



T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

5. VE 6. SINIF BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİNDE
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE AKADEMİK
BAŞARILARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Muhammed Ali ÖZKAN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Burdur, 2019

T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

5. VE 6. SINIF BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİNDE
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE AKADEMİK
BAŞARILARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Muhammed Ali ÖZKAN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Burdur, 2019



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 13/12/2018 tarih ve 2018-265/3 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 04/01/2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Muhammed Ali ÖZKAN' ın "5. ve 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Harun ŞAHİN

ÜYE : Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi. Esra ÇAKAR ÖZKAN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Muhammed Ali ÖZKAN

.../01/2019

5. ve 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

Muhammed Ali ÖZKAN

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, 5. ve 6. sınıf Bilişim Teknolojileri dersine yönelik öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı; bazı değişkenler açısından incelenerek, öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi karşılaştırılmalı olarak ortaya koymaktır.

Araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırması olup tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Konya ili Hüyük ilçesindeki bütün ortaokulların 5. ve 6. sınıflarına devam eden 393 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca bir örneklem alma yoluna gidilmemiş ve bu bağlamda çalışma evreni aynı zamanda araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma verileri, öğrenme stratejileri ölçeğinden ve öğrencilerin yıl sonu karne notlarından elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik tekniklerinden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (Ss); karşılaştırmalı istatistik tekniklerinden bağımsız örneklemler t-testi (t), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğrenciler, öğrenme stratejilerini her zaman kullandıkları ve bu stratejilerden güdüleme stratejilerini ile geri getirmeyi artırıcı stratejileri en fazla, dikkat stratejilerini en az kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı; cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark gösterirken, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunurken baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmadığı, öğrenim gördükleri okullara göre ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Bilişim Teknolojileri, Öğrenme, Öğrenme Stratejileri

Sayfa Adedi : 111

Danışman: Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Comparative Analysis of 5th and 6th Grade Students' Learning Strategies and Academic Achievement in Information Technologies Class

(Master Thesis)

Muhammed Ali ÖZKAN

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine 5th and 6th grade students' learning strategies in Information Technologies Class and their frequency of usage in terms of some variables. In addition to this, the relationship of students' academic achievement with their learning strategies and frequency of usage has been examined.

In this descriptive study, scanning model has been used. The study group of this research consists of 393 5th and 6th grade students from all secondary schools of Hüyük district of Konya province in 2017- 2018 Academic Year. The universe of the research is the sample of the study as well. Research data has been gathered by means of Learning Strategies Scale and students' marks in school report. The obtained data has been analyzed by using SPSS 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programme. While frequency (f), percentage (%), mean (\bar{x}), standart deviation (Ss) have been used among descriptive statistical techniques, independent samples t- Test (t), ANOVA (F), pearson multiplication of moments corrolation coefficient (r). As a result of the study, it has been seen that students have always used learning strategies. Among these strategies, while the most used strategies are motivation and retrieval, the least used is attention strategy. Besides these, between students' learning strategies preferences and the frequency of usage; 1) with regard to gender, a meaningful difference on behalf of female students was found. 2) With regard to grade level, a meaningful difference wasn't found. 3) With regard to educational status of mother, a meaningful difference was found but with regard to educational status of father, a meaningful diffenece wasn't found. 4) With regard to schools they study, a meaningful difference was found. Furthermore a positive relationship was seen between learning strategies preferences of students and the frequency of usage, and their academic achievement.

Keywords: Academic Achievement, Information Technology, Learning, Learning Strategies

Page Number: 111

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Harun ŞAHİN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim başından beri akademik ve manevi olarak beni destekleyen, tezin yazım sürecinde geniş bilgi, ufku ve hoşgörüsüyle beni yönlendiren, benim için hocadan öte olan danışmanım Doç. Dr. Harun ŞAHİN' e, lisansüstü öğrenimimde değerli görüşlerini ve katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN' a, araştırma verilerinin istatistiksel olarak çözümlenmesinde yardımlarını gördüğüm Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN' a, çalışmayı titizlikle okuyarak Türkçe Dil Bilgisi Kurallarına uygunluğunu kontrol eden değerli arkadaşım, Türkçe ve Üstün Zekâlılar Öğretmeni Murat TEKEL' e teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, değerli katkıları ve bilgilerinden yararlandığım, zora düştüğümde beni yüreklendiren dostum, yol arkadaşım, İngilizce öğretmeni Güngör KİL' e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen okul yöneticileri ile öğretmenlere ve ölçeğe verdikleri cevaplarıyla çalışmaya katkıda bulunan sevgili öğrencilere teşekkür ederim.

Nitekim hayatımın her anında olduğu gibi yüksek lisans çalışmalarım da bana maddi ve manevi güç veren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım annem Melahat ÖZKAN' a sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Muhammed Ali ÖZKAN

Burdur, 2019

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	7
1.2.1. Alt Problemler	7
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Sayılıtlar	10
1.7. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Öğrenme	11
2.1.2. Öğrenme Kuramları	13
2.1.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı	13
2.1.2.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramı	14
2.1.2.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı	15
2.1.2.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı	17
2.1.2.5. Bilgiyi İşleme Kuramı	17
2.1.3. Öğrenme Stratejileri	21

2.1.3.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	23
2.1.3.2. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	30
2.2. İlgili Araştırmalar.....	30
2.2.1. Yurtiçindeki İlgili Araştırmalar	31
2.2.2. Yurtdışındaki İlgili Araştırmalar.....	48
BÖLÜM III	52
YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Öğrenme Stratejileri Ölçeği	54
3.4. Verilerin Analizi.....	56
BÖLÜM IV	59
BULGULAR VE YORUM.....	59
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.4.1. Anne Eğitim Durumuna Göre	64
4.4.2. Baba Eğitim Durumuna Göre.....	70
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
BÖLÜM V	82
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	82
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	82
5.2. Öneriler	89
KAYNAKLAR	91
EKLER.....	104
EK-1	105
EK-2	106
EK-3	111

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

F: F değeri (ANOVA için)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

n: Toplam ğrenci sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Korelasyon sayısı

sd: Serbestlik Derecesi

Ss: Standart Sapma

t: t değeri (t testi için)

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf, Cinsiyet ve Okullara Göre Dağılımları.....	53
Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları.....	59
Tablo 3. Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	62
Tablo 5. Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları	65
Tablo 6. Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 7. Öğrenme Stratejileri Puanlarının Anne Eğitim Durumu LSD Sonuçları ..	68
Tablo 8. Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları.....	71
Tablo 9. Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 10. Öğrenme Stratejileri Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre LSD Sonuçları	74
Tablo 11. Öğrenme Stratejilerinin Okul Değişkenine Göre t-Testi Sonuçlarının Dağılımı.....	77
Tablo 12. Öğrenme Stratejileri ile Karne Notları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları	79
Tablo 13. Öğrenme Stratejileri ile Karne Notları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları	80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 1. Bilgiyi İşleme Modeli. 18

Şekil 2. Normallik Testi Grafiği.....57



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayılılar, tanımlar ve bu alt başlıklara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunulan yüzyılın son çeyreğiyle birlikte bilim ve teknolojideki değişim ve gelişmeler baş döndürücü bir hızla kendini göstermektedir. Bu değişim ve gelişmeler bilginin gün geçtikçe birikimli bir şekilde artmasına yol açarak insan yaşamında pek çok alanda doğrudan ya da dolaylı etkili olduğu görülmektedir (Ergün, 2009). Nitekim yirmi birinci yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmakta ve bu yüzyılda araştırma yapan, problem çözen, üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen ile bilim ve teknoloji üretenlerin yüzyılı olacağı ifade edilmektedir (Özer, 1998).

Bilgi düşünmek için gerekli ancak yeterli değildir. Okulların sorumluluklarını yerine getirme açısından bakıldığında genel eğilim, bilgiyi ön planda tutmakta ancak düşünme alışkanlığı geliştirmekten uzak kalmaktadır (Özsoy, 2007). Bu bakımdan okulların işlevlerinin gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Okul eğitiminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlere de, öğrencilerine öğrenme yaşantısını düzenlemede, bilgiyi üretme ve düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinde, öğrenmeyi öğrenmelerinde önemli görevler düşmektedir.

Günümüzde toplumlarının ihtiyaçları farklılaşmış, bireyden beklentileri değişmiştir. Bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi ihtiyaçlarını gidermede teknolojiye dönüştürebilen, edindiği bilgiler üzerine yeni bilgiler ekleyebilen ve bilgileri yaşamında kullanabilen kişi veya toplumlar daha ileri sayılmaktadır. Bu bakımdan okullar da öğrencilere bilgi aktarmaktan öteye bilgiyi kullanabilen ve bilgiyi uygulamaya dönüştürerek teknoloji üretebilen kuşaklar yetiştirmek gibi sorumluluklar üstlenmelidir (Yıldızlar, 2012).

