öğretimi. Ali Şimşek (Ed.). İçerik Türlerine Dayalı Öğretim içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tanrıseven,I. & Dilmaç,B. (2013). Orta Öğretim Öğrencilerinin İnsani Değerleri, Motivasyonel İnançları ve Öz-düzenleme Stratejileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 13(1), Kış/Winter: 21-36
- Tay,B. & Yangın,B. (2008). 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 9, Sayı 3, (73-88).
- Taşdemir,A. & Tay,B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri Eğitim Fakültesi Dergisi XX (1),173-187.
- Terzi, A.R. (2012). The Relationship Between Undergraduate Students' Locus of Control and Epistemological Beliefs, Educational Research, 3(1), 30-39
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi [Elektronik Versiyon]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 1-20.

- Terry, W. S. (2011). Öğrenme ve Bellek. Temel İlkeler, Süreçler, İşlemler. Prof.Dr. Banu Cangöz (Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuckman,W.B., Kennedy, J.G. (2011). Teaching Learning Strategies to Increase Success of First-Term College Students. The Journal of Experimental Education, 79, 478-504.
- Tunca,N. & Şahin, A.A. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 4(1).
- Üredi,I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, 250-260.
- Vural, L.(2012). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Wertsch, J. 1990. The Voice of Rationality In A Sociocultural Approach To Mind. In L. C. Moll, (ed.) Vygotsky And Education., 111-126. New York, NY: Cambridge University Press.
- 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., ve Hume, L. M. (1998). Study Strategies for Lifelong Learning. Washington: American Psychological Association.
- Winne, P.H., & Perry, N.E. (2000). Measuring Self-regulated Learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.): Handbook of Self-regulation (pp. 531-566). San Diego: Academic Press
- Wolters,A.C., Yu, L.S. & Pintrich,R.P. (1996). The Relation Between Goal Orientation and Students' Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning. Learning and Individual Differences, Volume 8, Number 3, 211-238.
- Woolfolk, A. (1993). Educational Psychology (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yıldırım, S. (2012). Teacher Support, Motivation, Learning Strategy Use, and Achievement: A Multilevel Mediation Model. The Journal of Experimental Education, 80(2), 150-172.
- Yıldırım,A. ve Şimşek,H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yürük, N. (2014). Özdüzenlemede Üstbiliş. Gönül Sakız (Ed.), Özdüzenleme Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler içinde (29-47). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation. A Conceptual Framework for Education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.) Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications (3-21). Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B.J., Bonner S., ve Kovach R. (1996). Developing Self-Regulated Learner: Beyond Achievement to Self-efficacy. Washington: American Psychological Assosian.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- 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., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Ek.1. Gözlem Formu

Gözlem Formu

Bu form doğrudan öğrenme stratejileri öğretimi esnasında hazırlanan plana uygunluğun değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Numara	Durum	Evet	Kısmen	Hayır
1	Dersin başında dikkati çekme etkinliği yapılmıştır.			
2	Dersin başında güdüleme etkinliği yapılmıştır.			
3	Dersin başında gözden geçirme etkinliği yapılmıştır.			
4	Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci katılımı sağlanmıştır.			
5	Süreçte ölçme değerlendirme etkinlikleri planlarda öngörülen bir şekilde gerçekleştirilmiştir.			
6	Süreçte öğrenci sorularına uygun geri bildirimlerde bulunulmuştur.			
7	Dersin sonunda konu özetlenmiştir.			
8	Süreçte uygun pekiştireçler verilmiştir.			
9	Araştırmacı sınıf yönetim süreçlerini etkin bir şekilde uygulayabilmiştir.			
10	Öğrencilerin süreçte öğrenme stratejilerini denemeleri sağlanmıştır.			

Ek. 2. Hedef-Davranışlar Listesi

Hedef-Davranışlar Listesi

Hedef: Eğitim sistemi ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Bir sistem olarak eğitimin tanımını yazma/söyleme
- 2) Eğitim sistemi içerisinde geçen temel kavramları yazma/söyleme
- 3) Eğitimin tanımını bir dizi tanım içerisinde seçip/işaretleme

Hedef: Eğitim türleri ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) İnfomal/formal eğitimin tanımını yazma/söyleme
- 2) Eğitim türlerinin tanımını verilen bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef : Program ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Programın tanımını yazma/söyleme
- 2) Programın tanımını bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef: Program öğeleri ile ilgili kavramlar bilgisi

- 1) Programın öğelerini yazma/söyleme
- 2) İstenen öğeleri program öğesi arasından seçip/işaretleme

Hedef: Program türleri ile ilgili kavramlar bilgisi

- 1) Program türlerinin tanımını yazma/söyleme
- 2) Program türlerinin tanımını verilen bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef: İyi bir programda bulunması gereken özellikler bilgisi

- 1) İyi bir programda olması gereken özellikleri yazma/söyleme
- 2) İyi bir programda olması gereken özellikleri verilen diğer özellikler arasından seçip/işaretleme

Hedef: Program öğelerinin arasındaki ilişkileri açıklayabilme

Davranış

- 1) Programı oluşturan öğelerin aralarındaki ilişkileri yazma/söyleme
- 2) Programı oluşturan öğeler arasındaki ilişkileri şekil çizerek gösterme

Hedef: Program tasarımları ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Program tasarımı çeşitlerini yazma/söyleme
- 2) Program tasarımı çeşitlerini verilen bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef: İhtiyaç saptama ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) İhtiyaç saptamanın tanımını yazma/söyleme
- 2) İhtiyaç saptama tekniklerini yazma/söyleme

Hedef: Hedefler bilgisi

Davranış

- 1) Hedef kavramının tanımını yazma/söyleme
- 2) Hedef kavramının tanımını verilen bir dizi tanım arasından seçip işaretleme

Hedef: Hedefler ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Hedeflerde bulunması gereken özellikleri yazma/söyleme
- 2) Hedef ifadesi yazarken dikkat edilecek kuralları yazma/söyleme

Hedef: Hedefler ile ilgili sınıflandırmalar bilgisi

- 1) Hedeflerin dikey boyutta sınıflamasını yazma/söyleme
- 2) Hedeflerin yatay boyutta sınıflamasını yazma/söyleme

Hedef: İçerik ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) İçerik ögesinin tanımını yazma/söyleme
- 2) İçerik ögesi kapsamında yer alan kavramları yazma/söyleme
- 3) İçerik ile ilgili bir tanımı bir dizi kavram arasından seçip işaretleme

Hedef: İçerik düzenleme yaklaşımları ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) İçerik düzenleme yaklaşımı türlerini yazma/söyleme
- 2) İçerik düzenleme yaklaşımı türlerini tanımları ile eşleştirme

Hedef: Bir öğretim programını içerik düzenleme yaklaşımlarına göre değerlendirebilme

Davranış

- 1) Bir öğretim programındaki içerik düzenleme yaklaşımını gerekçeleriyle eleştirme
- 2) Belli bir içerik düzenleme yaklaşımına göre hazırlanmış içeriğin o içerik düzenleme yaklaşımına göre hazırlanıp hazırlanmadığını gerekçeleriyle ifade etme

Hedef: Eğitim durumları ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Eğitim durumları ögesinin tanımını yazma/söyleme
- 2) Eğitim durumu kapsamındaki faktörleri yazma/söyleme

Hedef: Eğitim durumları ile ilgili değişkenler bilgisi

- 1) Eğitim durumları ögesi kapsamında yer alan değişkenlerin tanımını yazma/söyleme
- 2) Eğitim durumları ögesi kapsamında yer alan değişkenleri bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef: Eğitim durumları ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Eğitim durumları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken kuralları yazma/söyleme
- 2) Eğitim durumunun boyutları ile ilgili

Hedef: Sınama durumları ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Sınama durumları ögesinin tanımını yazma/söyleme
- 2) Sınama durumlarından kapsamındaki kavramların tanımlarını yazma/söyleme

Hedef: Sınama durumları ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Sınama durumları hazırlanırken genel olarak dikkat edilmesi gereken kuralları yazma/söyleme
- 2) Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda sınama durumu yazarken dikkat edilecek kuralları yazma/söyleme

Hedef: Plan ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Plan kavramının tanımını yazma/söyleme
- 2) Plan türlerini yazma/söyleme
- 3) Verilen bir dizi tanım içerisinde plan türlerini seçip işaretleme

Hedef: Öğretim ilkeleri bilgisi

Davranış

- 1) Öğretim ilkelerinin neler olduğunu sıralama
- 2) Verilen tanımların hangi öğretim ilkesine ait olduğunu seçip/işaretleme

Hedef: Tam öğrenme modeli ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi

Davranış

- 1) Tam öğrenme modelinde geçen bir kavramın tanımını bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme
- 2) Tam öğrenme modeliyle ilgili bir kavram ile bir dizi tanımı eşleştirip/işaretleme

Hedef: Tam öğrenme modeli ile ilgili değişkenlerin bilgisi

- 1) Tam öğrenme modelinde yer alan değişkenleri yazma/söyleme
- 2) Tam öğrenme modelinde yer alan değişkenlerin tanımlarını bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef: Tam öğrenme modeli ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme

Davranış

- 1) Tam öğrenme modelinin adımlarını açıklama
- 2) Tam öğrenme modelinin ilkelerini yazma/söyleme

Hedef: Yapılandırmacılık yaklaşımı ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Yapılandırmacı yaklaşımın tanımını yazma/söyleme
- 2) Yapılandırmacı yaklaşım sınıflandırmalarını yazma/söyleme

Hedef: Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili temel ilkeler bilgisi

Davranış:

- 1) Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temellerini yazma/söyleme
- 2) Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili ilkeleri verilen bir dizi ilke arasından seçip işaretleme

Hedef: Yapılandırmacı yaklaşımı öğretim sürecinde uygulayabilme

- 1) Yapılandırmacı yaklaşıma göre bir sınıf ortamını düzenleme
- 2) Yapılandırmacı yaklaşıma göre bir ders planını hazırlama

Hedef: İşbirlikli öğrenme yaklaşımında kullanılan teknikler bilgisi

Davranış

- 1) İşbirlikli öğrenme yaklaşımında kullanılan temel teknikleri yazma/söyleme
- 2) İşbirlikli öğrenme yaklaşımının tekniklerini bir dizi seçenek arasından seçip/işaretleme

Hedef: İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme

Davranış

- 1) İşbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulama basamaklarını kendi cümleleriyle yazma/söyleme
- 2) Bir sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmasının avantaj ve dezavantajlarını kendi cümleleriyle yazma/söyleme

Hedef: Çoklu zeka kuramında geçen zeka alanları ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Çoklu zeka kuramında bahsedilen sekiz zeka alanını yazma/söyleme
- 2) Zeka alanlarından birinin tanımını, verilen bir dizi tanım içerisinde seçip/işaretleme
- 3) Zeka alanları ile verilen tanımları birbirleriyle eşleştirme

Hedef: Aktif öğrenme ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış:

- 1) Aktif öğrenmenin tanımını yazma/söyleme
- 2) Aktif öğrenmenin tanımını verilen bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef: Aktif öğrenme ile ilgili ilkeleri açıklayabilme

Davranış

- 1) Aktif öğrenmeyi uygulamada dikkate alınacak ilkeleri kendi cümleleriyle yazma/söyleme
- 2) Aktif öğrenmenin dayandığı temel felsefeyi kendi ifadeleri ile yazma/söyleme

Hedef: Proje temelli öğrenme modeli ile ilgili ilkeleri açıklayabilme

Davranış

- 1) Proje temelli öğrenme modelinin sınıf ortamında uygulanmasında dikkat edilecek kuralları açıklama
- 2) Proje temelli öğrenme modelinin neden önemli olduğunu kendi ifadeleriyle açıklama

Hedef: Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Sunuş yolu öğretim stratejisinin kullanıldığı öğretim süreçlerini yazma/söyleme
- 2) Sunuş yolu öğretim stratejisinin uygulanması esnasında uyulması gereken kuralları yazma/söyleme

Hedef: Buluş yoluyla öğretim stratejisiyle ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Buluş yolu öğretim stratejisinin kullanıldığı öğretim süreçlerini yazma/söyleme
- 2) Buluş yolu öğretim stratejisinin uygulanması esnasında uyulması gereken kuralları yazma/söyleme

Hedef: Araştırma-İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Araştırma-İnceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktaları yazma/söyleme
- 2) Araştırma-İnceleme yoluyla öğretim stratejisinin hangi hedef düzeylerinde kullanılacağını yazma/söyleme

Hedef: Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi

- 1) Öğretim yöntem ve tekniklerinin tanımlarını verilen bir dizi tanım arasından seçip işaretleme
- 2) Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili sınıflamalar bilgisi

Hedef: Öğretim sürecinde kullanılacak öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği arasındaki ilişkiyi açıklayabilme

- 1) Öğretim sürecinde seçilen yöntemin stratejiyle ilişkisini nedenleriyle açıklama
- 2) Öğretim sürecinde seçilen tekniğin yönetime ve stratejiye uygunluğunu nedenleriyle açıklama

Hedef: Anlatım yöntemiyle ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Anlatım yönteminin tanımını derste geçen ifadeyle yazma/söyleme
- 2) Anlatım yönteminin tanımını verilen bir dizi tanım içerisinden seçip/işaretleme

Hedef: Anlatım tekniği ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Anlatım tekniğinin dersin hangi aşamasında kullanıldığını yazma/söyleme
- 2) Anlatım tekniğinin uygulanması esnasında uyulması gereken kuralları yazma/söyleme

Hedef: Beyin fırtınası tekniğiyle ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Beyin fırtınası tekniğinin tanımını derste geçen ifadeyle yazma/söyleme
- 2) Beyin fırtınası tekniğinin tanımını verilen bir dizi tanım içerisinden seçip/işaretleme

Hedef: Beyin fırtınası tekniği ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Beyin fırtınası tekniğinin aşamalarını yazma/söyleme
- 2) Beyin fırtınası tekniğinin avantaj/dezavantajlarını yazma/söyleme

Hedef: Gösterip yaptırma yöntemi ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Gösterip-yaptırma yönteminin tanımını derste geçen ifadeyle yazma/söyleme
- 2) Gösterip-yaptırma yönteminin tanımını verilen bir dizi tanım içerisinde seçip/işaretleme

Hedef: Soru-cevap tekniği ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme

Davranış

- 1) Soru-cevap tekniğinin kullanımında dikkat edilmesi gereken kuralları açıklama
- 2) Sınıf ortamında soru-cevap tekniğini kullanmanın avantaj ve dezavantajlarını açıklama

Hedef: Rol oynama tekniği ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Rol oynama tekniğinin aşamalarını yazma/söyleme
- 2) Rol oynama tekniğinin uygulanması aşamalarının doğru ya da yanlış olduğunu yazma/söyleme

Hedef: Rol oynama tekniği ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme

Davranış

- 1) Rol oynama tekniğinin hangi durumlarda tercih edilmesinin uygun olacağını nedenleriyle yazma /söyleme
- 2) Rol oynama tekniğinin diğer tekniklere göre avantajlarını kendi cümleleriyle yazma/söyleme

Hedef: Tartışma yöntemi ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Tartışma yönteminde kullanılan teknikleri yazma/söyleme
- 2) Tartışma yönteminde kullanılan tekniklerin tanımlarını bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef: Tartışma yöntemi ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Tartışma yönteminin amacına uygun kullanılabilmesi için gerekli kuralları yazma/söyleme
- 2) Tartışma yönteminin avantaj/dezavantajlarını yazma/söyleme

Hedef: Örnek olay ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Örnek olay yönteminde kullanılan teknikleri yazma/söyleme
- 2) Örnek olay yönteminde kullanılan teknikleri bir dizi kavram arasından seçip/işaretleme

Hedef: Örnek olay yöntemi ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Örnek olay yönteminin uygulama aşamalarını yazma/söyleme
- 2) Örnek olay yönteminin diğer yöntemlerden üstün olan yönlerini yazma/söyleme

Hedef: Benzetim tekniği ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Benzetim tekniğinin tanımını yazma/söyleme
- 2) Benzetim tekniğinin tanımını verilen bir dizi kavramın tanımı arasından seçip/işaretleme

Hedef: Altı şapka tekniği ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Altı şapka tekniğinin tanımını yazma/söyleme
- 2) Altı şapka tekniğindeki her bir şapkanın görevini yazma/söyleme

Hedef: Altı şapka tekniği ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranış

- 1) Altı şapka tekniğinin kullanılmasında dikkat edilecek noktaları yazma/söyleme
- 2) Altı şapka tekniğinin avantaj/dezavantajlarını yazma/söyleme

Hedef: Görüş geliştirme tekniği ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Görüş geliştirme tekniğinin tanımını yazma/söyleme
- 2) Görüş geliştirme tekniğinin tanımını verilen bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef: İstasyon tekniği ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) İstasyon tekniğinin tanımını yazma/söyleme
- 2) İstasyon tekniğinin tanımını verilen bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Hedef: Mikroöğretim yöntemi ile ilgili temel kavramlar bilgisi

Davranış

- 1) Mikroöğretim yönteminin tanımını yazma/söyleme
- 2) Mikroöğretim yönteminin tanımını verilen bir dizi tanım arasından seçip/işaretleme

Ek. 3. Başarı Testi Belirtke Tablosu**Belirtke Tablosu**

Hedefler Konular	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
Temel kavramlar Öğretim ilkeleri	1						
Kuramlar - yapılandırmacılık -tam öğrenme -aktif öğrenme -çoklu zeka	1 1 1	1					
Yöntemler -işbirlikli öğrenme -sunuş yoluyla öğretme -buluş yoluyla öğretme -araştırma- inceleme yoluyla öğretme -düz anlatım -tartışma -örnek olay -gösterip- yaptırma -proje temelli öğrenme -probleme dayalı öğrenme -aktif öğrenme -rol oynama -drama	2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	1	1				

-mikroöğretim	1						
Teknikler							
-istasyon							
-benzetim							
-altı şapka		1					
-beyin fırtınası		1					
-soru-cevap		1					
-benzetim	1						

Hedefler Konular	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerle ndirme	Toplam
Temel kavramlar *Eğitim türleri -informal, formal, örgün, yaygın *Sistem olarak eğitim *Program türleri -resmi,örtük, öğretim, eğitim, ders, ihmal edilen, ekstra *Program özellikleri -işlevsel, esnek, uygulanabilir, çerçeve, değişmez veya genel, rehberlik edici	1 1	1 1 1					
Program tasarımları -geniş alan -korelasyonel -çekirdek -yaşam şartları -yeniden kurmacılık		1					

yaklaşımları (sarmal, modüler, piramitsel, konu ağı-proje merkezli, çekirdek, sorgulama merkezli)							
Eğitim durumları -eğitim durumlarının değişkenleri -planlar Günlük, haftalık, yıllık plan	1	1					
Sınama durumları -sınama durumlarının hazırlanmasında dikkat edilecek hususlar	1		1				

Ek. 4. Başarı Testi

ÖĞRETİM İLKE ve YÖNTEMLERİ

1. Gizem Öğretmen'in 3.Sınıf hayat bilgisi dersinde "Dün, Bugün, Yarın" temasında "Tohumdan Mutfağa" konusunu işlemeye başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerin harekete geçirmek, dikkatlerini çekmek ve öğrencileri öğrenmeye güdülemek amacıyla kullanabileceği **en etkili** öğretim yöntemi/teknigi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Yaratıcı drama B) Vızıltı C) Anlatım
D) Görüş geliştirme E) Karar Verme
2. Eskimiş, hayatta hiç kullanılmayacak bilgilerin öğrenilmesine yönelik harcanan zaman gereksizdir. Zamanın dilinin öğrenilmesi öğrencinin içinde bulunduğu dönemin koşullarını daha iyi anlamasına fırsat verir. Bu açıdan öğretim süreci, öğrencinin içinde bulunduğu zamanın bilincine varmasına imkan verecek şekilde yapılandırılmalıdır.
Yukarıdaki açıklamalar hangi öğretim ilkesine ilişkin bilgileri içermektedir?
A) Öğrenciye görelilik
B) Hayata yakınlık
C) Aktüalite
D) Sosyallik
E) Bilgi ve becerinin güvence altına alınması
3. Aşağıdakilerden hangisi, anlatım yöntem veya tekniğinin kullanılmasında uyulması gereken kurallar arasında **yer almaz?**
A) Anlatım, ses tonu ve beden dili ile desteklenmeli
B) Ön organize edicilerden yararlanılmalı
C) Dikkatin dağılmaması için çok örnek ve alıştırmadan kaçınılmalı
D) İçerik açık, anlamlı ve aşamalı bir şekilde sunulmalı
E) Öğrenme ortamına giren duyu organı sayısı arttırılmalı

4. Ege Bölgesi'nde görev yapan beden eğitimi dersi öğretmeni Selim Bey yörenin en önemli oyunlarından biri olan "zeybek"i öğrencilerine öğretmek istemektedir. Bu amaçla da oyunun öğrenilmesinde öğrencilerine uygun ortamı oluşturarak sürece başlar.

Selim Öğretmen'in amacına ulaşabilmesi için, ona tavsiye edilebilecek en uygun öğretim yöntemi ve en etkili öğretim etkinliği aşağıdakilerden hangisidir?

Öğretim Yöntemi	Öğretim Etkinliği
Mikro öğretim	Pozitif transfer
Demonstrasyon	Rol oynama
Gösterip yaptırma	Parçalara bölme
Demonstrasyon	Yaratıcı drama
Benzetim	Simülatif araç kullanı

5. İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde Halide Edip Adıvar'ın eserleri konusunda öğretmen üç grup oluşturur. 1. grup yazarın seçilen bir eserini, edebi yönden inceler, 2. grup yazarın eserine eleştiri getirir, 3. grup yazarın yaşamına ait biyografi çıkartarak etkinlikler yapar. Oluşturulan bu 3 masayla 5'er kişilik gruplar 5'er dakika her masada dönüşümlü olarak çalışarak etkinliği sonlandırır. En sonda yapılan çalışma sınıfça değerlendirilir.

Türkçe öğretmenin dersinde kullandığı aktif öğretim tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İstasyon
- B) Görüş geliştirme
- C) Köşeleme .
- D) Benzetim
- E) Konuşma halkası

6. Beyin fırtınası tekniği uygulanırken aşağıdakilerden hangisinin yapılması, bu teknik sonucu ortaya çıkması beklenen verimi **engeller**?

- A) Düşüncelerin sunulması aşamasında nicelikten çok niteliğe değer verilmelidir.
- B) İleri sürülen düşüncelerin değerlendirilmesi sürecin sonuna bırakılmalıdır.
- C) Uygulama sırasında herhangi bir yönlendirmeye gidilmemelidir.
- D) Tüm öğrencilerin fikirlerini serbestçe söyleyebileceği bir ortam oluşturulmalıdır.
- E) Öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken değerlendirme yapılması engellenmelidir.

7. Aşağıdakilerden hangisi soru-cevap yönteminin uygulanması sırasında yapılan doğru bir davranış **değildir**?
- A) Soru sorulduktan sonra öğrencilerin cevabı düşünmesi için bir süre bekleme
 - B) Her zaman gönüllü öğrencilere cevap verdirme
 - C) Cevabı veremeyen öğrenciye yeni bir ipucu vererek cevabı buldurmaya çalışma
 - D) Her türde ve zorlukta sorulara yer verme
 - E) Aynı soruyu derste tekrar etmekten kaçınma
8. Altı şapka tekniğini kullanan öğretmen şapkalarla eşleşmek üzere konuya ilişkin “İlgili konu hakkında neler hissedilmektedir?”, “En İyi ihtimal sonucunda neler olur?”, “Şu ana kadar ne başarıldı, hangi kararlar alındı?” sorularını hazırlamıştır. **Öğretmenin hazırlamış olduğu sorular hangi şapka türleriyle eşleşmektedir?**
- A) Kırmızı - sarı - mavi
 - B) Kırmızı - beyaz - yeşil
 - C) Beyaz - mavi - sarı
 - D) Siyah - sarı - beyaz
 - E) Beyaz - yeşil – sarı
9. Bu teknikte; derslerin kısa tutulması, öğrenci sayısının az olması ve yapılan uygulamanın videoya kaydedilmesi esastır. Özellikle gerçeğe yakın, kontrollü bir ortamda beceri kazandırmada etkilidir. **Yukarıda özellikleri verilen yöntem veya teknik aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Görüş geliştirme
 - B) Benzetim
 - C) Gösterip yaptırma
 - D) Mikro öğretim
 - E) Deney
10. Yol yapım çalışmalarında iş kazalarını en aza indirmek için işçilerini eğitimden geçirmek isteyen bir şirket, eğitim amaçlı kullanılmak üzere kum torbalarıyla bir tünel yapmıştır. Kum torbalarının içinden raylar geçecek şekilde düzenlemeye gidilmiştir. Örneğin, tavan kısmında göçüğün her an meydana gelebileceği şekilde düzenlemeye gidilmiştir. Açılan tünelin çökmemesi için tahta ve demirlerle bloklar oluşturur. Böylece oluşturulan ortamda “iş güvenliği ve insan sağlığı” konularında çalışanlarının bilinçlenmesine fırsat verilmeye çalışılır. **Buna göre belirtilen amaca yönelik hangi öğretim yöntem ya da tekniğinin kullanıldığı söylenebilir?**
- A) Problem çözme
 - B) Gösterip yaptırma
 - C) İş başında öğrenme
 - D) Bilişsel çıraklık
 - E) Benzetim

11.

- I. Ünitadaki öğrenme içeriğinin ayrıntılı olarak belirlenmesi
- II. Konuyu öğretmeye başlamadan, daha önceki konularla ilişkilendirilmesi
- III. Öğrencilerin ön koşul öğrenmelerindeki eksik ve yetersizliklerin tamamlanması
- IV. Hedef davranışın en az % 70- 75'lik öğrenme standardına göre öğrencilerin düzeylerinin değerlendirilmesi
- V. Uygulamalar gerçekleştirildikten sonra formatif testler uygulanması
- VI. Tam öğrenme standardına ulaşamayan öğrenciler için ilave öğretim hizmeti uygulanması

Tam öğrenme yaklaşımının uygulama aşamalarına ilişkin yukarıda verilen işlem basamaklarından hangi ikisi yer değiştirirse yaklaşım amacına ulaşacaktır?

- A) I ve II B) I ve III C) II ve V
D) IV ve V E) III ve V

12.

- Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır.
- Öğrencilerin elde ettiği bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlanır.
- Öğrenciler bireysel ya da grup projelerinde sorumluluk alma ve paylaşma yoluna giderler.
- Öğrenciler bilgileri paylaşıyor, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için iş birliği yapar.
- Öğrenciler karar verme, sorumluluk almayı öğrenirler.

Yukarıdaki açıklamalar hangi öğretim modeline ilişkin bilgileri içermektedir?