Her toplumsal yapının temel işlevi, var olabilme ve kendi devamlılığını sürdürebilmesidir. Toplumsal devamlılığın sürdürülebilmesinde ise eğitim en önemli sorumluluğu üstlenmekte ve toplumu yenedünyaya hazırlamaktır. Nitekim eğitim düzeyi yüksek ve niteliklerle donanımlı insanlardan oluşan toplumlar, çağdaş uygarlık düzeyine daha kısa sürede ulaşmaktadırlar. Bunun için de toplumu daha da önemlisi toplumu oluşturan bireyi istenilen niteliklere uygun bir öğretim sürecinden geçirmek gerekmektedir.

Ertürk (2013, s.13) eğitimi, “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişimler meydana getirme süreci.*” olarak ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, “*bireye istedik davranışlar kazandırma süreci ve fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istedik, biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci*” (Sönmez, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Nitekim eğitim bir süreç olarak karşımıza çıkmakta ve bu sürecin iyi yapılandırılması gerekmektedir. Bu da okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin oldukça önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bireylerin belli niteliklere sahip olması için öncelikle etkili ve düzenli olarak gerçekleştirilecek öğrenme yaşantısına dönük uygulamalara yer verilmelidir. Bireylerde öğrenmeye yönelik beklentilerinin çoğalması öğrenme öğretme sürecinde verimliliğin ve kalitenin artmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde bir başka ifadeyle öğrenme yaşantılarında kaliteyi arttırmanın yolu bireylere öğrenmeyi öğretmektir (Karakış, 2006).

Öğretme-öğrenme süreci iki boyutlu öğeden oluşmaktadır. Bunlardan biri öğrenme, diğeri ise öğretmedir. Norveç Göçmen Konseyine (NRC, 1996) göre “öğrenme öğrencilerin yaptığı bir etkinlik olup, öğrenciler üzerine yapılan bir şey değildir” (akt. Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil, ve Doymuş, 2005). Çoğu zaman iyi öğrettiklerini düşünen öğretmenler aslında bir şey öğretememiş, daha doğrusu öğrenciler bir şey öğrenememiş olabilirler. O bakımdan öğretme ve öğrenme iki farklı etkinliği çağrıştırmaktadır. Öğrenme davranışta nispeten kalıcı izli bir değişimin olması; öğretme ise öğrenmeyi sağlama eylemi (Ertürk, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Öğretme kavramı öğrencilere bilgi aktarma süreci değil, öğrencinin bilişsel, psikolojik ve sosyal niteliklerini bir bütün olarak görme ve öğrenme yaşantılarını verimli ve düzenli bir şekilde yönlendirmesini sağlayacak beceriler kazandırma çabası ve sürecidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Weinstein ve Mayer (1986) 'e göre öğretme etkinliklerinin verimli devam edebilmesi için öğrencilere nasıl düşünecekleri, nasıl hatırlayacakları, nasıl öğrenecekleri ve kendilerini nasıl güdüleyecekleri gibi süreçlerin bulunması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler, etkili ve kendi kendine öğrenen seviyesine erişebilir, uzun vadede öğrenme süreçlerini denetleyebilir ve öğrenmeleri üzerine düşünebilirler.

Bireyi diğer canlılardan ayıran ve toplumsal bir varlık yapan özelliklerinden bir tanesi öğrenme becerisine sahip olmasıdır (Demir, 2013). Öğrenme, insanların en önemli yeteneklerinden biridir. Doğumla başlayan ve hayat boyu devam eden öğrenme kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Öğrenme tanımları araştırmacılar tarafından farklı şekilde ifade edilmekle birlikte araştırmacıların çoğu öğrenmeyi, "bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu bireyin davranışlarında değişiklik meydana gelmesi" olarak tanımlamaktadırlar (Fidan ve Erden, 1998). İnsanın refleksler dışında doğuştan sahip olduğu davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyumda yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan bireyler yaşamları süresince bir takım davranışları öğrenme zorunluluğunda kalmaktadırlar. İnsanların yaşamlarını devam ettirmesi, iletişim kurmaları, çeşitli tutum ve alışkanlıkları kazanması kısacası yaşamın her anı öğrenmeyle ilgilidir (Selçuk, 2018).

Öğrenmenin kişiden kişiye değiştiği, bireylerin kendine has öğrenme yolları olduğu araştırmacılarca dile getirilmektedir. Bireylerin, kendilerini geliştirebilmeleri ve günümüzdeki değişim ve gelişmeleri yakalayabilmeleri için öğrenmelerini takip etme becerilerine sahip olmaları ve nasıl öğrendiğinin farkına varmaları gerekmektedir (Karakış ve Çelenk, 2007).

Günümüzde eğitim-öğretim süreci, öğrencilere bilgi aşılacak ve yeni bilgiler öğretmek işlevine ilaveten öğrenmeyi öğretmek üzerinde durmaktadır (Yeşilyaprak, 2001). Ancak okullardaki programlara bakıldığında öğrenciler, neden öğrendiklerinin ve nasıl öğrendiklerinin farkında değildirler. Bunun sonucunda öğrencilerde başarısızlık, kendilerine güvenlerinde ve öğrenmeye karşı ilgi, isteklerinde azalma olduğu görülmektedir (Çiftçi, 1998).

Buna benzer sorunların üstesinden gelmek için öğrencilerin, ne öğrendiğinin farkında olmaları, öğrenmelerinde kendi kendilerini güdüleyebilmeleri ve kendi öğrenme sorumluluğunu almaları gerekmektedir.

Günümüzdeki eğitim sisteminin öncelikli amaçlarından biri de kendi öğrenme yaşantılarını planlayan, öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, düzenleyen ve yönlendiren öğrencileri yetiştirmektir. Neyi, niçin ve nasıl öğrenelim konusu da bu değişimden etkilenmiş ve bu alanda yeni kuram ve uygulamalara duyulan ihtiyaçlar artmıştır. Geride bıraktığımız yüzyıl içinde bilim alanında ortaya çıkan yeni buluşlar ve bilişsel psikolojideki gelişmeler, bireyin yetiştirilme biçimini ve doğal olarak öğretim programlarını da etkilemiştir (Babadoğan, 1996).

Okullarda çoğunlukla öğrencilere Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri gibi dersler, farklı yöntemlerle öğretilmeye çalışılmakta, ancak öğrencilerin bu derslere ve konulara ne şekilde çalışması ve öğrenmesi gerektiği hakkında ya hiç bir bilgi verilmemekte ya da çok az bilgi verilmektedir (Açıkgöz, 2007). Öğrencinin hangi derse nasıl çalışacağını bilmemesi öğrencinin, derse yönelik başarısını olumsuz yönde etkilemekte, kendilerine güvenlerinin azalmasına ve yıkıcı duyguların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Kaya, 1993).

Yenilenen eğitim programlarında öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun arttığı, önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında ilişkilerin kurulduğu yöntemlerin ağırlık kazandığı görülmektedir (Uyangör ve Dikkartın, 2009). Öğrenciler üzerine düşen görev ve sorumlulukların arttığı düşünüldüğünde belli stratejileri kullanarak öğrenme kaçınılmaz hale gelmektedir (Vural, 2011). Yine günümüzde bireyler, bilgiye ulaşma yollarını bilmeli ve ulaştığı bilgileri işlevsel hale getirebilmelidirler. Öğrenmeyi öğrenme dediğimiz bu süreç, öğrencinin öğrenmeyle ilgili sorumluluk aldığı ve öğrenmesiyle ilgili etkinlikleri yönetebilmesidir. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için öncelikle öğrenme özelliklerini harekete geçirecek belli stratejilere ihtiyaçları vardır (Güven, 2004a).

Kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları gerekmektedir. Bu süreçte başarı sağlanabilmesi için uygun öğrenme stratejilerinin kullanımı gereklidir. Öğrenme stratejileri kullanımı günümüzün gerektirdiği yaşam boyu öğrenme açısından önem taşımaktadır (Erdem, 2005). Öğrencilerin öğrenme sürecinde, kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri ile birlikte öğrenme stratejilerinin öneminin giderek arttığı görülmektedir (Açıkgöz, 2016).