- A) Okulda öğrenme
B) Tam öğrenme
C) İşbirlikli öğrenme
D) Aktif öğrenme
E) Anlamlı öğrenme

13. Ali Öğretmen, "Dünyadaki enerji kaynakları tükense ve insanlık yok olma tehdidiyle yüz yüze gelseydi bu durum karşısında neler yapılabilirdi?" sorusuna, öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini kullanarak çözüm yolları üretmelerini istemiştir. Öğrenciler çözüm önerilerini test etmişler ve elde ettikleri sonuçların değerlendirmesini yaparak sınıfa sunmuşlardır.

Ali Öğretmenin süreçte kullandığı öğretim stratejisi ve öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?

Öğretim Stratejisi

Öğretim Yöntemi

- | | |
|-----------------------|---------------|
| A) Buluş yolu | Örnek olay |
| B) Buluş yolu | Tartışma |
| C) Buluş yolu | Problem çözme |
| D) Araştırma-inceleme | Problem çözme |
| E) Araştırma-inceleme | Tartışma |

14. İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde Ali Öğretmen öğrencilerini gruplara ayırmış, her gruba doğal çevreye ve hayvanlara verilen zararlarla ilgili gazete haberleri dağıtmıştır. Öğrenciler gazete haberlerini okuduktan sonra, bu tür sorunların yaşanmaması ve insanlara çevre bilincinin verilip hayvan sevgisinin kazandırılması için neler yapılabileceği konusunda tartışmışlardır. Buldukları çözüm önerilerini değerlendirip belirledikleri en etkili öneriyi sloganlaştırarak renkli kartonlara yazmışlardır. Her grup sloganını sınıfa açıkladıktan sonra, bu sloganların yazılı olduğu kartonlar sınıfta panoya asılmıştır.
Ali Öğretmenin süreçte uyguladığı yöntem, teknik ya da yaklaşım aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Senaryo yazma
- B) Kavram haritası
- C) Konuşma halkası
- D) Çalışma atölyesi
- E) Örnek olay incelemesi

15. Cansu Öğretmen, ortaöğretim 2. sınıf tarih dersinde “Osmanlılarda Yükselme” konusunun öğretimi için önce sınıfta heterojen gruplar oluşturur. Her grubun kendi içinde konuyu birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmelerini sağlar. Grup çalışmaları tamamlandıktan sonra her öğrenciye test vererek soruları bireysel olarak cevaplamalarını ister. Yapılan bireysel değerlendirmede öğrencilerin aldıkları puanları toplayarak gruba başarıları oranında ödüller verir.
Verilen örnekte, Cansu Öğretmenin uyguladığı işbirlikli öğrenme tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ekip destekli bireyselleştirilmiş öğretim
- B) Takım-oyun-turnuva
- C) Öğrenci ekipleri başarı bölümleri
- D) Ayrılıp birleşme
- E) Birlikte öğrenme

16. Çağlar Öğretmen, coğrafya dersinde öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde “Yeryüzü Şekilleri” konusunun yapısını kavrayabilmeleri için aktif olmalarına ve bir bilim adamı gibi bilgiyi keşfetmeye yönelik etkinliklerde bulunmalarına yönelik ortamlar oluşturmuştur. Bu süreçte öğrencilerinin ele aldıkları örnekler ve sorular yardımıyla yeryüzü şekillerine yönelik temel ilke ve genellemelere ulaşmalarını sağlamıştır. (I) Konu ile ilgili kavramlara ulaştığını gözlemleyen Çağlar Öğretmen, daha sonra sınıfı iki gruba ayırmış, bir grubun konuyla ilgili sorular sormasını; diğer grubun da cevaplar vermesini istemiştir. Böylece konunun daha etkili pekiştirilmesine katkıda bulunarak süreci tamamlamıştır. (II)
Yukarıdaki açıklamaya göre, numaralandırılan yerlere aşağıdaki öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarından hangileri sırasıyla getirilmelidir?

I

- A) Sunuş yolu
- B) Araştırma-inceleme yolu
- C) Araştırma-inceleme
- D) Buluş yolu
- E) Buluş yolu

II

- Karşılıklı sorgulama
- Zıt panel
- Karşılıklı sorgulama
- Zıt panel
- İkili denetim

17. İlköğretim 8. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmen, aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirmeyi planlamaktadır:

- Kurtuluş Savaşı'nda insanların yaşadığı sıkıntıları anlatan drama etkinlikleri yapma
- Yakın tarihimizi anlatan olaylarla ilgili belgeselleri izleme ve bu olayların nedenlerini ortaya çıkaran balık kılçığı diyagramları oluşturma
- İkinci Dünya Savaşı'nın sebeplerini ve sonuçlarını irdeleme, sorgulama ve eleştirme

Öğretmenin uygulamayı amaçladığı öğretim etkinliklerinin sırasıyla hangi zeka alanlarına uygun olduğu söylenebilir?

- A) Kinestetik – Görsel - Mantıksal
- B) Görsel - Sosyal - Kinestetik
- C) Görsel - Kinestetik - Sosyal
- D) Kinestetik - Sosyal- Mantıksal
- E) Sosyal - Görsel - Kinestetik

18. I. Bilgi, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanmasının zor olduğu döngüsel ve holografik bir olgudur.

II. Bilgi, sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.

III. Bilgi, işleyen hipotezler mantığında ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar kurularak öğrenilir.

IV. Belirli bir bilgi birikiminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır.

V. Bilgi, dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.

Verilenlerden hangilerinin yapılandırmacı öğrenme kuramının özelliklerinden olması beklenir?

- A) I ve IV
- B) II ve V
- C) III ve IV
- D) IV ve V
- E) I, II ve III

19. Ülkemizde son günlerde tartışma konusu olan “Kürtaj Yasası” ile ilgili olarak aşağıdaki etkinlikler yapılmıştır:

- I. Bu konuda farklı görüşlere sahip siyasi parti temsilcilerinden oluşturulan 5 kişilik grup bir başkanın yönetiminde bir sonuca ulaşmak için dinleyicilerin de katılımıyla tartışmıştır.
- II. Bu konuda uzman 5 kişilik bir grup dinleyici grubunun önünde konuyu farklı açılardan ele almış ve sürece dinleyiciler de soru ve görüşleriyle katkıda bulunmuştur.
- III. Bu konuda 5 kişilik bir grubun üyeleri dinleyicilere konuyla ilgili bilimsel temel olan bilgiler vermiştir. Sürece dinleyiciler de soru ve görüşleriyle katkıda bulunmuştur.
- IV. Bu konuda farklı görüşlere sahip 5 kişilik bir grubun üyeleri başkanın denetiminde konuyla ilgili görüşlerini sırayla ve verilen sürelerde dinleyicilere açıklamışlardır. Sürece dinleyiciler de soru ve görüşleriyle katkıda bulunmuştur.

“Kürtaj Yasası” ile ilgili olarak yukarıda verilen etkinlikler hangi tartışma teknikleriyle ilişkilendirilebilir?

I	II	III	IV
A) Seminer	Panel	Konferans	Açıkoturum
B) Seminer	Zıt panel	Konferans	Görüş geliştirme
C) Forum	Panel	Sempozyum	Görüş geliştirme
D) Forum	Zıt panel	Sempozyum	Açık oturum
E) Forum	Panel	Sempozyum	Açık oturum

20. Bir üniversitede “Günümüzde yaşanan tarihsel olaylar” konusunda “Türkiye’nin AB süreci” ile ilgili iki farklı sınıfta aşağıdaki etkinlikler gerçekleştirilmektedir:

- Öğretim görevlisi, öğrencilerine “Türkiye, Avrupa Birliği’ne girmelidir.” der ve bütün öğrencilerin bu durumla ilgili düşüncelerini katılım düzeylerine göre açıklamalarını ister. Öğrenciler, verilen önermeye “katılıyorum”, “kararsızım” ve “katılmıyorum” şeklinde düşünce üretip gerekçeleriyle birlikte açıklamışlardır. Süreç içerisinde öğrencilere, istedikleri durumlarda yine gerekçelerini açıklayarak düşüncelerini değiştirebilecekleri vurgulanmıştır.
- Öğretim görevlisi, sınıfının “Türkiye ve AB süreci” ile ilgili farklı görüş ve düşüncelere sahip olduklarını bilmektedir. Bu doğrultuda tüm sınıfın kendisinin yönetiminde soru-cevap etkinlikleriyle görüşlerini açıklamalarına yönelik bir tartışma yapılmasını sağlamıştır.

Verilen etkinliklerde kullanılan tartışma teknikleri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- | | |
|---------------------|-----------|
| A) Açık oturum | Panel |
| B) Görüş geliştirme | Forum |
| C) Görüş geliştirme | Panel |
| D) Münazara | Forum |
| E) Açık oturum | Kollegyum |

21. Rol oynama (ya da yapma), öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyarak insan ilişkileri konusunda bilgi, beceri ve tutum kazanmaları amacıyla uygulanan bir öğretim etkinliğidir.

Aşağıdakilerden hangisi rol oynama (yapma) uygulamaları için yanlış bir açıklamadır?

- A) Öğretimin hedeflerine (kazanımlarına) uygun etkinlikler ve canlandırmalar yapılmasına özen gösterilir.
- B) Öğrencilerin bir metne bağlı kalmadan kendi cümleleriyle canlandırmalar yapmalarına önem verilir.
- C) Uygulama sonunda canlandırılan olay sınıfta tartışılır ve sürecin değerlendirilmesi yapılır.
- D) Toplumsal rollerin öğrenilebileceği uygulamaların yapılması sağlanır.
- E) Uygulamanın gerçekleştirilmesi için gerekli sahne düzenlenir ve öğrencilerin belirli bir hazırlık yapmalarına katkı sağlanır.

22. **Ders:** Hayat bilgisi **Sınıf:** 3 **Tema:** Dün, Bugün, Yarın
Konu: Zamanı gösteren araç yapıyoruz.

Kazanımlar: Zamanı gösteren bir araç tasarlar ve üretir.

Temel beceriler: Kaynakları etkili kullanma

Diğer derslerle ilişkilendirme: Matematik dersi zamanı ölçme alt öğrenme alanı

Materyaller: Tasarım için karton, makas, yapıştırıcı vb. malzeme, çalışma kâğıdı

Ebru Öğretmen, öğrencilerine zamanı gösteren araçlardan örnekler getirmelerini ister. Gelecekte zamanı gösteren araçların nasıl olabileceğini hayal etmelerine rehberlik eder. Öğrencilerin daha sonra gruplar halinde kendilerine özgü ürünler tasarlamalarını ve bütün ürünlerin sınıfa sunulmasını değerlendirilmesini sağlar.

Ebru Öğretmen'in verilen süreçte kullandığı öğretim-öğrenme modeli aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tam öğrenme
- B) Basamaklı öğretim
- C) Bireyselleştirilmiş öğretim
- D) Yaşantı temelli öğrenme
- E) Proje temelli öğrenme

23. Eğitim bir sistemdir ve girdi, süreç, çıktı ve tüm bu öğelerin kontrolünü sağlayan geribildirim öğelerinden oluşur.

Aşağıdakilerden hangisi eğitim sisteminin girdileri arasında yer almaz?

- A) Öğrenci
- B) Öğretim programı
- C) Öğretmen
- D) İstendik davranış değişikliği
- E) Yasa, tüzük ve yönetmelikler

24. Yeni atanan sınıf öğretmenleri, ilk yıllarda özel eğitime ihtiyacı olan ya da kaynaştırma statüsünde olan öğrencilere eğitim uygulamalarında sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bunun üzerine sınıf öğretmenlerinin eğitiminden yola çıkarak "özel eğitime giriş" adlı bir ders hem formasyon hem de eğitim fakülteleri programına konulmuştur.

Bu durum, aşağıdaki ihtiyaç analizi yaklaşımlarından hangisiyle ifade edilir?

- A) Farklar yaklaşımı
- B) Demokratik yaklaşım
- C) Betimsel yaklaşım
- D) Analitik yaklaşım
- E) Kritik durum yaklaşımı

25. Eğitim programı geliştirme sürecinde eğitim ihtiyaçlarının iş, meslek ya da yeterlik alanının uzmanları ve usta kişilerinden oluşan bir panel grubunca beceri, yeterlikler ve işlemlere dayalı olarak belirlenmesi aşağıdaki eğitim ihtiyacı belirleme tekniklerinden hangisi ile ilgilidir?

- A) Progel Dacum
- B) Delphi
- C) Meslek iş analizi
- D) Literatür tarama
- E) Görüşme

26. Okula rehberlik amacıyla gelen eğitim denetmenlerine tarih öğretmeni Hüseyin Bey "Zamanın sınırlı, konuların çok fazla olmasından dolayı sorunlar yaşıyoruz. Bize önerileriniz var mı?" sorusunu sormuştur. Denetmenlerden Mehmet Bey soruya şu şekilde cevap vermiştir:

" Arkadaşlar, programda yer alan her konu önemlidir. Bu nedenle tüm konuları işlemeniz ve zamanında bitirmeniz gerekmektedir. Asla herhangi bir konuyu atlamayın. Çünkü konular arasında mantıksal bir ilişki bulunmaktadır. Eğer zor durumda kalırsanız sunuş yoluyla öğretim stratejisinden, anlatım yönteminden sıkça yararlanabilirsiniz." **Eğitim denetmeni Mehmet Bey'in açıklamaları hangi program tasarımını yansıtmaktadır?**

- A) Disiplin tasarımı
- B) Süreç tasarımı
- C) Yaşam şartları tasarımı
- D) Geniş alan tasarımı
- E) Yaşantı merkezli tasarımı

27. Cevdet bir sürücü kursuna yazılmıştır. Kursu tamamladıktan sonra sınava girip başarılı olmuş ve ehliyet almıştır. Artık Cevdet, istediği yere gitmek için arabasını rahatlıkla kullanmaya başlamıştır.

- I. Öğretim
- II. Öğretme
- III. Öğrenme

Bu süreçte yukarıdaki kavramlardan hangisinin ya da hangilerinin varlığından söz edilebilir?

- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve IV
D) I ve III E) I,II ve III

28.

- I. Matematik dersinde yer verilen bir problemin formülünü ifade etme
- II. Teknoloji ve tasarım ile ilgili bir kuramın dayandığı temel ilkeleri saptayabilme
- III. Etkili yazılı iletişim kurmada yeni bir teknik önerebilme
- IV. Sanayi atıklarını geri dönüşümsüz çevreye bırakanları eleştirebilme
- V. Kimya dersinde verilen bir molarite ve çözünürlük hesaplamayla ilgili bir problemi matematikteki dört işlemi kullanarak çözebilme
- VI. Küresel ısınmayı artıran nedenleri söyleyebilme

Yukarıda bilişsel alanla ilgili verilen özel hedefler aşağıdakilerden hangisinde basamaklar yönüyle doğru sıralanmıştır?

- A) Bilgi, Analiz, Sentez, Değerlendirme, Uygulama, Kavrama
B) Sentez, Kavrama, Uygulama, Değerlendirme, Analiz, Bilgi
C) Kavrama, Uygulama, Değerlendirme, Analiz, Sentez, Bilgi
D) Kavrama, Analiz, Sentez, Değerlendirme, Uygulama, Bilgi
E) Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme

29. Çocuklarımızı, milletimizin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel zenginliklerini benimseyen; ailesini, vatanını ve milletini seven; insan haklarına saygılı, demokrasiyi özümsemiş, insanlar olarak yetiştirmek bizim en büyük ödevimizdir.

Yukarıda verilen hedef cümlesi, aşağıdaki hedeflerden hangisiyle ilişkilendirilebilir?

- A) Özel hedefler B) Genel hedefler C) Temel hedefler D) Uzak hedefler
E) Ulusal hedefler

30. Programların içerik boyutunda hedeflenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretilim” sorusuna yanıt aranmaktadır Bu bağlamda öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur Bu düzenlemeler yapılırken farklı yaklaşımlar ele alınır. Bu yaklaşımlarla ilgili aşağıda verilen bilgilerden **hangisi doğrudur?**
- A) Sorgulama merkezli programlama yaklaşımının tercih edildiği bir programın içeriğinde aranan en önemli nokta önkoşul bilgilere ve aşamalığa sahip olmasıdır.
- B) Çekirdek programlama yaklaşımının en önemli noktası konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar öğretilmesidir.
- C) Öğrencilerin içeriğe kendilerinin karar verdiği, aralarında aşamalılık özelliği taşıyan dersler için kullanılan yaklaşım doğrusal programlama yaklaşımıdır.
- D) Piramitsel yaklaşımda esnek olmayacak bir şekilde derslerin (konuların) daralarak ilerlemesi durumu söz konusudur.
- E) İçeriğin öbekler halinde düzenlendiği yaklaşım olan modüler yaklaşımda, her öbek önceki öbeği kapsayacak şekilde tasarlanmıştır.
31. Öğretmenler, yıllık plan, ünite planı ve günlük plan hazırlarken aşağıdaki önerilerden hangisini **öncelikli** olarak yapmalıdır?
- A) Öğretmen kılavuz kitaplarını dikkate alma.
- B) Öğrencilerin önbilgilerini araştırma.
- C) Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme düzeyine uygun hedefler belirleme.
- D) İşlenecek konuları dikkate alarak etkinlikler planlama.
- E) Öğretim programını inceleme ve anlama.
32. Bir öğretmen, öğrencilere iyi bir iletişimin nasıl olması gerektiğini anlatmakta, bu konuda onlara örnek olaylar verip bu olaylar üzerine düşünmelerini ve iletişimle ilgili olumlu beceriler kazanmalarını hedeflemektedir. Ancak kendisi sınıf içerisinde öğrencilerle iletişim kurarken bu konudaki düşüncelerine ve hedeflerine ters davranışlar sergilemektedir, öğretmen belli bir süre sonra öğrencilerin iletişim konusunda istenilen davranışları sergilemediğini fark etmiştir.
- Yukarıdaki durumda öğretmenin hedeflerine ulaşamamasında aşağıda verilen program türlerinden hangisinin etkili olduğu söylenebilir?**

- A) Resmî B)Öğretim C)Geçersiz
D) Örtük E) Ders

33.

- Bölgenin ve çevrenin özelliklerini
- Bireysel farkları
- Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri
- Okulların farklı düzeylerdeki olanaklarını

dikkate alması ve ayrıntıya ilişkin noktalarda programların esnek olmasını gerekli kılan özelliklerdir.

Buna göre, programlarda esnekliğin sağlanamaması, öncelikle aşağıdaki hangi niteliğin oluşmasını engeller?

- A) İşlevsel olmasını
- B) Uygulanabilir olmasını
- C) Çerçeve niteliğinde olmasını
- D) Değişmez ve genel olmasını
- E) Uygulayıcılara yol göstermesini

34. Eğitimdeki çağdaş anlayışın amaçlarından biri de bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununda yer verilen ilkeler arasında süreklilik ilkesinin gerçekleştirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Bu bulguyu desteklemede etkili olarak uygulanması gereken eğitim türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Örgün eğitim
- B) Hizmet sonrası eğitim
- C) Halk eğitimi
- D) İnfomal eğitim
- E) Hizmet öncesi eğitim

35. Bir öğretim programının hedefleri belirlenirken, içerikle bağlantılı olacak şekilde... ilkesine, birbirini tamamlayarak ilkesine, okulun ve toplumun beklentileriyle uyumlu olacak şekilde ilkesine ve planlayanlar ile uygulayanların aynı şekilde algılamasını sağlamaya yönelik olarak ilkesine uyulmasına dikkat edilmelidir.

Parçada, hedeflerin özellikleriyle ilgili boş bırakılan yerlere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) Tutarlık, Kenetlilik, Ürüne dönüklük, Açıklık
- B) Ürüne dönüklük, Tutarlılık, Bitişiklik, Açıklık
- C) Kenetlilik, Genellik ve sınırlılık, Tutarlılık, Ürüne dönüklük
- D) Genellik ve sınırlılık, Ulaşılabilirlik, Kenetlilik, Tutarlılık
- E) Kenetlilik, Bitişiklik, Tutarlılık, Açıklık

36. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğretim teknikleri konusunu işlemek isteyen Feyza Öğretmen içeriği modüler programlama yaklaşımına göre düzenler. **Feyza Öğretmen'in içeriği bu yaklaşıma göre düzenlediğinin kesin kanıtı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Daha önceki dersleri kaçıran öğrencilerin de işlenen dersteki bilgileri anlaması
- B) Konu kapsamında yer alan bilgilerin öğretim ilkeleri konusuyla ilişkilendirilmesi
- C) Derste ele alınan tekniklerin öğrenci isteklerine göre yeniden ele alınıp açıklanması
- D) Konunun ön koşul bilgilerinin öğrenciler tarafından kazanılmış olmasının önemsenmesi
- E) Öğretim tekniklerinin program geliştirme konularıyla bütünleştirilerek ele alınması

37. Aşağıdakilerden hangisi sınav durumlarının düzenlenmesinde dikkate alınması gereken ilkelerden **biri değildir?**

- A) Ölçme aracında dönüt düzeltme kullanılmamalıdır.
- B) Sınavın oluşturulmasında ilk olarak soru sayısı belirlenmelidir.
- C) Sınav durumu bilenle bilmeyeni ayırmalıdır.
- D) Sınav durumlarında yer alan her bir madde sadece bir davranışı ölçmelidir.
- E) Benzer nitelikteki sorular gruplanmalıdır.

38. Tarih dersinde ilkçağ Uygarlıkları konusunu işleyen Tarık Öğretmen, öğrencilerine konu ile ilgili tam takım sorular sormuş, fakat soruların hiçbirine doğru cevap alamamış ve öğrencilere sorulara karşılık olarak verdiği cevaplar yanlış demiştir. Bunun üzerine bir kavram haritası üzerinde işlediği konuyu özetleyerek tekrar eden Tarık öğretmen, öğrencilerine sorduğu soruları yinelemiş fakat bu sefer onları doğru cevaba götürecek bir takım yönlendirmelerde de bulunarak onların doğru cevaba ulaşmalarını sağlamıştır. Öğrenme sürecinde aktif olan ve doğru cevaplar veren öğrencilerini de tebrik ederek onlara kitap hediye etmiştir.

Buna göre Tarık öğretmen eğitim durumlarını etkileyen aşağıdaki değişkenlerden sırası ile hangilerini kullanmıştır?

- A) İpucu - Dönüt - Düzeltme
- B) Düzeltme - Pekiştireç - İpucu
- C) İpucu - Pekiştireç - Düzeltme
- D) Dönüt - İpucu - Pekiştireç
- E) Düzeltme - İpucu - Pekiştireç

39. Bu yıl yükseköğretim programına alınan 120 öğrenci, çoktan seçmeli bir yabancı dil testine alınacaktır. Bu testten en yüksek puanı alan 40 öğrenci öğrenimlerine birinci sınıftan başlayacak; diğer 80 öğrenci ise hazırlık sınıflarında bir yıl yabancı dil eğitimi alacaklardır. Bu süreçte, ölçme değerlendirme ilkelerine **aykırı olan durum** aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Puanlamada objektifliğin sağlanamaması
 - B) Ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testin kullanılması
 - C) Testin puanlanmasında şans başarısından arıtma yöntemi uygulanmaması
 - D) Birinci sınıfa seçilen öğrenci sayısının az olması
 - E) Ölçüt dayanaklı ölçme yapılması gerekirken norm dayanaklı ölçme yapılması
40. Pelin öğretmen, derse girmeden önce öğrencilerin neden öğreneceklerini belirler. Öğrenen özelliklerini ve öğrenme eksikliklerini nasıl belirleyeceğine karar verdikten sonra derste kullanılacak hazır materyal olup olmadığını inceler. Bunlara uygun öğretimi nasıl ve ne kadar sürede tamamlayacağını belirledikten sonra, öğretimin amacına ne kadar ulaştığını nasıl belirleyeceğine karar verir. **Bu örnekte Pelin Öğretmen dersi planlamada hangi aşamaya yer vermiştir?**
- A) Hazırbulunuşluk düzeyini belirleme
 - B) İçerik belirleme
 - C) Eğitim durumlarını düzenleme
 - D) Bireysel farklılıkları dikkate alma
 - E) Değerlendirme yöntemini belirleme

Ek.5. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği (MSLQ)

Güdülenme	1	2	3	4	5	6	7
1. Sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğumu düşünürüm							
2. Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.							
3. Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim							
4.Sınavda soruları çözerken, sınav kağıdının diğer bölümlerindeki yanıtlayamayacağım soruları düşünürüm.							
5. Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.							
6. Sınavdayken başarısızlığı ve bunun doğuracağı sonuçları düşünürüm.							
7. Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum.							
8. Sınavdayken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim.							
9. Bu dersteki ödevleri ve sınavları mükemmelen yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.							
10.Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.							
11.Sınavdayken kalbimin hızla çarptığını hissederim.							
12.Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.							
13.Dersin zorluğunu, ğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığımda, bence bu derste başarılı olurum.							
ğrenme Stratejileri							
14.Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.							
15.Başka Şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçırırım.							
16.Bu dersle ilgili bir Şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmamı sağlayacak sorular sorarım.							
17.Bu derste duyduklarım ya da okuduklarımdan ikna edici olup olmadığını sorgularım.							
18.Bu derse, konuyu kendi kendime tekrar ederek çalışırım.							
19.Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim.							
20.Bu dersle ilgili bir Şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran Şeyi çözmeye çalışırım.							
21.Bu derse çalışırken, okuduklarımdan ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım.							
22.Ders kaynaklarını anlamak zorsa, bu kaynakları okuma yöntemimi değiştiririm.							
23.Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.							
24.Dersteki tartışmalarda ya da okuduğum Őeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karışılaştığımda, bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.							

25.Bu derse çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizerim.							
26.Derste verilen kaynakları bir başlama noktası olarak görür, derste ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya (geliştirmeye) çalışırım.							
27.Bu derse çalışırken, ders notları, okuma ödevleri ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.							
28.Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakarım.							
29. Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.							
30.Dersin özelliği ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.							
31.Öğretmenden iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.							
32.Bu derste ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.							
33.Bu ders için çalışırken sadece materyali okuyup geçmek yerine, materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.							
34.Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.							
35.Bu derse çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlarla ilişkili ana hatları çıkarırım.							
36.Bu derste ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.							
37.Bu derste öğrendiklerimle ilişkili kendi düşüncelerimin neler olduğunu çıkarsamaya çalışırım.							
38.Bu derse çalışırken, okuduğum kaynaklardaki ana fikirlerin ve derste dinlediğim kavramların özetlerini çıkarırım							
39.Bu derste herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim.							
40.Bu derste kaynakları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım.							
41.Bu derste ilgili ne zaman bir iddia ya da sonuç okusam ya da duysam, bunun olası alternatiflerini düşünürüm.							
42.Bu derste ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.							
43.Sınıfta gerek duyduğum zaman yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.							
44.Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.							
45.Bu derse çalışırken, her çalışmada neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.							
46.Derste not tutarken kafam karışırsa bu karışıklığı dersten sonra hemen düzeltirim.							
47.Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.							