Öğrenme stratejilerinin, davranışçı öğrenme yaklaşımlarının önemini yitirip bilişsel öğrenme yaklaşımlarının popülerlik kazanması sonucu yaygınlaşmaya başladığı

söylenbilir. Davranışçı öğrenmede, öğrenme materyalinin sunulmasının öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerine durulurken, bilişsel öğrenmede, bilgilerin belleğe nasıl işlendiği ve kodlandığı üzerinde durulmaktadır (Demirel, 1993). Öğrenme stratejileri olarak nitelendirilen bu kavram, bilişsel öğrenme yaklaşımlarından bilgiyi işleme modeli ile ortaya çıktığı söylenilebilir (Oral, 2003). Başka bir ifadeyle, öğrenme stratejileri bilgiyi işleme modelinde ortaya konulan bilgi kodlama ve işleme ilkelerine dayalı olarak bilişsel yapıyı harekete geçirecek yöntem ve teknikler olarak yerini almıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Açıkgöz (2016)'e göre strateji, bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak ele alınırken; öğrenme stratejileri ise, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler olarak tanımlanabilir (Weinstein ve Mayer, 1986). Özer (2001)'e göre öğrenme stratejileri, “bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biri” olarak ifade edilmektedir. Bu tekniklerin her biri, öğrenme gerçekleşirken öğrenci tarafından bilgi işleme süreçlerini etkilemesi için kullanılan davranış ve düşünceleri içerir. Bilgi işleme sürecinde, duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli bellek gibi temel yapılar bulunmaktadır. Öğrenmeyi etkileyen temel süreçler ise algılama, dikkat, kodlama, örgütleme, depolama ve hatırlamadır (Erden ve Akman, 2018). Bilgi işleme kuramı ile öğrenme stratejileri kavramı ortaya çıkmıştır.

Öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme modeline göre ele alıp inceleyen Senemoğlu (2013), öğrenme stratejilerini; “dikkat stratejileri”, “kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler”, “anlamlandırmayı (kodlamayı) arttıran stratejiler”, “geri getirmeyi (hatırlamayı) arttıran stratejiler” ve “yürütücü biliş (izleme) stratejileri” olarak beş grupta ele almıştır. Öğrenme stratejileri bireyin kendi öğrenmesini kolaylaştıran ve sistematik bir hale getiren tekniklerinin her biridir. Öğrenme stratejileriyle bireyin bilgiyi düzenli bir şekilde işleyerek kalıcı bir şekilde öğrenmesi amaçlanır. Yapılan tanım ve açıklamalara bakıldığında üzerinde durulan ortak noktanın, öğrenme stratejilerinin öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımıyla bilgiyi öğrenmek için yerine getirmesi gereken süreçleri farkında olarak gerçekleştirmesi ve bilginin uzun süreli olarak kalıcılığını sağlayıcı davranışlar sergilemesi şeklinde özetlenebilir.

Öğrenme stratejilerini öğrenciler günlük hayatta ve okullarda farkında olmadan kullanıyor olabilirler. Ancak öğrenme işinde bu stratejileri farkında olmadan gelişmiş güzel kullanmak karmaşıklığa yol açacaktır. Yine okullarda öğretmenlerin derslerini işlerken tek bir stratejiye yer vermesi öğrenci farklılıkları dikkate alındığında, öğrenme bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir (Alşan, 2009). Her bir öğrenci ön bilgileri, güçlü ve zayıf yönleri, farklı ilgi alanları ile öğrenme ortamına girmektedir. Bu bakımdan öğrenci farklılıklarını giderecek birçok strateji öğrenme ortamına dahil edilmelidir.

Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireylerin okul sonrasında da öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Nitekim öğrencinin öğrenme işini gerçekleştirirken yanında her an bir öğretmenin olması mümkün değildir. Öğrenciler edilgen alıcılar değil tam tersi yaşamlarını sürdürürken etkin bir biçimde öğrenme sürecine katılan aktif öğrencilerdir. Bu bağlamda öğrenme stratejileri bireylerin öğrenmelerinin gerçekleşmesinde onlara yardımcı, destekleyici ve yol gösterici etkinlikler bütünüdür. Bir araba tamircisinin bir iş için kullanabileceği bir veya bir kaç adet aleti vardır. Oysa biliyoruz ki araç kutusunda onlarca alet bulunmaktadır. Aynı şekilde öğrenci açısından düşünüldüğünde, gerektiğinde aralarından seçebileceği hem alışkanlık hem çeşitlilik sağlayacak birçok strateji içeren bir repertuarı olmalıdır. Öğrenci bir konuyu öğrenmede güçlüklerle karşılaştığında, farklı öğrenme yolları kullanarak sorunun üstesinden gelebileceğinin farkında olmalıdır. Bireyler hem akademik konuları hem de akademik olmayan konuları en iyi şekilde öğrenmek için sorumluluğu nasıl alacağını bilmeli ve gayret göstermelidirler (Sucuoğlu, 2003).

Bireyin öğrenme süreci ve akademik başarısını artırmada; öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi, öncelikle bireylerce kendilerine uygun olanının belirlenmesi ve kullanılmasının gerekli olduğu yadsınmaz bir şekilde kendini açık etmektedir (Karakış ve Çelenk, 2007).

Bilgi toplumunun gereksinimi olan nitelikli insan gücünü karşılamada, öğrenmeyi öğrenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve öz düzenleme kapasitesine sahip bireylerin yetiştirilmesi eğitim sistemimizin öncelikli amaçlarından biridir. Çağa ayak uydurabilmek ve teknoloji üretiminde lider ülkelerden olmak adına bireylerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden bir tanesi nitelikli bilgiye ulaşmak ile bilgiyi kullanmak olmalıdır. Bu noktada en önemli sorun, bilginin nasıl elde edileceği,

nasıl dağıtılacağı ve saklanacağıdır. Bu da bilgi teknolojilerinin hızlı gelişmesinin temel nedenini oluşturmaktadır (Kır, 2012). Bu noktada Bilişim Teknolojileri dersinin önemini ortaya çıkmaktadır. Genel olarak Bilişim Teknolojileri, “bilginin toplanması, işlenmesi, saklanması ve gerektiğinde herhangi bir yere iletilmesini ya da herhangi bir yerden bu bilgiye erişilmesini sağlayan teknolojiler” olarak tanımlanabilir (MEB, 2018). Bilişim Teknolojileri hem bilgiden yararlanma düzeyinin en üst seviyeye çıkarılması hem de bilgi çağının sürekli değişen koşullarına uyum sağlanması açısından vazgeçilmez bir unsurdur. Bilişim Teknolojileri öğretimi bireyin yaşantılar ve deneyler yoluyla öncelikle düşüncede farklılık yaratarak yaratıcı teknolojik ürün ortaya koymasına olanaklar sağlayacaktır (Sarıoğlu ve Kartal, 2017). Dolayısıyla Bilişim Teknolojileri dersinde öğrencilerinin öğrenme stratejilerini belirlemek, bilgiye hızlı erişimde ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almada alandaki sorunlara katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırma ile de Bilişim Teknolojileri öğrencilerinin öğrenme sürecinde, öğrenmelerini kalıcı ve anlamlı kılmaları ile derse yönelik akademik başarılarını arttırmada öğrenme stratejilerini hangi düzeyde, ne sıklıkla kullandıkları bazı değişkenlere göre incelenmiş ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

5. ve 6. sınıf Bilişim Teknolojileri dersine yönelik öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı bazı değişkenler açısından anlamlı bir fark göstermekte midir? Ayrıca öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2.1. Alt problemler. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri dersinde;

1. Öğrenme stratejileri hangileridir ve kullanım sıklığı nasıldır?
2. Öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı öğrenim gördükleri okullarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Hızla gelişen ve değişim gösteren dünyada çağa ayak uydurmak için öğrencilerin öğrenme sürecine bizzat girmeleri ve sorumluluk almaları gerekmektedir. Kendi öğrenme yollarını belirleyip uygulamaya koyamayan birey yaşamı boyunca başkalarının düşüncelerinin kaskacında kalacak, yeni bilgiler üretemeyecek ve kendini geliştiremeyecektir. Çağımız bilgi ve teknoloji çağı olarak düşünüldüğünde ülkelere nitelikli insan gücünü yetiştirecek, bilgi ve teknoloji alanında gelişmeler yaşatacak öğrenciler yetiştirmek adına öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri, kendi öğrenme yollarını bulmaları gerekmektedir. Bu bakımdan onların öğrenme işine etkin bir şekilde girmeleri için öğrenme stratejilerinin farkına varmaları ve kendi öğrenme süreçlerine yönelik uygun öğrenme stratejilerini belirlemeleri ve de kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin başarılı olmaları ve gelecek yaşantılarında gelişmelere açık bireyler olarak yetiştirmenin yollarından biri onlara öğrenme stratejilerinin öğretilmesi olarak görülmektedir (Hamurcu, 2002).