Ek.6. Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Hangi konuları kolaylıkla öğrenebileceğimi,hangilerini öğrenirken zorlanacağımı bilirim.					
2.Öğrenme gerçekleşmediğinde etkili olabilecek başka stratejileri araştırırım.					
3.Öğrenme sırasında bilgiyi hangi koşullarda öğrendiğimi, hangi koşullarda öğrenemediğimi belirlemekte <u>zorlanırım</u> .					
4.Bir konuyu çalışmadan önce eleştirel bir biçimde düşünerek plan yaparım.					
5.Bir konuyu öğrenirken öğrenmede gerekli olan ortamı hazırlarım.					
6.Bir dersi öğrenirken kullandığım öğrenme stratejilerinin,başka hangi derslerde de işe yarayabileceğini bilirim.					
7.Öğrenmede kullandığım çalışma planımı yeniden gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaparım.					
8.Öğrenme sırasında neyi ne kadar öğrendiğimi izlemeye pek zaman <u>ayırmam</u> .					
9.Bir konuyu öğrenirken kullandığım öğrenme stratejilerinin işe yaramadığı durumlarda yenilerini kullanırım.					
10.Öğrenme sırasında ne zaman yardım istemem gerektiğini bilirim.					
11.Bir konuyu öğrenirken onu iyi anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.					
12.Bir konuyu öğrenirken zamanı etkili kullanıp kullanmadığımı control ederim.					
13.Bir konuyu öğrenirken sonuca ulaşıncaya kadar dikkatimi sürdüreceğim biçimde koşulları düzenlerim.					
14.Bir konuyu ne kadar sürede öğreneceğimi bilirim.					
15.Öğrenme sırasında yaptığım hataları belirlerim.					
16.Bir konuyu öğrenirken hangi öğrenme stratejisini nasıl kullanmam gerektiğinin farkında <u>değilim</u> .					

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
17.Derse çalışırken kullandığım öğrenme stratejilerini gözden geçirip düzeltirim.					
18.Bir konuyu öğrenirken başarısız olduysam,başarısızlığın nedenlerini araştırırım.					
19.Öğrenme sırasında öğrenilen konular arasında anlamlı ilişkiler kurmak benim için önemlidir.					
20.Kendi öğrenme özelliklerime göre bir konuyu nasıl öğreneceğimi planlamakta <u>güçlük çekerim</u> .					
21.Öğrenme sırasında kullandığım öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını değerlendiririm.					
22.Öğrenmemi nasıl organize edeceğim konusunda pek bir fikrim yoktur.					
23.Konuyu iyi şekilde öğrenmeme yardımcı olacak kaynakları ne zaman ve nasıl kullanacağımı planlarım.					
24.Öğrenme sırasında karşılaştığım güçlüğü nedenini anlamada <u>zorlanırım</u> .					
25.Herhangi birşeyi öğrenirken onu en etkili şekilde nasıl öğrendiğimi araştırırım.					
26.Ders çalışmaya başlamadan önce hangi öğrenme stratejisini kullanmam gerektiğini belirlerim.					
27.Zaman zaman öğrendiklerimi gözden geçirmeyi,neyi ne kadar öğrendiğimi belirlemek açısından önemserim.					
28.Yeni öğrenmelerimi düzenlerken önceki kazandığım deneyimlerden yararlanırım.					
29.Bir konuyu çalışmaya başlamadan önce o konuyla ilgili neler öğreneceğimi belirlerim.					
30.Metin veya öğrenme birimi ile ilgili önemli bilgileri ayırt etmede <u>zorlanırım</u> .					

Ek.7. MSLQ ve Yürütücü Bilış Ölçeği İzin Yazışmaları

The screenshot shows an Outlook email interface. The search bar contains "mslq". The email title is "Re: Re[2]: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği hakkında". The sender is "Özcan Erkan Akgün" and the date is "2016-02-06 12:41 GMT+02:00". The email content includes a greeting "Sayın Hocam," and a request for information about the MSLQ scale. The sender's contact information is "ozcanakgun@gmail.com".

mslq

Klasörler

Gelen kutusu 2705

Gereksiz 9

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

remzi hoca 182

Arama Sonuçları

Yeni klasör

Re: Re[2]: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği hakkında

Zip olarak indir OneDrive'a kaydet

Tekrar merhaba, ölçek ve gerekli olabilecek bazı bilgiler ekte. Ölçekle ilgili sormak istediğiniz herhangi bir konu olursa yazmaktan çekinmeyin. İyi çalışmalar ve başarılar dilerim.

Özcan Erkan Akgün

2016-02-06 12:41 GMT+02:00 Aysemin TÜRKYLMAZ <aysmin_trkylmz@hotmail.com>:

Sayın Hocam,
Üniversite öğrencileri ile çalışacağım. Selamlarınızı iletceğim, çok teşekkür ediyorum.

Saygılarımla

Sent from myMail for iOS

Saturday 6 February 2016 12:11 +0200 from ozcanakgun@gmail.com <ozcanakgun@gmail.com>:

Merhaba Aysemin,

Ölçeği kullanmak istediğin hedef kitle düzeyi nedir? Üniversite mi yoksa ortaokul-lise mi? Buna göre uygun formu göndereyim.

© 2016 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

The screenshot shows an Outlook email interface. The search bar contains "yürütücü bilış". The email title is "Re: Yürütücü Bilış Becerileri hakkında". The sender is "Nuray Senemoğlu" and the date is "2016-02-04 14:31 GMT+02:00". The email content includes a greeting "Merhaba Aysemin Hanım," and a request for permission to use the Yürütücü Bilış Becerileri Ölçeği. The sender's contact information is "Arş.Gör. Aysemin Türkyılmaz, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı".

yürütücü bilış

Klasörler

Gelen kutusu 2705

Gereksiz 9

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

remzi hoca 182

Arama Sonuçları

Yeni klasör

Re: Yürütücü Bilış Becerileri hakkında

Merhaba Aysemin Hanım,

Memnuniyetle kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Sevgiler.

Nuray Senemoğlu

2016-02-04 14:31 GMT+02:00 Aysemin TÜRKYLMAZ <aysmin_trkylmz@hotmail.com>:

Sayın Hocam,
Mustafa Altındağ Hoca ile birlikte geliştirmiş olduğunuz "Yürütücü Bilış Becerileri Ölçeği"ni danışmanlığımı Doç.Dr. Kemal Oğuz Er hocamın yürütmüş olduğu doktora tez çalışmamda kullanmak üzere izninizi istiyorum.

Saygılarımla

Arş.Gör. Aysemin Türkyılmaz
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

© 2016 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

Ek.8. Görüşme Formları

Ön Görüşme Soruları

1) Nasıl ders çalışıyorsunuz? / Sınavlara nasıl hazırlanıyorsunuz?

SONDALAR

- ✚ Ne gibi yöntemler/stratejiler kullanıyorsunuz?
- ✚ Ders ortamını uygun hale getiriyor musunuz?
- ✚ Başarısız olduğunuzda yaptığınız hataları görebiliyor musunuz?
- ✚ Ders çalışmak için ne kadar zaman ayırıyorsunuz?
- ✚ Yardımcı kaynakları kendiniz mi belirliyorsunuz?
- ✚ Kendinizi derste başarılı olmak için güdülüyor musunuz?
Nasıl?
- ✚ Hangi derslerde kendinizi başarılı görüyorsunuz?
Kendinize güveninizin yüksek olduğu derslerde daha mı başarılı olursunuz?
- ✚ Kaygı düzeyiniz başarınızı etkiler mi?
Nasıl?
- ✚ Ders kapsamında işlenen konuları, verilen kavramları öğrenmek için ne yapıyorsunuz?

2) Yeni bir konuyu öğrenirken ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?

SONDALAR

- ✚ Çalışmaya odaklanamama
- ✚ Öğrendiklerini akılda tutamama
- ✚ Gerektiğinden fazla zaman ayırma (zamanını nasıl yöneteceğini bilememe)
- ✚ Nasıl çalışacağını/nasıl özet çıkaracağını, tekrar edeceğini bilememe
- ✚ Çok fazla tekrar etme gereği duyma
- ✚ Öğrenememek/sınavda başarısız olmak konusunda kaygılanma
- ✚ Yeni karşılaştığı kavramlar, konular ile daha önce öğrendikleri arasında ilişki kuramama

3) Yukarıda bahsettiğiniz öğrenme sorunlarıyla başa çıkmak için neler yapıyorsunuz?

- ✚ Not alma (renkli kalem/üstünü çizme/yanına not alma vb.)
- ✚ Ana hatlarını çıkarma
- ✚ Kavram haritası oluşturma
- ✚ Tekrar etme
- ✚ Özet çıkarma
- ✚ Anahtar kavramlar çıkarma
- ✚ Kendi eksiklerini belirleme
- ✚ Ara verip tekrar derse dönme
- ✚ Şekiller, hayaller oluşturma
- ✚ Bir uzmandan (ders hocası/asistan vb.) destek alma
- ✚ Konuyla ilgili benzetimler yapma

✚ Karmaşık konuları kodlama/sınıflama

4) En sık kullandığınız/en faydalı olduğunuzu düşündüğünüz strateji/ler hangisi/leridir?

Son Görüşme Soruları

- 1) **Dönem başında yaşadığınız öğrenme sorunları ve bunları gidermek için hangi öğrenme stratejilerini kullandığınıza yönelik konuşmalarımız ve bunun devamında dönem içi yapılan strateji öğretimi (ve çalışma metinlerinin) sizde ne gibi etkileri oldu?**
 - Öğrenme stratejileriyle ilgili bir farkındalık oluştu mu?
 - Kullandığınız öğrenme stratejilerini geliştirdiniz veya değiştirdiniz mi?
 - Bu çalışmalar sonucunda öğrenme sorunlarınızda azalma gibi olumlu bir değişiklik oldu mu?
 - Bu çalışmalar sonucunda size uygun olan stratejileri, kendi öğrenme yolunuzu belirleyebildiniz mi veya ben bu şu şekilde daha iyi öğreniyorum dediğiniz bir strateji var mı?
 - Yine bu çalışmalar sonrasında sınav sonuçlarınızda olumlu bir değişiklik oldu mu?
 - Öğrenme isteğinizde bir artış oldu mu?
- 2) **Öğrenme stratejileri öğretimi ile ilgili bir öneriniz var mı?**
 - Yapılardan farklı olarak ne yapılmasını isterdiniz?
 - Nasıl yapılmasını isterdiniz?

Ek.9. Strateji Öğretimi Ders Planları

DERS PLANI

BÖLÜM 1

FAKÜLTE: BAÜ/ Necatibey Eğitim Fakültesi

SINIF: 2. Sınıf

DERS: Öğretim İlke ve Yöntemleri

KONU: Yineleme Stratejileri

SÜRE: 45+45+45

BÖLÜM 2

HEDEF-DAVRANIŞLAR:

1) Yineleme stratejileri ile ilgili temel kavramlar bilgisi

- a) Yineleme stratejisinin tanımını yazma/söyleme
- b) Yineleme stratejilerinin neler olduğunu yazma/söyleme

2) Yineleme stratejileri ile ilgili ilkeler bilgisi

a)Yineleme stratejilerinin hangi öğrenme süreçlerinde kullanılacağını yazma/söyleme

b)Yineleme stratejilerinin kullanımında dikkat edilecek noktaları yazma/söyleme

3) Yineleme stratejilerini öğrenme süreçlerinde kullanabilme

- a) Verilen bir metni okurken kullandığı yineleme stratejilerini yazma/söyleme
- b) Öğrenmesini gerçekleştirirken farklı yineleme stratejilerini kullanma

KONUNUN KAVRAMLARI ve SEMBOLLERİ: Öğrenme stratejileri, tekrar etme, not alma

ÖĞRETME-ÖĞRENME STRATEJİ YÖNTEM ve TEKNİKLERİ: Sunuş yoluyla öğretim, Düz Anlatım, Tartışma

KULLANILAN KAYNAK, ARAÇ-GEREÇLER: Çalışma yaprağı, Slayt sunusu

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

GİRİŞ

DİKKATİ ÇEKME: Öğretim elemanı “Arkadaşlar bugün sizlerle birçoğumuzun öğrenme sürecinde kullandığı ama ne olduğunu bilmediği bazı stratejileri öğreneceğiz” diyerek konuya dikkat çeker.

GÜDÜLEME: Öğretim elemanı “Bugün özelliklerini ve nasıl kullanıldığını öğreneceğimiz bu strateji sonucunda sizler de kendi öğrenme süreçlerinizi değerlendirebileceksiniz” diye konunun önemini ve ne işe yarayacağını belirtir.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretim elemanı “ Yineleme stratejileri kapsamında yer alan ve birçoğumuzun öğrenme sürecinde kullandığı tekrar, not alma, sesli okuma, metnin altını çizme yineleme stratejilerini öğrenerek bir uygulama gerçekleştireceğiz” diyerek dersin hedefinden öğrencileri haberdar eder.

GEÇİŞ: Öğrencilerden sessiz olmalarını ve dersi dinleyerek sorulara cevaplar vermelerini istedikten sonra öğretim elemanı dersin sunumuna geçer.

GELİŞME

Öğretim elemanı;

- 1) Öğrenme stratejilerinin ne olduğundan bahseder.
- 2) Öğrencilere kendilerine ait bir öğrenme stratejisi tanımlı yapacak olsalar nasıl yaparlardı sorusunu yöneltir.
- 3) Öğrencilerden kullandıkları öğrenme stratejilerine örnekler vermelerini ister.
- 4) Yineleme stratejilerinin tanımını yapar.
- 5) Sesli okuma, tekrar etme, aynı sözcüklerle not alma, renkli kalemler kullanma, metnin altını çizmenin birer yineleme stratejisi olduğunu açıklar.
- 6) Öğrencilerden kendi kullandıkları yineleme stratejilerine örnekler vermelerini ister.