Bu araştırmada da 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri bazı değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği ve akademik başarıları ile öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağında öğrencilerin öğrenmede sorumluluk alması, öğrenme sürecine etkin katılımı ve çaba harcaması gerekmektedir. Çünkü nasıl öğreneceğini bilmeyen öğrenci, öğrenmelerinde sorunlar ile ileriki yaşamında kendini geliştirme ve ifade

etmede zorluk yaşayacaktır. Türk eğitim sistemindeki eleştirilere neden olan konuların başında, öğrencilerin ileri düzeydeki öğrenme hedeflerine ulaşmadaki başarısızlığı gelmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin düşük olmasından değil nasıl öğreneceklerini bilememesinden kaynaklanmaktadır (Öztürk, 1995). Nitekim öğrencilerin öğrenme stratejilerini ne derece kullandıklarının belirlenmesi, bu konudaki sorunlara katkı ve öğrencilerin öğrenmelerine kolaylık sağlayacaktır.

Bu araştırmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklıkları bazı değişkenlere göre incelenmiş aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki düzeyi incelenmiştir. Öğrenme stratejilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin soyut düşünme yeteneklerini kazanmaya başlamasıyla birlikte öğrenmeleri daha anlamlı hale geleceği düşünüldüğünde bu yaşlarda onlara ders çalışmada kullandıkları öğrenme stratejilerini fark ettirmek, onların öğrenim hayatının devamı için büyük önem oluşturmaktadır.

Öte yandan çağımız bilgi ve iletişim teknolojileri çağı olarak düşünüldüğünde bu alanda bilgi ve teknoloji üretecek, bilgisayar kodu yazmayı öğrenecek ve bilgisayar yazılımı üretebilecekleri konuları içeriğinde bulunduran ve öğrenci davranışlarına dönüştüren ders Bilişim Teknoloji dersidir. Nitekim Türkiye’de Bilişim Teknolojileri dersine yönelik öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile ilgili yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın da bir ilk olması ve ülkemiz açısından da bundan sonra yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2016-2017 öğretim yılı Bahar Yarıyılı ile sınırlıdır.
2. Konya ili Hüyük ilçesindeki tüm ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Veri toplama aracı olarak araştırmaya katılan öğrencilerin “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ne verdikleri yanıtlar ve Bilişim Teknolojileri dersi dönem sonu karne notları ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin kullanılan ölçeği içten ve yansız bir şekilde yanıtlamış oldukları varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Strateji: Bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da hedefe ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanmasıdır (Açıkgöz, 2016).

Öğrenme Stratejisi: Öğrencinin çalışma sırasında öğrenmesini kolaylaştıran ve kendisince kullanılan etkinlikler olarak ele alınabilir (Sönmez, 2015). Bilgiyi işleme modelinde sunulan bilgi işleme ve şifreleme prensiplerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin hale getirecek araçlar ve teknikler (Babadoğan, 1996) olarak tanımlanabilir.

Akademik Başarı: Belli bir programın sonunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyidir (Demirel, 2012). Bu çalışmada ise bir derse ilişkin akademik başarı her bir öğrencinin, o derse özgü kendilerine uygulanan sınavlardan aldıkları puanların yılsonu ortalamasıdır.

Bilişim Teknolojileri: Bilginin toplanması, işlenmesi, saklanması ve iletilmesini sağlayan her türlü teknolojiye (MEB, 2016) denir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmaya özgü kuramsal bilgiler ile alanyazında yurtiçi, yurtdışı olmak üzere yapılmış ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu alt başlık altında; öğrenme, öğrenme kuramları ve öğrenme stratejilerine yönelik kuramsal bilgiler ile açıklamaları yer almaktadır.

2.1.1. Öğrenme. İnsanı diğer canlılardan ayıran ve onu sosyal bir varlık yapan en önemli özelliklerden bir tanesi öğrenme yetisinin bulunmasıdır. Doğumdan sonra başlayan hayat serüveni için insanoğlu sürekli olarak kendini öğrenme işinin içinde bulmaktadır. Yaşamın başında hayatına kendi başına devam edemezken zamanla öğrendiği davranışlarla çevreye uyum sağlamaya çalışır ve artık bağımsız hareket etme gücüne erişir. İnsanoğlu hayatı süresince doğadaki canlı cansız tüm varlıklarla etkileşim halindedir. Bu sayede de bilinçli bilinçsiz her zaman zarfında yeni öğrenmeler gerçekleştirir. Öğrenme bu etkileşim sonucu bireyde oluşan kalıcı davranış değişimleridir. Öğrenmeyle ilgili yapılacak tüm tanımların ortak noktasının davranış olduğu tartışılmaz bir gerçektir (Aydın, 2016). Davranış değişikliğine sahip olması beklenen bireyler öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2013).

İnsanoğlunun kazanmış olduğu konuşma, okuma-yazma, problem çözme gibi birçok davranış öğrenme ürünüdür. Bu davranışlar bireyin çevreyle sürekli etkileşim halinde olmasıyla öğrenilir. Birey çevreyle etkileşim içindeyken bazen bu etkileşimler bireyde iz bırakmazken bazı etkileşimler de kalıcı izli olur (Fidan, 2012). Bu duruma şöyle bir örnek vermek gerekirse okullarda öğrencilere yerlere çöp atılmaması, çöplerin çöp kutularına atılmasından sürekli olarak bahsedilmektedir. Ancak okul bahçesine bakıldığında bazı öğrencilerin hala yerlere çöp attığını görmekteyiz. Öğrenme

olabilmesi için davranışta değişim olması gerekmektedir. Eğer davranışta değişiklik olsaydı okul bahçelerinde yerlerde çöp olmaması gerekirdi. Buradan hareketle bazı öğrencilerin, o davranışa yönelik öğrenmelerini gerçekleştiremediği söylenebilir.

Öğrenmenin tüm araştırmacılar tarafından kabul görmüş bir tanımı olmamakla birlikte çeşitli araştırmacılar ve eğitim psikologları öğrenme üzerine farklı tanımlamaları yapmışlardır. Aşağıda öğrenmenin tanımlarının bazıları yer almaktadır:

Gagne (1970)' ye göre öğrenme “insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme” olarak tanımlamaktadır (akt. Açıkgöz, 2016).

Binbaşıoğlu (1995) öğrenmeyi, “yaşantı aracılığıyla davranışların değişmesi” olarak ifade etmektedir.

Ertürk (2013) öğrenmeyi, “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlamaktadır.

Mayer (1982)'e göre öğrenme, “kişinin bilgisinde ya da deneyimleri yoluyla davranışlarındaki sürekli ve kalıcı izli değişim” dir (akt. Duman, 2008).

Özçelik (2014) öğrenmeyi, “davranışta nispeten kalıcı izli bir değişimin olması” şeklinde açıklamaktadır.

Öğrenme, “bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir” (Schunk,2009).

Senemoğlu (2013) öğrenmeyi, “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme” olarak ifade etmektedir.

Başaran (2005) öğrenmeyi “yaşantı yoluyla bir davranışın kazanılması ya da değişmesi sürecidir” şeklinde açıklamaktadır.

Öğrenme, “bir bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliği” olarak tanımlanabilir (Saban, 2014).

Bacanlı (1999) öğrenmeyi, “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimler” olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlardan hareketle sonuç olarak öğrenme olabilmesi için; davranışlarda değişim olmalı, davranıştaki değişim kalıcı olmalı, davranıştaki değişim yaşantı ürünü olmalıdır denilebilir.

Öğrenmenin hangi koşullarda gerçekleşeceği veya gerçekleşmeyeceğini birçok kuram açıklamakta ve betimlemektedir. Öğrenme, birçok kuram ve yaklaşım tarafından açıklanmaya çalışılmıştır (Bilen, 2006). Yine bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını farklı şekilde gruplandırmışlardır (Hass, 1980; Hill, 1990). Nitekim kuramlardan hiçbiri öğrenmeyi yalnız başına açıklayamamaktadır (Senemoğlu, 2013).

2.1.2. Öğrenme kuramları. Öğrenme kuramları, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini, hangi koşullarda oluştuğunu ve oluşmasındaki etkili olan faktörleri hakkında bilgi vermektedir. Her bir öğrenme kuramının açıkladığı öğrenme türü farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğrenme kuramlarının bütün öğrenme türlerini ile öğrenme üzerine tüm soruları açıklama ve çözmeye yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan öğretim süreçleri ve program geliştirme çalışmaları düzenlenirken öğrenci özellikleri, öğrenme türü ve öğrenilen bilgi türleri bakımından her kuramın açıkladığı ilkelerden faydalanmak gerekmektedir (Senemoğlu, 2013). Bu başlık altında davranışçı öğrenme kuramı, bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ve nörofizyolojik öğrenme kuramları üzerinde durulacaktır.

2.1.2.1. Davranışçı öğrenme kuramı. Davranışçılık, yirminci yüzyılın başında ortaya çıkmaya başlayan bir yaklaşımdır. İnsan davranışlarının gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmasına ağırlık verir. Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi, uyarıcı ile uyarıcıya verilen tepki arasında bağ kurma şeklinde açıklamaktadır (Özer, 2001). Bu yaklaşımda uyarıcı, organizmayı harekete geçiren içerden ve dışardan durum ya da olaylar; tepki ise uyarıcının tetiklemesiyle organizmada görülen davranış değişimleridir (Erden ve Akman, 2018).