ARA ÖZET: Öğrencilere yineleme stratejilerinin aynı zamanda tekrar stratejileri olarak da karşılıklarına çıkabileceğini ve daha basit öğrenme düzeylerinde kullanıldığını belirttikten sonra öğretim elemanı yineleme stratejilerinin neler olduğunu kısaca yeniden özetler.

ARA GEÇİŞ: “Şimdi yineleme stratejilerini kullanırken hangi ilkeleri göz önünde bulundurmalıyız. Bunlara değineceğiz” diyerek stratejilerin kullanımında göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri öğrencilere açıklar.

BÖLÜM 3

SON ÖZET: Bu dersimizde birçoğumuzun kullandığı ama belki tanımının ne olduğunu bilmediği yineleme ya da tekrar stratejilerini öğrendik. Yineleme stratejileri, bireyin öğrenme sürecini kolaylaştıran öğrenme stratejilerinden temel öğrenme stratejilerine girmektedir.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretim elemanı dersin başında söylediği “Bugün özelliklerini ve nasıl kullanıldığını öğrendiğimiz bu strateji sonucunda sizler de kendi öğrenme süreçlerinizi değerlendirebileceksiniz” diyerek yeniden konunun önemini ve ne işe yarayacağını belirtir.

KAPANIŞ: “Arkadaşlar bugün öğrenme stratejilerinin tanımını ve bir öğrenme stratejisi çeşidini öğrenmiş olduk. Önümüzdeki derslerde diğer öğrenme stratejilerinin neler olduğunu öğreneceğiz ve etkinlikler yapacağız. Soracağınız herhangi bir soru yoksa bugünkü dersimiz burada sonlandı” diyerek öğretim elemanı dersi kapatır.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin kullandığı yineleme stratejilerini görmek için öğretim elemanı bir çalışma yaprağı dağıtır. Öğrencilerin bu çalışma yaprağı üzerinde istedikleri karalamayı yapabileceklerini söyler.

YÖNERGE

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda size öğrenme ve öğrenme stratejileri ile ilgili bir parça ve ona bağlı sorular verilmiştir. Soruları cevaplarken üzerinde istediğiniz işaretlemeleri ve karalamaları yapabilirsiniz. Kağıt üzerine isimlerinizi yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim.

Öğrenme, yaşantı ürünü ve kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanabilir. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşamayacağını öğrenme kuramları açıklamaktadır. Öğrenme, birçok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmıştır (Bilen: 1993: 13). Ancak, bu kuramların hiçbiri tek başına, öğrenme kavramını tam anlamıyla açıklayamamaktadır, çünkü öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenmeyi açıklamaya çalışmaktadır (Sönmez ve diğerleri 2000: 102; Senemoğlu 1997: 100). Öğrenmeyi açıklayan iki temel görüş vardır: Bunlardan birincisi davranışçı yaklaşım diğeri ise bilişsel yaklaşımdır. Aynı zamanda, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenin gayretleri tek başına yeterli olmayabilir. Asıl olan öğrencinin öğrenme işine bizzat kendisinin girmesidir. Öğrencinin öğrenme işine katılması öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve bu stratejileri ne kadar etkili kullanabildiğine bağlıdır. Öğretme stratejilerinin kullanılması kadar, öğrenme stratejilerinin de bilinip kullanılması öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli unsurların başında gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf ortamında öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarının bilinmesi gerekmektedir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir. Tanımdan hareketle öğrenme stratejileri birden fazla çabanın bileşkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. 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. 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).

Yaşadığı çeşitli durumlar bireyin kullanmış olduğu stratejileri değiştirmelerini ya da geliştirmelerini sağlar. Öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı, öğrencilerin akademik anlamdaki öğrenme çabalarının verimliliğini artırır. Düşük akademik başarılı öğrencilerle, yüksek akademik başarılı öğrenciler karşılaştırıldığında başarılı yüksek öğrencilerin kendileri için özel öğrenme hedefleri koydukları, öğrenmeleri sırasında daha çok stratejiye yer verdikleri, daha sık olarak kendileriyle ilgili yansıtılarda buldukları ve öğrenme çabalarını değişik durumlara uyarlayabildikleri görülmüştür (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996, Zimmerman, 2008). Yüksek akademik başarı gösteren öğrenenler, uyguladıkları öğrenme etkinliklerinde stratejik davranırlar ve daha fazla sorumluluk ile özyeterlik hissederler. 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.

Özer (2008)de etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kimi etkinliklerde bulunmalarına gerek olduğunu belirtmektedir. 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 stratejilerini etkin bir şekilde kullanan öğrenenler öğrenme sürecinde gerçekleştirmeleri gereken öğretimle ilgili işlerin üstesinden kolaylıkla gelebilirler.

SORULAR

- 1) Yukarıdaki parçaya göre öğrenme sürecini hangi faktörler etkilemektedir?
- 2) Öğrenme stratejilerinin öğrenen bireye sağladığı yararlar nelerdir?
- 3) Parçadan yola çıkarak size göre öğrenme stratejileri neler olabilir? Birkaç tane öğrenme stratejisi yazınız.

DERS PLANI

BÖLÜM 1

FAKÜLTE: BAÜ/ Necatibey Eğitim Fakültesi

SINIF: 2. Sınıf

DERS: Öğretim İlke ve Yöntemleri

KONU: Açıklama ve Örgütlenme Stratejileri

SÜRE: 45+45+45

BÖLÜM 2

HEDEF-DAVRANIŞLAR:

1) Açıklama stratejileri ile ilgili temel kavramlar bilgisi

- a) Açıklama stratejisinin tanımını yazma/söyleme
- b) Açıklama stratejilerinin neler olduğunu yazma/söyleme

2) Açıklama stratejileri ile ilgili ilkeler bilgisi

- a) Açıklama stratejilerinin hangi öğrenme süreçlerinde kullanılacağını yazma/söyleme
- b) Açıklama stratejilerinin kullanımında dikkat edilecek noktaları yazma/söyleme

3) Açıklama stratejilerini öğrenme süreçlerinde kullanabilme

- a) Verilen bir metni okurken kullandığı açıklama stratejilerini yazma/söyleme
- b) Öğrenmesini gerçekleştirirken farklı açıklama stratejilerini kullanma

4) Örgütlenme stratejileri ile ilgili temel kavramlar bilgisi

- a) Örgütlenme stratejisinin tanımını yazma/söyleme
- b) Örgütlenme stratejilerinin neler olduğunu yazma/söyleme

5) Örgütlenme stratejileri ile ilgili ilkeler bilgisi

a) Örgütlenme stratejilerinin hangi öğrenme süreçlerinde kullanılacağını yazma/söyleme

b) Örgütlenme stratejilerinin kullanımında dikkat edilecek noktaları yazma/söyleme

6) Örgütlenme stratejilerini öğrenme süreçlerinde kullanabilme

a) Kullandığı örgütlenme stratejilerini yazma/söyleme

b) Öğrenmesini gerçekleştirirken farklı örgütlenme stratejilerini kullanma

KONUNUN KAVRAMLARI ve SEMBOLLERİ: Öğrenme stratejileri, anlamlandırma, özet çıkarma, ana hatlarını belirleme, anahtar kavramlar, kavram haritaları

ÖĞRETME-ÖĞRENME STRATEJİ YÖNTEM ve TEKNİKLERİ: Sunuş yoluyla öğretim, Düz Anlatım, Tartışma

KULLANILAN KAYNAK, ARAÇ-GEREÇLER: Çalışma yaprakları, Slayt sunusu

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

GİRİŞ

DİKKATİ ÇEKME: Öğretim elemanı “Arkadaşlar bir önceki dersimizde sizlerle yineleme stratejilerinden bahsetmiştik. Sizce bugün bahsedeceğimiz stratejiler neler olabilir?” sorusunu yönelterek öğrencilerin dikkatini derse yöneltir.

GÜDÜLEME: Öğretim elemanı “Bugün özelliklerini ve nasıl kullanıldığını öğreneceğimiz stratejiler sonucunda sizler de hem yeni stratejiler öğrenmiş olacak hem de kendi öğrenme süreçlerinizi değerlendirebileceksiniz” diyerek konunun önemini ve ne işe yarayacağını belirtir.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretim elemanı “ Açıklama stratejileri kapsamında yer alan ve birçoğumuzun öğrenme sürecinde kullandığı not alma, özet çıkarma, analogiler yapma ile örgütleme stratejileri kapsamında yer alan ana hatları belirleme, anahtar kavramları ortaya koyma, konular/kavramlar/dersler arası ilişkilendirmeler yapma stratejilerini öğrenerek uygulamalar gerçekleştireceğiz” diyerek dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar eder.

GEÇİŞ: Öğrencilerden sessiz olmalarını ve dersi dinleyerek sorulara cevaplar vermelerini istedikten sonra öğretim elemanı dersin sunumuna geçer.

GELİŞME

Öğretim elemanı;

- 1) Bir önceki derste işlenen yineleme stratejilerine birkaç örnek ister.
- 2) Açıklama (anlamlandırma) stratejilerini açıklar.
- 3) Açıklama stratejileri kapsamında yer alan kendi ifadeleriyle not alma, analogi yapma, özet çıkarma, alıştırmalar yapmayı açıklar.
- 4) Öğrencilerden kullandıkları açıklama stratejilerine örnekler vermelerini ister.
- 5) Açıklama stratejilerinin kullanımında göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri açıklar.

ARA ÖZET: Öğrencilere açıklama stratejileriyle anlamlandırma stratejileri olarak da karşılaşabileceklerini söyledikten sonra kısaca yeniden açıklar.

ARA GEÇİŞ: Öğretim elemanı “Açıklama stratejilerinin neler olduğunu öğrendik. Şimdi ise örgütleme stratejilerini hep beraber tanıyacağız” diyerek örgütleme stratejilerinin tanıtılmasına geçer.

Öğretim elemanı;

- 1) Örgütleme stratejilerini açıklar.
- 2) Örgütleme stratejileri kapsamında yer alan metnin ana fikrini çıkarma, anahtar kavramları belirleme, kavram haritası oluşturma, kavramlar/konular/dersler arası ilişkilendirmeler yapmayı tek tek açıklar.
- 3) Öğrencilerden kullandıkları örgütleme stratejilerine örnekler vermelerini ister.

- 4) Örgütleme stratejilerinin kullanımında göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri açıklar.

BÖLÜM 3

SON ÖZET: Bu dersimizde birçoğumuzun kullandığı ama belki tanımının ne olduğunu bilmediği açıklama ve örgütleme öğrendik. Yineleme stratejileri, bireyin öğrenme sürecini kolaylaştıran öğrenme stratejilerinden karmaşık öğrenme stratejilerine girmektedir. Daha üst düzey düşünme gerektiren, bilişsel alanın daha üst basamaklarında gerçekleştirilen zihinsel etkinliklerimizde bu stratejilerden daha fazla faydalanmaktayız.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretim elemanı “Bugün özelliklerini ve nasıl kullanıldığını öğrendiğiniz açıklama ve örgütleme stratejileri ile hem yeni stratejiler öğrenmiş oldunuz hem de kendi öğrenme süreçlerinize daha farklı bir gözle bakmaya başladığınızı fark edeceksiniz” diyerek yeniden konunun önemini ve ne işe yarayacağını belirtir.

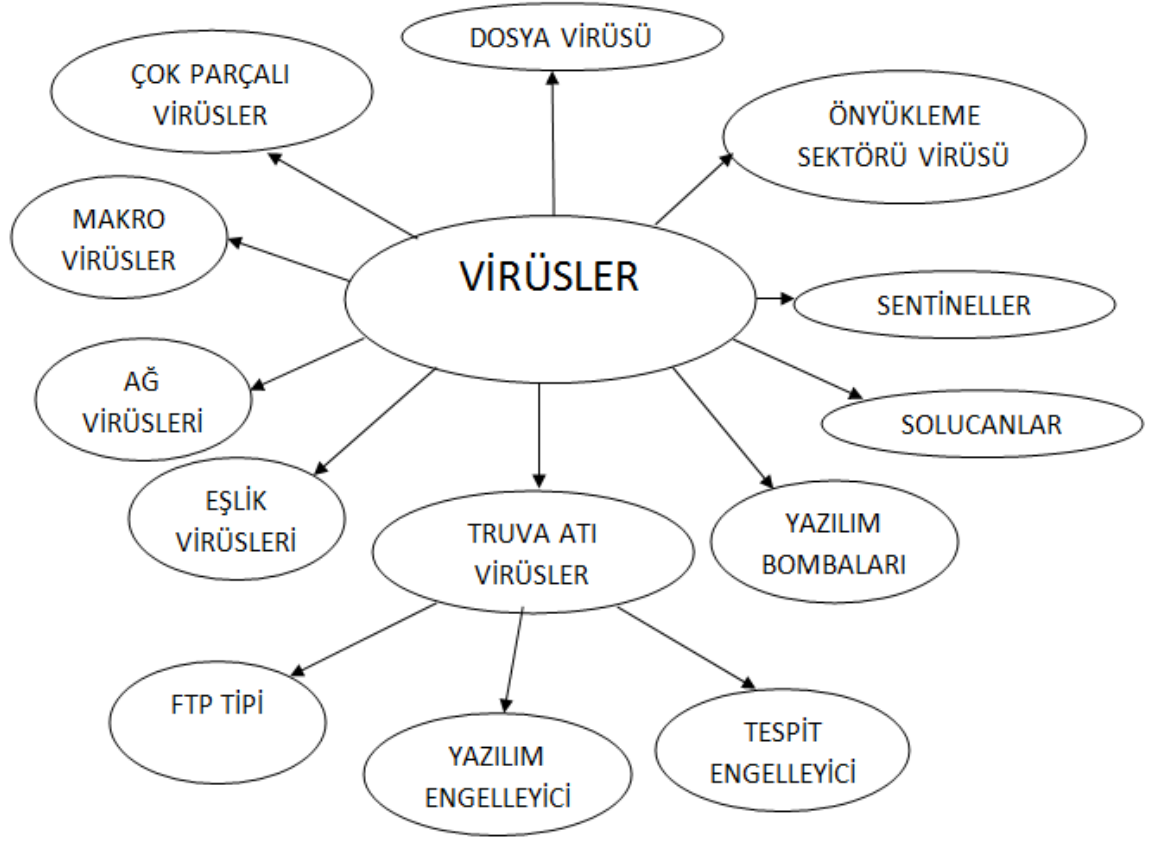
KAPANIŞ: “Arkadaşlar bugün üst düzey bilişsel öğrenmelerimizde daha fazla kullandığımız açıklama ve örgütleme stratejilerini öğrenmiş olduk. Önümüzdeki derslerde diğer öğrenme stratejilerinin neler olduğunu öğreneceğiz ve etkinlikler yapacağız. Soracağınız herhangi bir soru yoksa şimdilik hoşça kalın” diyerek öğretim elemanı dersi kapatır.