Davranışçı yaklaşımda öğrenmenin nasıl olduğunu anlayabilmek için uyarıcı ve davranışlar arasındaki bağların nasıl oluştuğunu bilmek gerekir. Bu kuramın savunucularına göre öğrenme için çevre şarttır. Öğrenmeyi anlamayabilmek için çevre insan etkileşimini anlamak gerekir (Güney, 2017). Davranışçı öğrenme kuramını; İvan

Pavlov'un klasik koşullanma, Watson ve Guthrie'nin bitişiklik kuramları, Skinner'in edimsel koşullanma, Thorndike'in bağ kuramı ve Hull'ın sistematik davranış kuramları açıklamıştır (Senemoğlu, 2013).

Bu kurama göre öğrenme ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Sönmez, 2015, s. 88):

1. Öğrenci yaparak öğrenir. Yani ne yapıyorsa, onu öğrenir. Bu nedenden dolayı öğrenci, öğretme ortamına etkin bir şekilde katılmalıdır.
2. Öğrenmede tekrarın önemi büyüktür. Birey bazı bilgi ve becerileri tekrarlayarak öğrenir. Tekrar, uyarıcı ile davranım arasındaki bağı kuvvetlendirir. (Guthrie bu görüşe karşıdır. Ona göre öğrenme tek seferde olur).
3. Genel olarak doğru davranış pekiştirilmelidir. Bazıları ise cezayı savunurlar; fakat “olumlu pekiştireç vermek doğru yanıtın oluşmasında daha etkilidir” görüşü ağırlık taşır; çünkü cezanın olumsuz yanları vardır.
4. Güdülenme, öğrenmeyi önemli derecede etkiler. Bu nedenden dolayı, güdülenme koşulları tutarlı biçimde ayarlanmalıdır. Öğrenci dikkate alınmalıdır.
5. Genelleme ve ayırt etmeyle ilgili kazanılan davranımlar, değişik ve çok çeşitli durumlarda öğrenilmeli kullanılmalıdır. Bu tür öğrenme sonucu kazanılan davranımın geçerliği ve güvenilirliği artar. Kişi öğrendiği benzer durumlarda kullanılabilir.

Davranışçı öğrenme kuramcılarının program geliştirme çalışmalarına etkisinin olduğunu günümüzde de görmekteyiz. Özellikle her kazanım için soruların hazırlanarak programın etkililiği hakkında yargıya varma anlayışının ve eğitim programında yer alan hedeflerin davranışa dönüştürülmesinin temelinde davranışçı öğrenme kuramların etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Demirel, 2015).

2.1.2.2. Bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramı. Kuramı Tolman' ın “İşaret-Gestalt” ve Bandura' nın “Bilişsel Sosyal Öğrenme” kuramları oluşturmaktadır. Tolman kuramı amaçlı davranışçılık olarak da nitelendirmektedir. Daha sonra işaret-gestalt ya da beklenti kuramı olarak adlandırmıştır. Tolman' ın öğrenme kuramı davranışçılık ile Gestal' ı birleştiren bir kuramdır. Tolman, insan ya da hayvan davranışlarının, onların amaçları, niyetleri, bilgileri, düşünceleri, planlamaları, anlamlandırmaları ile nasıl ilişki olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Davranışçılığın savunduğu gibi küçük davranış birimleriyle, hareketlerle değil, bütüncü davranışlarla çalışmak gerektiğini savunmuştur. Tolman, yöntem bakımından

davranışçı, metafizik yönünden bilişsel bir kuramdır. Diğer bir deyişle, davranışı bilişsel süreçleri keşfetmek amacıyla çalışmıştır (Senemoğlu, 2013).

Bilişsel sosyal öğrenme kuramı Bandura'nın yaptığı çalışmalar sonucu ortaya koyduğu bir öğrenme kuramıdır. Bu kuram hem davranışçı hem de bilişsel öğrenme kuramından farklı bir yapıya sahip olmakla birlikte her iki kuramın özelliğini de taşıdığı söylenebilir. Bandura'ya göre öğrenmelerin temelinde mutlaka her davranışı organizmanın yapması ve elde ettiği sonuçlara bağlı olarak davranışı şekillendirmesi söz konusu değildir. Birçok öğrenmenin temelinde gözlem ve başkalarının yaptığı davranışlar yoluyla öğrenme vardır. Sosyal öğrenmede asolan bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin modelden gözlemlediği davranışı taklit edebilme kabiliyetine bağlıdır (Senemoğlu, 2013).

Bandura Sosyal Öğrenmeyi gözlem yoluyla öğrenme olarak da isimlendirmektedir. Ancak taklit yoluyla öğrenme ile gözlem yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılamayacağını da vurgulamaktadır (Saban, 2014). Model almada birey gözlediği kişinin başarıya ulaştığı ve hoş giden sonuca ulaşılan davranışlarını alırken, taklit söz konusuysa iyi ya da kötü ayrımı yapılmaksızın gözlenen kişinin tüm davranışlarının aynen alınması söz konusudur. Model alma söz konusu olduğunda bir sınıf ortamında yanındaki arkadaşıyla konuşup öğretmeni tarafından azarlanan arkadaşını gören öğrenci bu davranışı yapmama eğiliminde olacaktır. Azarlanan öğrenci başka bir derste öğretmenin sorduğu soruları cevaplayarak öğretmeninden övgü almış ise bu davranışlar ise davranışları gözleyen öğrenci tarafından yapılacaktır (Senemoğlu, 2013).

2.1.2.4. Bilişsel öğrenme kuramı. Bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması araştırmacıları insan öğrenmesini yeniden tanımlamaya yöneltmiş, böylece bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu kurama göre öğrenmeyi, yalnız uyarıcı-tepki bağı ile açıklamak yeterli değildir. Öğrenmede içsel süreçlerin varlığına işaret eder. Bilişsel kuramcılar, öğrenme olayını uyarıcı davranış arasında bağ kurmak ve dışarıdan pekiştirme sonucunda oluştuğunu açıklayan davranışçı öğrenme kuramlarına ayrıyeten, insan davranışlarının karmaşık bir yapıda olduğunu ve bu yapıyı basit uyarıcı tepki kalıpları içinde açıklamanın yeterli olamayacağını ileri sürmektedirler (Demirel, 2015).

İnsanın içinden ve çevreden gelen uyarıcıları işlemesi ve anlamlandırabilmesi üzerinde dikkatle duran bilişsel yaklaşım, organizmayı dışardan gelen uyarıcıların pasif alıcısı değil, davranışların etkin belirleyicisi olarak görmektedir (Selçuk, 2018). Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre öğrenmenin gerçekleşebilmesinde etkili olan temel öge bir amacın olmasıdır. Yani öğrenme işini gerçekleştiren organizmanın bir amacı vardır.

Bilişsel yaklaşıma göre davranışçı öğrenme kuramcılarının davranışta değişiklik olarak tanımladıkları olayın aslında kişinin içsel süreçlerinde oluşan öğrenme olayının dışa vurumudur. Bilişsel alan kuramcıları düşünme, anlama ve duyu gibi kavramlara dikkat çekerler (Eroğlu, 2007). Bu kuramda fikir öne süren araştırmacılara göre ödül veya ceza olmadan da öğrenme oluşabilir ve öğrenme olayının gerçekleşmesi fazla gayret gerektirmez (Güney, 2017).

Bilişsel öğrenme kuramcıları öğrenmeyi, bir ürün olarak değil de daha çok bir süreç olarak ele almışlardır. Bu süreçte bilginin kişi tarafından nasıl elde edildiği ve yapılandığı önemlidir. Çünkü öğrenme, sadece gözlenebilen davranış değişikliklerinden ibaret değildir. Bundan daha fazlası ve baskın olanı gözlenemeyen, içsel bilişsel süreçlerdir. Bu süreçte, öğrenci edilgen değil etkidir. Öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri önemlidir. Ayrıca kişinin önceden bildikleri bu süreci etkilemektedir (Sönmez, 2015).

Bilişsel yaklaşımın temelini Gestalt psikoloji oluşturur. Gestalt psikolojisi Wertheimer tarafından başlatılmış olmakla beraber, ilkeleri Koffka, Wertheimer, ve Köhler tarafından öne sürülmüştür. Gestalt psikolojisi kuramcıları canlının, dıştan gelen duyumlara kendinden bir şeyler katarak, süreci yeniden yapılandığı savunmaktadır (Senemoğlu, 2013).

Öğrenme olayını insan beyni ve sinir sisteminde meydana gelen bir süreç olarak ifade eden bilişsel öğrenme kuramının ilkeleri şöyle sıralanabilir (Demirel, 2015, s. 28):

1. Öğrenen dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
2. Öğrenen kendi öğrenmesinde sorumluluk taşıyan, verilen olduğu gibi alan değil, verilenlerin taşıdığı anlamı keşfedendir.
3. Öğrenen, verilen bilgilerden uygun olanı seçen ve işleyendir.
4. Öğrenen kendisine kazandırılmak istenen bir ilke de olsa, onun anlamını bularak diğer ilkelerle ilişkisini kurarak ve daha önce öğrendikleriyle ilişki kurarak ona anlam vermek durumundadır.

Öğrenme kuramlarının görüşleri ayrı ayrı dikkate alındığında, bilişsel süreçleri somutlaştırarak daha iyi anlamamızı sağlayan, kendinden önceki kuramların eksikliklerini tamamlayarak öğrenmeyi bilişsel açıdan ve en kapsamlı şekilde inceleyen kuramlardan biri de bilgi işleme kuramıdır.

2.1.2.4. Nörofizyolojik öğrenme kuramı. Hebb'in kuramı, öğrenmeyi hem bilişsel hem de nörofizyolojik bir yaklaşımla incelemesinden dolayı önem taşımaktadır. Nörofizyolojik kurama göre öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni axon iplikçiklerinin oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Bu kuramda öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak da açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2013).

Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şeklini bilmeden öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Beyin, insan zekâsının, güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. Nörofizyolojik kurama göre öğrenme nöronlarda oluşmaktadır ve öğrenme yaşantısı yeni snaptik bağların oluşması demektir. Öğrenme nefes alıp verme kadar doğal bir işlemdir ve öğrenmeyi kolaylaştırmak ya da zorlaştırmak olanak dahilindedir. Etkin bir öğrenme için beynin problem çözme, yenilik, keşif gibi alıştırmalarla zorlanması gerekir (Özyurt, 2000).

2.1.2.5. Bilgiyi işleme kuramı. Eğitim sistemleri birçok öğrenme kuramı tarafından etkilenmekte ve şekillenmektedir. Bunlardan bir tanesi de bilgiyi işleme kuramıdır. Bilgiyi işleme kuramında bilginin depolanabileceği ve ihtiyaç duyulduğu zamanda tekrar kullanılabilirliğini savunan kuramdır. Kendinden önceki kuramların eksiklerini tamamlayıp öğrenme olayını bilimsel ve kapsamlı olarak ele alan öğrenme kuramı, bilgiyi işleme kuramıdır (Öztürk, 1995).

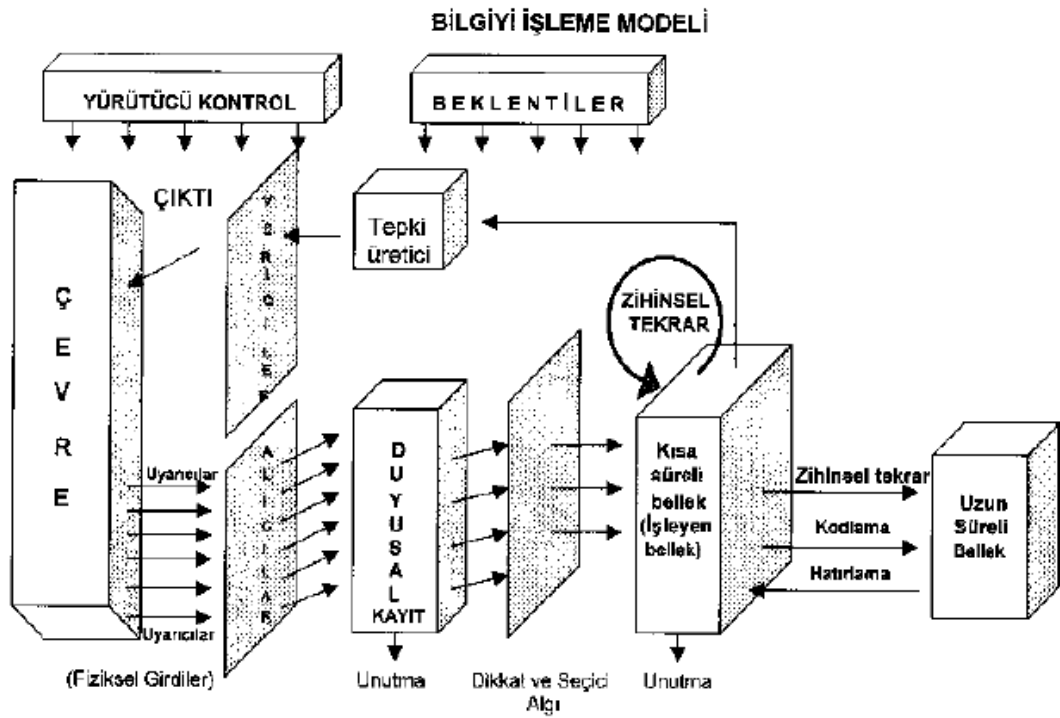
İnsan beyninin işleme şeklini, bilgisayarın işleme şekline benzetilen bu kuram, öğrenme olayını bilgi işleme görevini yerine getiren bir süreç olarak görmekte olup şu sorulara cevap aradığı söylenebilir; “Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?” “Alınan bilgi nasıl işlenmektedir?” “Neden bazı bilgiler uzun süre hatırlanır, diğer bilgiler zamanla unutulur?” “Daha çok bilgi edinilmesi ve hatırlanması için ne yapılmalıdır?”

Bu soruların cevapları insanın bilgiyi nasıl edindiğini, bilgiyi transfer ettiğini, depoladığını ve uyguladığını gösterir (Senemoğlu, 2013).

Bilgiyi işleme kuramında bilgi depoları, bilişsel süreçler ve biliş bilgisi olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır. Duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek denilen üç bellekten meydana gelen “bilgi depoları”, bilgilerin bir bellekten diğerine transfer edilmesini sağlayan içsel bilişsel etkinlikleri içeren “bilişsel süreçler” ve bilişsel süreçlerle ilgili olan durumları ve bunların kontrolünü içeren “biliş bilgisi (yürütücü kontrol)” (Selçuk, 2018).

Bilgi işleme kuramında öğrenme olayını; duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek gibi temel yapılar etkilemektedir. Öğrenme olayına etki eden süreçler ise algılama ve seçici dikkat, bilgiyi depolama ve kodlama, örgütleme ve hatırlamadır (Erden ve Akman, 2018).

Bilgiyi işleme kuramı Senemoğlu (2013) tarafından Şekil 1’ deki gibi şekillendirilmiştir.



Şekil 1. Bilgiyi İşleme Modeli (Senemoğlu, 2013, s. 271).

Senemoğlu (2013, s. 271-272), Bilgi işleme modelinde görülen yapılar ve öğrenmeyi sağlayan süreçleri aşağıdaki maddelerle açıklamaktadır:

1. Çevredeki uyarıcıları alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması,
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi(duyusal kayıt),
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi,
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması(kısa süreli bellek),
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için isleyen bellekte (kısa süreli bellek) anlamlı kodlamanın yapılması,
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması,
7. Bilginin uzun süreli bellekten isleyen belleğe geri getirilmesi,
8. Bilginin isleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi,
9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi,
10. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi.

Şekil 1’de görüldüğü gibi dışarıdan gelen uyarıcılar duyu organları aracılığıyla duyusal belleğe alınır. Sonrasında bu uyarıcılardan algı ve dikkat süreçlerinde seçilen bilgiler kısa süreli belleğe gönderilir. Bu bilgiler kullanılmak istenilirse hemen davranışa dönüştürülebilir. Bilgilerin daha sonra kullanılma durumları için anlamlı kodlar oluşturularak uzun süreli belleğe geçer. Kalıcı bellekte yer alan bu bilgiler, ihtiyaç olduğunda kısa süreli belleğe geri gelerek davranışa dönüştürülür. Bu bellekler sistemi içinde bilginin ne zaman ve nasıl hareket edeceği yürütücü kontrol tarafından denetlenmektedir (Özer, 2001).

2.1.2.3.1. Bellek türleri. Duyusal kayıta, dışardan gelen uyarıcılar, öğrenen canlının duyu organlarını harekete geçirerek duyusal kayıt aracılığıyla sinir sistemine girer. Duyu organlarına gelen her bir uyarının algılanmasından duyusal kayıt görevlidir (Senemoğlu, 2013). Duyusal kayıt süresi çok kısadır. Bu sürenin yaklaşık 0,25 saniye olduğu sanılmaktadır. Duyusal kaydın kapasitesi çok geniştir hatta sınırsızdır denilebilir. Ancak bunlardan çok azı seçici algı süreci ile kısa süreli belleğe aktarılır (Fidan ve Erden, 1998). Hayat devam ederken insan bütün duyu organlarıyla sürekli olarak dışarıdan uyarıcı almakta ve bu uyarıcıların sınırı bulunmamaktadır. Bir caddede yürürken etrafımızdaki dükkânlara genellikle dikkat etmeyiz. Ancak vitrinlerde ilgimizi çeken bir şey olduğunda hemen oraya yönelerek dikkatimizi o noktaya yönlendiririz. İşte duyusal kayıta bilgiler insan zihnindeki dikkat ve algı

süreçlerinden etkilenmekte ve bu bilgiler işleyen belleğe yani kısa süreli belleğe aktarılmaktadır.