DEĞERLENDİRME

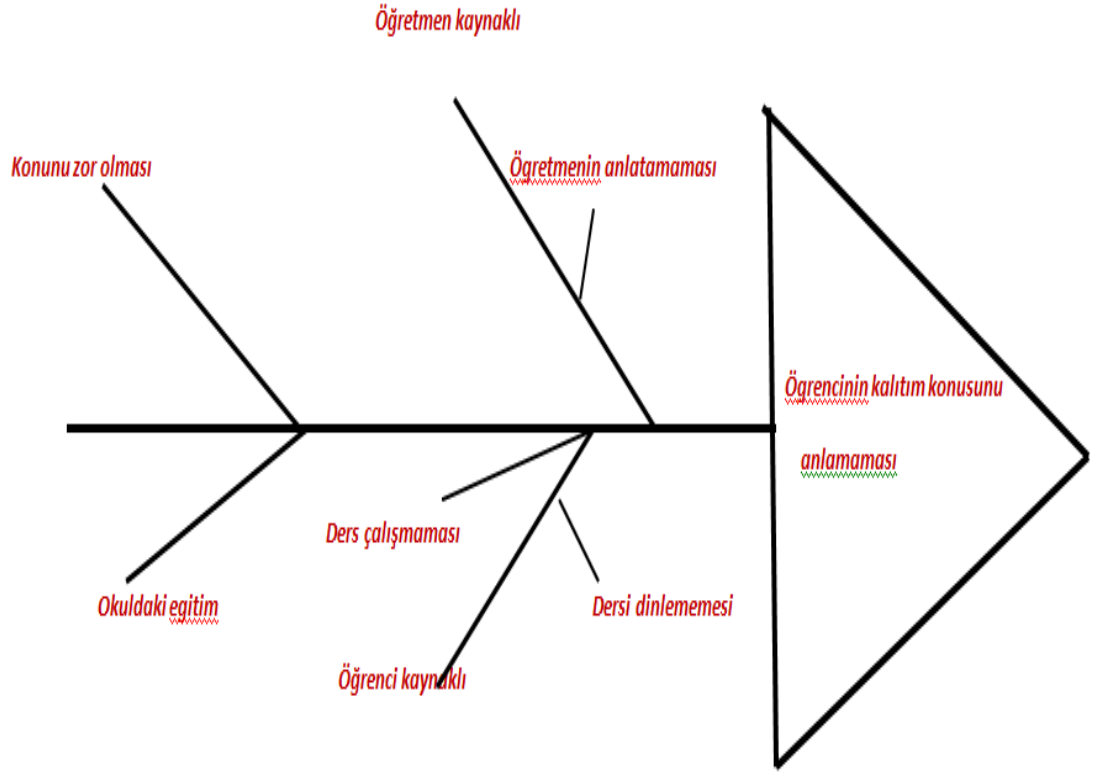
Öğrencilere çeşitli kavram haritası örnekleri gösterilerek onlardan da kavram haritası hazırlamaları istenmiştir.

Öğrencilere tanıtılan kavram haritası çeşitleri ve onların hazırlamış oldukları kavram haritaları örnekleri aşağıda verilmiştir.