Kısa süreli bellekte, seçici dikkat ile algılanan bilgiler duyusal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılır. Modeldeki en aktif bilgi işlemenin oluştuğu öge kısa süreli bellektir. Bu bellekte, duyusal kayıttan seçici dikkat yoluyla aktarılan bilgiler sınırlı süre (15-20 sn.) için saklanır (Öztürk, 1995). Kişinin anlık hafızası kısa süreli belleğidir. Bu bakımdan kısa süreli belleğe aynı zamanda işleyen bellek de denilmektedir (Bacanlı, 1999).

İşleyen belleğin birinci görevi, sınırlı bir zaman zarfı içinde sınırlı sayıdaki bilgileri geçici olarak saklamasıdır. Başka bir görevi ise, bilgilerin uzun süreli bellekte depo edilmesini sağlamak ve bilgileri uzun süreli bellekten geri çağırarak hatırlamak için zihinsel süreçleri yönetmesidir (Senemoğlu, 2013).

Öğrenmede dikkate alınması gereken önemli noktalardan biri kısa süreli belleğin kapasitesidir. Birçok araştırmacı değişik araştırmaları incelemiş ve araştırma sonuçlarından işleyen belleğin kapasitesinin “7+2” birim olduğu ifade edilmektedir. Kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlarını arttırmak için gruplama ve örgütleme süreçlerinden yararlanır (Öztürk, 1995). Kısa süreli belleğin sınırlı kapasitesini gruplama yaparak, zaman sınırlılığını ise sürekli tekrar yaparak arttırılabilir (Mertcan, 2010).

Uzun süreli bellek, iyi yerleştirilen bilgileri kalıcı olarak sakladığımız bellektir. Bilgiler işleyen bellekte çok kısa bir zaman için depolanmasına karşın, uzun süreli bellek bilgilerin kalıcı olarak saklanma yeridir. Uzun süreli belleği işleyen bellekten ayıran diğer özelliklerden bir tanesi de kapasitesinin sınırsız olmasıdır (Senemoğlu, 2013).

Uzun süreli bellekte bilginin göreceli kalıcı olması açısından duyusal bellek ve kısa süreli bellekten ayrılmaktadır. Duyusal bellek ve kısa süreli bellekteki bilgiler eninde sonunda tümüyle kaybolmaktadır. Oysa uzun süreli bellekte bilgi istendiği zaman hatırlanamayabilir ama kesinlikle kaybolması söz konusu değildir (Açıkgöz, 2016).

Uzun süreli bellekteki bilgiler; anısal bellek, anlamsal bellek ve işlemsel bellek olmak üzere üç temel yapı içinde kodlanır. Anısal bellek, olayları zaman-mekân yapısı içinde

depolar. Anlamalı bellekte depolananlar şemalardır. İşlemsel bellekte ise bir görevin yerine getirilmesi için gerekli adımların sırasıyla depolandığı yerdir (Tay, 2002).

Bilgi işleme modelinde öğrenen yeni bir bilgi edinmek, yani uzun süreli belleğe kodlama yapabilmesi için değişik yöntem ve stratejiler kullanır. Bilgi işleme modelinin eğitime sunduğu büyük katkılardan biri “öğrenme stratejileri” dir.

2.1.3. Öğrenme stratejileri. Günümüzde bilgi teknolojisindeki gelişmeler, insani boyutlara göre karşı karşıya kaldığımız problemler oldukça karmaşık bir yapıda olduğu görülmektedir. Bilginin hızla artıp geliştiği, teknolojinin birçok yönüyle etkilediği yaşamımızda birbiriyle ilişkisi olmayan ezberlenen bilgi kümelerine sahip olan kişiler değil, bu bilgiler arasındaki bağlantıları farkında olan, bilgileri analiz edebilip yeni bilgiler türetebilen ve türettiği bu bilgileri, karşılaştığı sorunların üstesinden gelmede kullanabilen bireylere ihtiyaç vardır (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş, 2005). Bu nedenle eğitim sistemimizde kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen, öğrenme işinde aktif bireylere ihtiyaç vardır. Öğrenmede etkin katılımın sağlamanın en etkili yollarından biri, öğrencileri öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca etkin hale getirerek onların kendi öğrenme sorumluluğunu almaları sağlanmalıdır (Saban, 2014).

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler sonucu bilgi miktarı her geçen gün daha da çoğalmakta yalnız bilgiye erişim yolları da bir o kadar kolaylaşmaktadır (Ergün, 2015). Öğrenciler büyük bir bilgi havuzuyla karşı karşıya kalmakta, hangi bilginin kendisi için yararlı olduğunu bilememektedirler. Oluşan bilgi havuzundan kendine yararlı olan bilgiyi nasıl seçeceğini bilemeyen kişiler, oluşan bilgi yığını içinde öğrenme süreci içinde sarsılmaktadırlar. Bu durum, nasıl öğrendiğinin farkında olmayan, öğrendiği bilgileri kullanamayan bireylerin varlığını işaret etmektedir (Özden, 2013).

Etkili öğrenci olmanın yolu öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenmede “öğrenme stratejileri” olarak adlandırılan stratejilerin öğrenilmesini kapsamaktadır (Özer, 2001). Dışarıdan gelen uyarıları algılamada bireylerin kişisel özellikleri, belirleyici faktördür. Bireysel özelliklerin kişiden kişiye değişiklik göstermesi öğrenme olayında da tercih edilen yollarını farklılaştırmaktadır. Öğrenme stratejileri, çevreden gelen uyarıları

algılama, gelen bilgileri kısa ve uzun süreli belleğe aktarma ve bilgilerin uzun süreli bellekte kalıcı olmasını sağlayan süreçleri kapsamaktadır (Numanoğlu ve Şen, 2007).

Yapılan araştırmaların çoğu öğrenme stratejilerini bilgi işleme kuramındaki zihinsel ve işsel süreçlere dayandırmaktadır. Öğrenme stratejilerin bilgiyi işleme modeline uygun olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili olarak açıklayan Gagne ve Driscoll (1988), öğrenme stratejilerini, “öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı, dışarıdaki uyarıcıları işleyen bellekte anlamlandırarak uzun süreli belleğe transfer edilmesini ve öğrenmenin sağlanması ile birlikte bilgilerin kalıcılığını sağlayan işlemler” olarak tanımlamaktadır. (Akt. Demir, 2013).

Öğrenme stratejilerini araştırmacılar genellikle bilişsel stratejiler olarak adlandırmaktadırlar. Araştırmacılar öğrenme stratejilerinin yararlılığı ve önemine ilişkin hem fikir olmakla birlikte, ortak bir tanımlama ve sınıflama yapmak mümkün değildir. Bu nedenden dolayı öğrenme stratejileriyle ilgili alanyazında pek çok tanımlama yer almaktadır (Güven, 2004a).

En geniş anlamda öğrenme stratejileri, “öğrenmeyi kolaylaştıran davranış ve düşüncelerdir” (Öztürk, 1995).

Açıkgöz (2016) öğrenme stratejilerini, “öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacı olan davranış ve düşünceler” şeklinde tanımlamakta,

Senemoğlu (2013) öğrenme stratejilerini, “büyük ölçüde bilgiyi işleme modelinde açıklanan süreçlere dayalı olarak öğrencinin kendi öğrenmesinde ve öğrenmesini yönlendirmede kullandığı stratejiler” olarak ifade etmekte,

Özer (2001) öğrenme stratejilerini, “bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran teknikler” olarak tanımlamakta,

Selçuk (2018) öğrenme stratejilerini, “bireyin öğrenme sırasında duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa süreli ve uzun süreli belleğe transfer etmeyi sağlayan teknikler” olarak ifade etmekte,

Mayer (1987) öğrenme stratejilerini, “öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetler” olarak tanımlamakta (akt. Yılmaz, 2011).