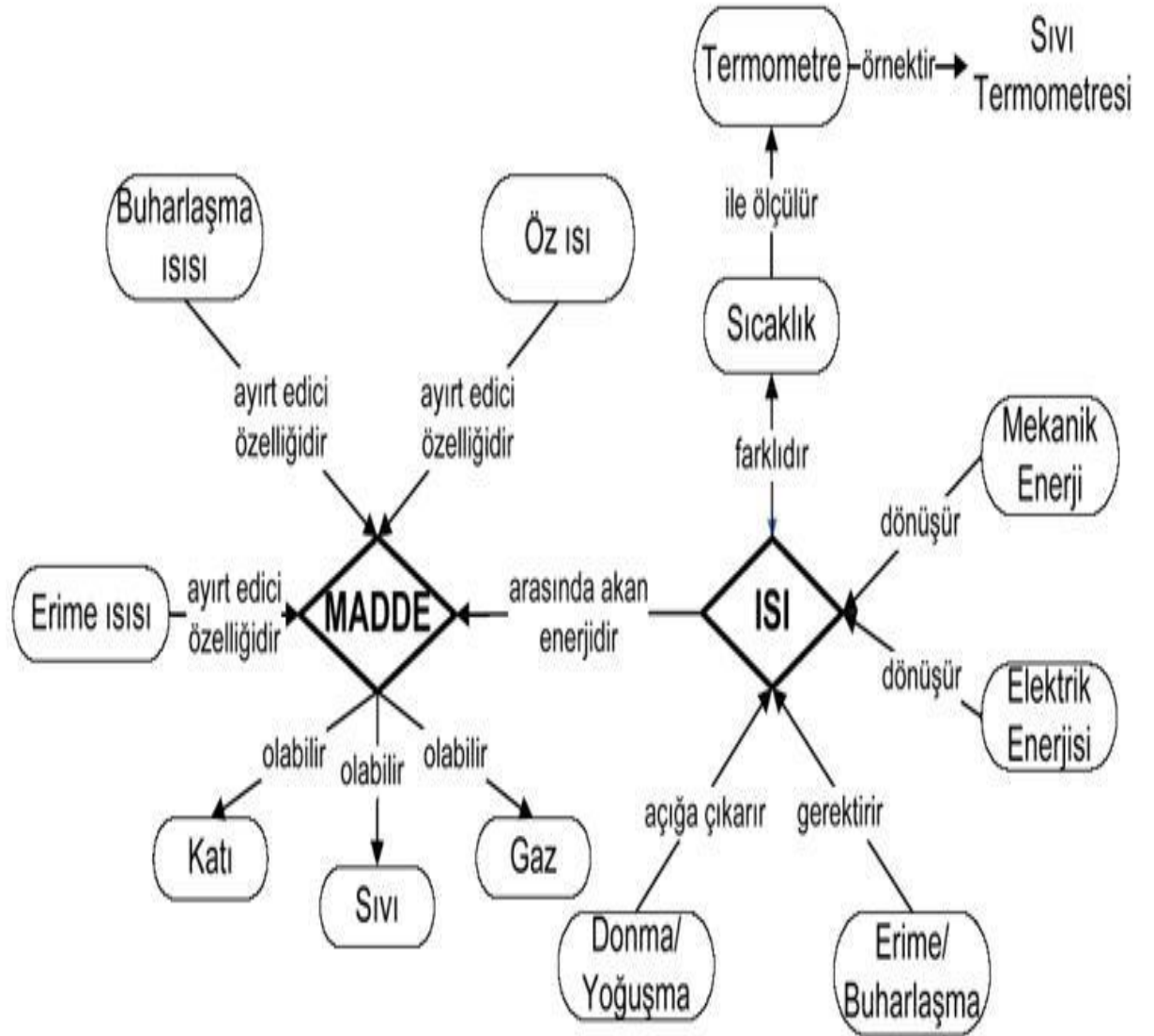
Örümcek Ağı Kavram Haritası



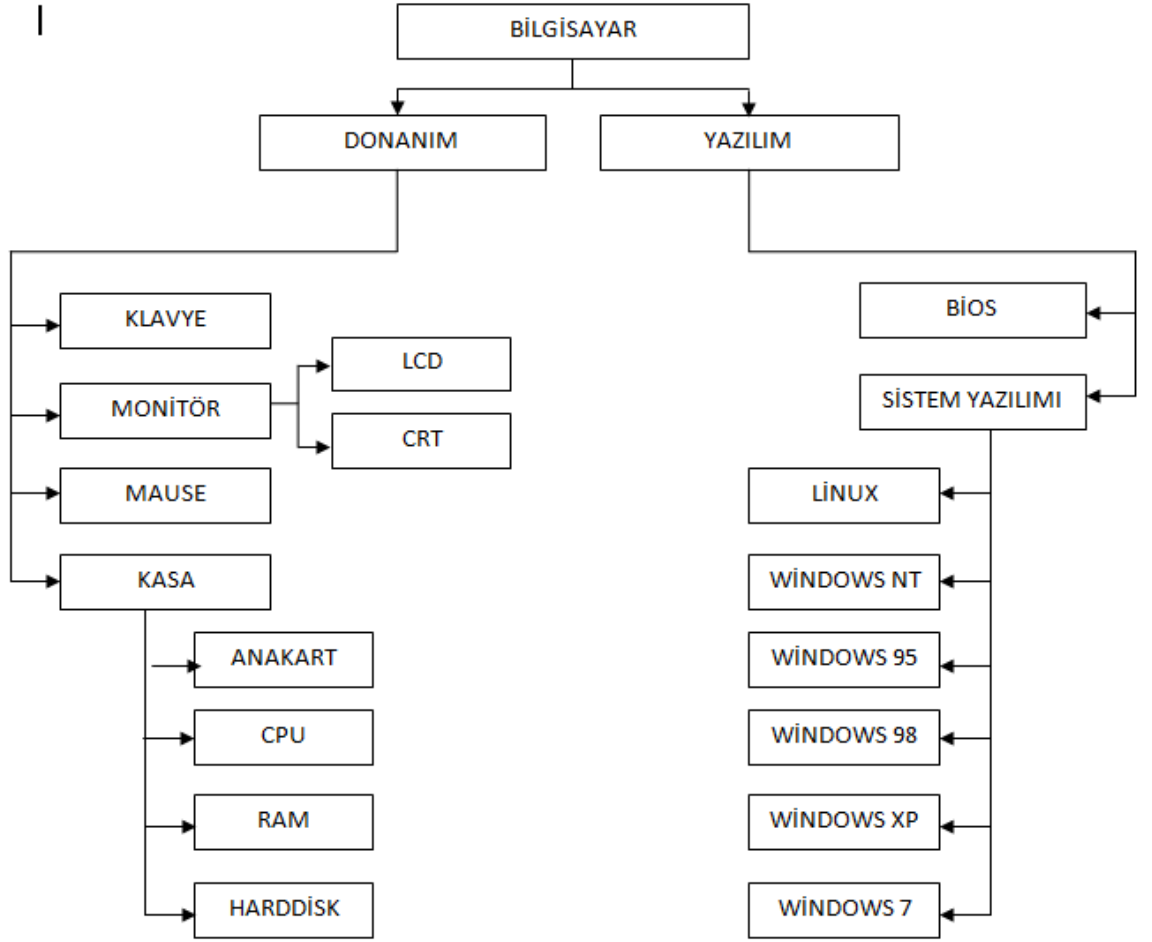
Balık Kılıçığı Kavram Haritası

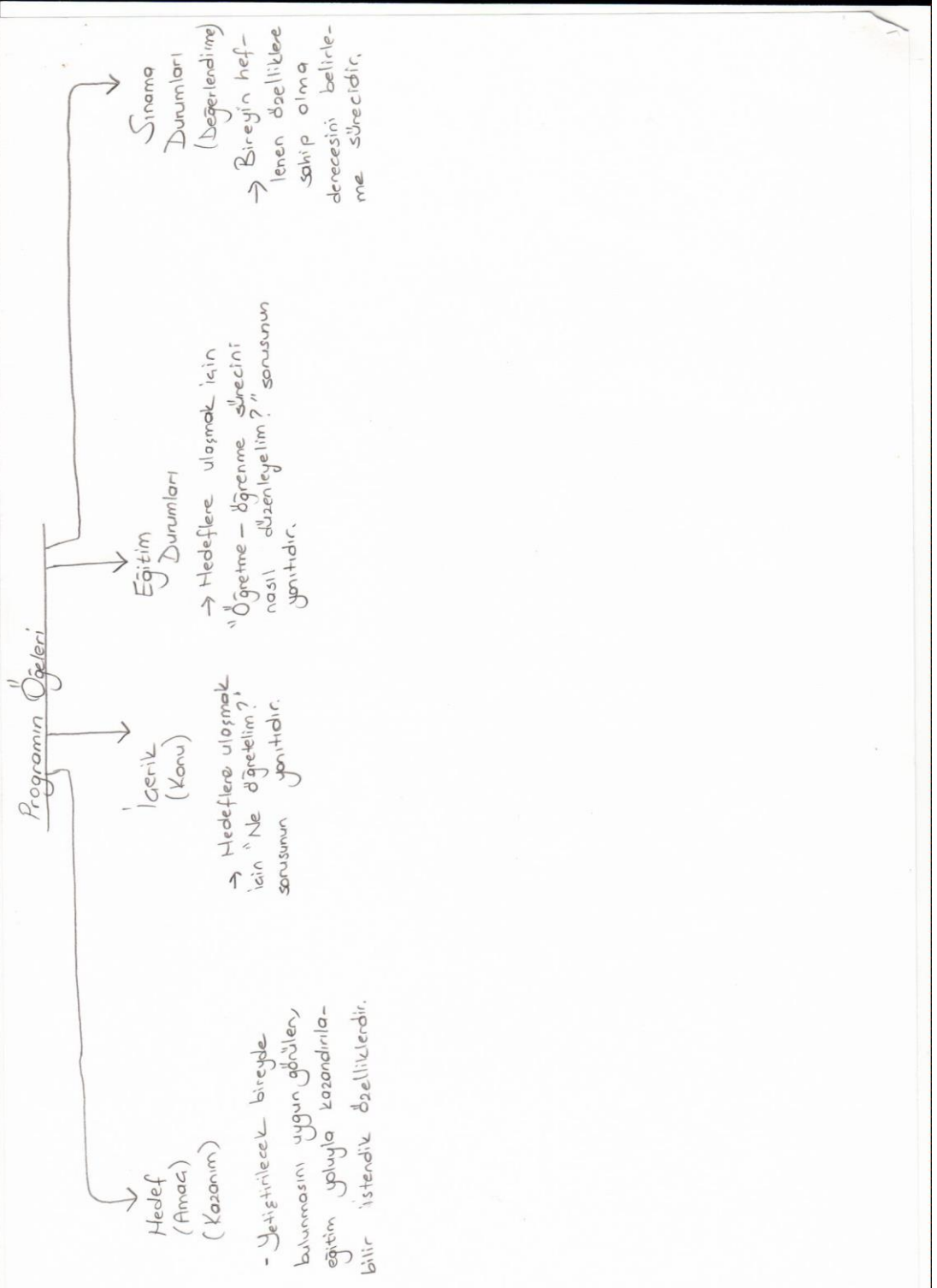


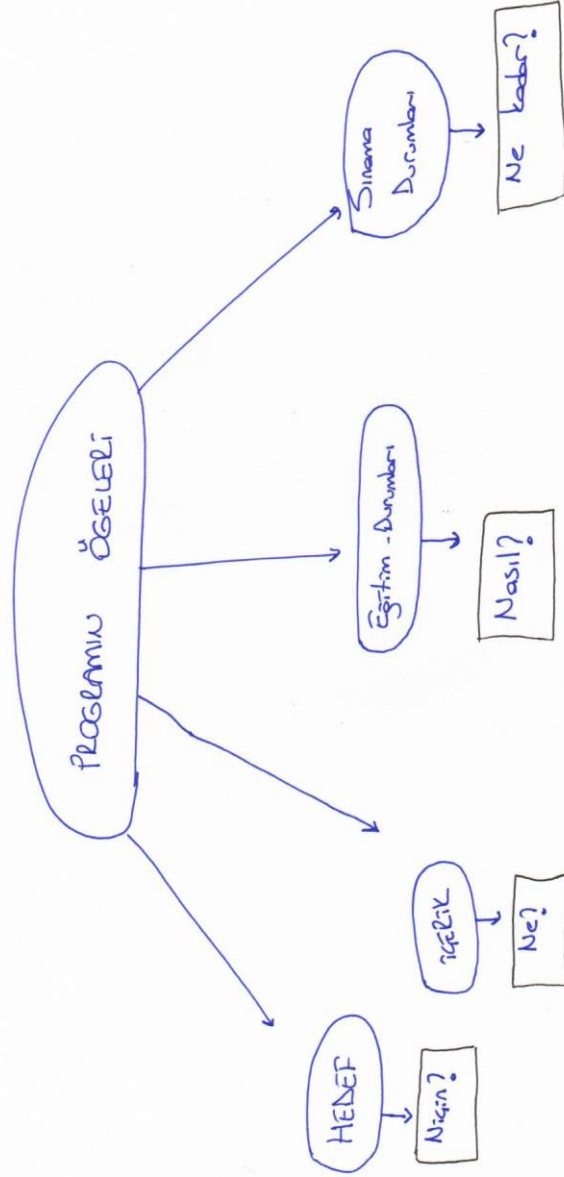
Zincir Kavram Haritası

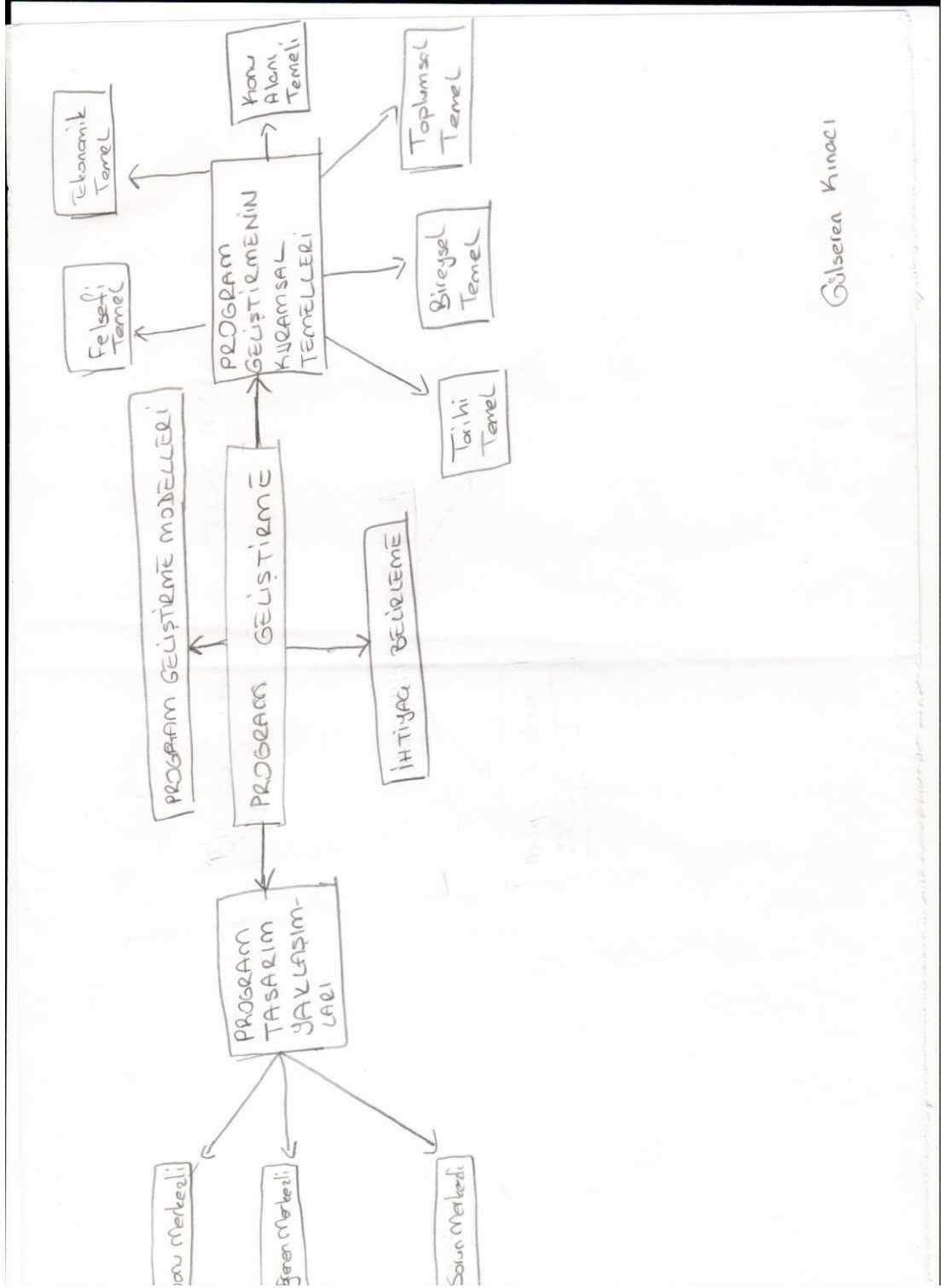


Hiyerarşik Kavram Haritası









Gülberen Kınacı

DERS PLANI

BÖLÜM 1

FAKÜLTE: BAÜ/ Necatibey Eğitim Fakültesi

SINIF: 2. Sınıf

DERS: Öğretim İlke ve Yöntemleri

KONU: Yardım Arama ve Anlamayı İzleme Stratejileri

SÜRE: 45+45+45

BÖLÜM 2

HEDEF-DAVRANIŞLAR:

- 1) Yardım arama stratejileri ile ilgili temel kavramlar bilgisi
 - a) Yardım arama stratejisinin tanımını yazma/söyleme
 - b) Yardım arama stratejilerinin neler olduğunu yazma/söyleme
- 2) Yardım arama stratejilerini öğrenme süreçlerinde kullanabilme
 - a) Öğrenme sürecinde karşı karşıya kaldığı zor durumlarda hangi yardım arama stratejisini kullanacağına karar verme
 - b) Yardım arama stratejilerini doğru ve yerinde kullanma
- 3) Anlamayı izleme stratejileri ile ilgili temel kavramlar bilgisi
 - a) Anlamayı izleme stratejisinin tanımını yazma/söyleme
 - b) Anlamayı izleme stratejilerinin neler olduğunu yazma/söyleme

KONUNUN KAVRAMLARI ve SEMBOLLERİ: Öğrenme stratejileri, öğretim elemanı / akran desteği, çalışma ortamı/zaman yönetimi, çözüm üretme

ÖĞRETME-ÖĞRENME STRATEJİ YÖNTEM ve TEKNİKLERİ: Sunuş yoluyla öğretim, Düz Anlatım, Tartışma

KULLANILAN KAYNAK, ARAÇ-GEREÇLER: Slayt sunusu

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

GİRİŞ

DİKKATİ ÇEKME: Öğretim elemanı “Arkadaşlar bugün öğrenme sürecimizi yönetmemizi sağlayan aynı zamanda öğrenme sürecimizde karşılaştığımız zorlukları aşmamızı sağlayan stratejileri öğreneceğiz” diyerek öğrencilerin dikkatini derse çeker.

GÜDÜLEME: Öğretim elemanı “Bugün özelliklerini ve nasıl kullanıldığını öğreneceğimiz bu stratejiler sonucunda sizler de kendi öğrenme süreçlerinizi değerlendirebileceksiniz” diye konunun önemini ve ne işe yarayacağını belirtir.

GÖZDEN GEÇİRME: Öğretim elemanı “Yardım arama ve anlamayı izleme stratejileri kapsamında yer alan akran/öğretim elemanı desteği alma, çalışma ortamını/zamanı yönetme, sorunları belirleme ve çözüm üretme stratejilerini öğreneceğiz” diyerek dersin hedefinden öğrencileri haberdar eder.

GEÇİŞ: Öğrencilerden sessiz olmalarını ve dersi dinleyerek sorulara cevaplar vermelerini istedikten sonra öğretim elemanı dersin sunumuna geçer.

GELİŞME

Öğretim elemanı;

- 1) Bir önceki derste işlenen açıklama ve örgütleme stratejilerinin tanımlarını ve neler olduğunu birkaç öğrenciye sorar.
- 2) Yardım arama ve anlamayı izleme stratejilerini tanımlar.
- 3) Öğrencilere yardım arama ve anlamayı izleme stratejilerini kullanarak kullanmadıkların sorusunu sorar.

ARA ÖZET: Anlamayı izleme ve yardım arama stratejilerinin neler olduğunu kısaca tekrar eder.

ARA GEÇİŞ: “Şimdi anlamayı izleme ve yardım arama stratejilerini kullanırken hangi ilkeleri göz önünde bulundurmalıyız. Bunlara değineceğiz” diyerek stratejilerin kullanımında göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri öğrencilere açıklar.

BÖLÜM 3

SON ÖZET: Öğretim elemanı “Bu dersimizde öğrenme sürecimizde karşılaştığımız zor durumlarda başvurduğumuz yardım arama ve anlamayı izleme stratejilerini öğrendik. Anlamayı izleme stratejileri aynı zamanda üstbiliş kapsamına girmektedir. Yardım arama stratejilerinde ise gerekli olan durumlarda hangilerini kullandığımızdan bahsettik” açıklamasını yaparak konuyu son kez özetler.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğretim elemanı dersin başında söylediği “Bugün özelliklerini ve nasıl kullanıldığını öğrendiğimiz bu strateji sonucunda sizler de kendi öğrenme süreçlerinizi değerlendirebileceksiniz” diyerek yeniden konunun önemini ve ne işe yarayacağını belirtir.

KAPANIŞ: “Arkadaşlar bugün öğrenme sürecinde karşılaşılan zor durumları aşmamızda kullandığımız yardım arama ve anlamayı izleme stratejilerini işledik. Soracağınız herhangi bir soru yoksa dersimizi sonlandırıyoruz” diyerek öğretim elemanı dersi kapatır.

DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanı öğrencilerinden yardım arama ve anlamayı izleme stratejilerinden hangilerini ne gibi durumlarda kullandıklarını örnekler vererek anlatmalarını ister. Böylece kendi öğrenme süreçlerine dışarıdan bir gözle bakmalarını sağlamayı amaçlamıştır.