Demirel (2015) öğrenme stratejilerini, “öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan tekniker, ilkeler ya da alışkanlıklar” olarak tanımlamakta,

Carns (1991) öğrenme stratejilerini, “öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmesinin yanında bilişsel, kontrol duygusunu da arttıran bireysel öğrenme biçim ve tercihleri” olarak tanımlamakta (akt. Şahin, 2015),

Sünbül (1998) öğrenme stratejilerini, “öğrencinin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar” olarak ifade etmekte,

Aydın (2016) öğrenme stratejilerini, “kalıcı ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli yöntem ve teknikler” olarak tanımlamakta,

Güven (2008) öğrenme stratejilerini, “öğrencinin öğrenme sürecinde problem çözmek için kullandıkları ya da kendi kendilerine öğrenmeleri için öğrencilere sağlanan işlemler gibi teknikler” olarak tanımlanmakta,

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biri şeklinde ifade etmekte,

Tay (2002) ise öğrenme stratejilerini, “öğrencilerin öğrenme öğretme süreci içindeki ya da bireysel çalışmalarındaki kendisine sunula bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli çabayı göstermesi” olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tanımlardan yola çıkarak öğrenme stratejilerin öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğu alması için önemli olduğu, çoğunlukla bilgiyi işleme kuramındaki bilişsel ve içsel süreçlere göre yapıldığı ve öğrencilerin yeni bilgiler öğrenirken bu içsel ve bilişsel süreçlere göre bilgileri işlemelerini sağlayan teknikler olduğu söylenilebilir.

2.1.3.1. Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması. Öğrenme stratejileri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Öğrenme stratejilerinin bu şekilde birçok sınıflamanın olması bu kavramın derinliğinin, değişebileceğinin ve bu kavram hakkında görüş birliğinin olmadığını gösterir.

Gagne (1988) öğrenme stratejilerini, bilgiyi işleme modelindeki içsel süreçlere uygun olarak göre beşe ayırmaktadır (akt. Güven, 2004a, s. 51).

1. Dikkat stratejileri (metin kenarlarına not alma, önemli sözcüklerin ya da ana fikirlerin altını çizme)
2. Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirme stratejileri (ana hatları belirleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, özetleme)
3. Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler (benzetimler kurma, kendi kendine soru sorma, zihinde canlandırma)
4. Kısa süreli bellekte depolamayı artırma stratejileri (ana fikirleri çıkarma, gruplama, ana ve alt başlıkları çıkarma, grafik çizme, zihinsel tekrar)
5. İzleme-yönetme stratejileri (kendi kendini denetlemesi, bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olması)

Kirby (1984) öğrenme stratejilerini, makro ve mikro stratejiler olarak iki grup olarak açıklarken ardından Nisbett ve Shucsmith (1986) bu stratejilere merkezi stratejileri de katarak üç gruba ayırmıştır (akt. Yücel, 2012, s. 19):

1. Makro stratejiler: Daha genel ve yaygındır. Bireysel farklılıklardan kolay etkilenen ve öğretimle değiştirilmesi güç olan stratejilerdir.
2. Mikro stratejiler: Daha özeldir ve özel bilgi ve yeteneklerle ilişkilidir. Öğretim yoluyla kazandırılması ve değiştirilmesi kolay olan stratejileridir.
3. Merkezi stratejiler: Tutum veya güdüsel etkenlerle ilgilidir.

Derry ve Murphy ise (1986) öğrenme stratejilerini dört grupta ele almaktadır. (akt. Şahin, 2015, s. 18):

1. Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri
2. Özel okul metinlerini okuma / çalışma stratejileri
3. Aritmetik alanında uygulanabilen sorun çözme becerileri
4. Her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri

O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini 3 gruba ayırmış, bunlarda kendi içinde alt gruplara ayrılmıştır (akt. Kafadar, 2013, s. 48).

1. Üst bilişsel stratejiler: seçici dikkat, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinden oluşmaktadır.
2. Bilişsel stratejiler: yineleme, örgütleme, sonuç çıkarma, özetleme, çıkarımda bulunma, imgeleme, dönüştürme ve anlamlandırma stratejilerinden oluşmaktadır.
3. Sosyo-duyuşsal stratejiler: kendi kendine konuşma, soru sorma ve işbirliği stratejilerinden oluşmaktadır.

Pressley ve Harris (1990) öğrenme stratejilerini diğer araştırmacılara nazaran özel ifade olarak altı kategoride ifade etmiştir. Bu stratejiler şu şekilde sıralanabilir (akt. Karalar, 2006, s. 8):

1. Özetleme,
2. İmgeleme,
3. Hikâye-gramer çözümlemesi,
4. Soru oluşturma,
5. Soru-cevap,
6. Önceki bilgileri harekete geçirme.

Oxford (1990) öğrenme stratejilerini, doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki gruba ayırmaktadır. Doğrudan stratejiler de “bellek stratejileri”, “bilişsel stratejiler” ve “telafi stratejileri” ne yer verirken, dolaylı stratejilerde ise “biliş ötesi stratejiler”, “duyuşsal stratejiler” ve “sosyal stratejiler” yer almaktadır (akt. Uyar, 2008, s. 43).

Dansereau (1978) öğrenme stratejilerini, birincil stratejiler ve destekleme stratejileri olmak üzere iki grupta ele almıştır. Birincil stratejiler; önemli, zor ve daha önceden karşılaşılmamış olan bilginin tespit edilmesi, bu bilgiyi öğrenebilmek ve daha sonra yeri geldiğinde hatırlayabilmek için kullanılan teknik ve yöntemlerdir. Destekleme stratejileri ise birincil stratejilerin verimli ve etkili bir biçimde işlenmesini sağlayan stratejilerdir (akt. Aktürk, 2010, s. 19).

Araştırmacılar arasında en yaygın olarak kabul gören öğrenme stratejileri sınıflaması, Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılmıştır (Güven, 2004b; Senemoğlu, 2013). Öğrenme stratejileri beş kategoride ele alınmıştır. (Öztürk, 1995, s. 19)

1. Tekrar Stratejisi
2. Anlamlandırma Stratejisi
3. Örgütlenme Stratejisi
4. Anlamayı İzleme Stratejisi
5. Duyuşsal Stratejiler

Özer (2001) öğrenme stratejilerini, “yineleme stratejileri”, “anlamlandırma stratejileri”, “örgütlenme stratejileri”, “anlamayı izleme stratejileri” ve “duyuşsal stratejiler” olmak üzere olarak beş grupta ele almıştır.

Sünbül (2007) öğrenme stratejilerini, “tekrar stratejileri”, “anlamlandırma stratejisi” ve “örgütlenme stratejisi” olmak üzere üç gruba ayırmıştır.

Senemoğlu (2013) ise öğrenme stratejilerini bilgi işleme modelindeki içsel süreçlere göre; “dikkat stratejileri”, “kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler”, “anlamlandırmayı (kodlamayı) arttıran stratejiler”, “geri getirmeyi (hatırlamayı) arttırıcı stratejiler”, “güdüleme stratejileri” ve “yürütücü biliş (izleme) stratejileri” olmak üzere altı gruba ayırmıştır.

Bu çalışmada, araştırmanın problem ve alt problemler ile kuramsal temelini oluşturan öğrenme stratejileri sınıflaması Senemoğlu (2013) tarafından yapılan öğrenme stratejisi sınıflaması ile ilgili olduğundan bu sınıflamaya yer verilecektir.

2.1.3.1.1. Dikkat stratejileri. Öğretim etkinliklerinin birincisi öğrencin öğreneceği konu üzerine dikkatini yönlelmesidir. Kendi başına öğrenmeyi gerçekleştirecek öğrenci de, öğreneceği konuya göre, bir veya birden fazla dikkat çekme stratejilerinden birini seçerek dikkatini öğreneceği konuya yoğunlaştırabilir (Senemoğlu, 2013). En genel anlamda dikkat, zihinsel bir faaliyete odaklaşmadır.

Kişinin öğrenilecek bilgiye dikkatini yoğunlaştırmasını sağlayan etmenlerden bir tanesi bilginin kendisi için faydalı olacağını bilmesi ve bilgiye ilgi duymasındır (Ulusoy, 2013). Anahtar sözcüklerin veya temel bilgilerin altını çizmek öğrencinin dikkatini öğrenilecek konu üstüne çekme yollarından biridir. Yine metin kenarlarına notlar alma, önemli fikirleri belirtmek üzere metnin sonuna konulan yıldızlar, yuvarlak içine alınan kelimeler ve anlaşılmayan cümlenin sonuna konulan soru işaretleri öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını ve bilgiye odaklanılmasını sağlar.

Yukarıda açıklanan dikkat çekme stratejilerine ek olarak öğrenci kendi dikkat süreçlerini kendisi de oluşturabilir. Öğrenci sevdiği bir çizgi karakterle ilgili bir yazıyı dikkatlice okuyabilir. Sevdiği bir yabancı bir müzikle yabancı dilini geliştirebilir. Bu öğrencilerin ilgi ve odak noktalarına göre değişebilmektedir.

2.1.3.1.2. Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler. Bilgi işleme modelinde de bahsedildiği gibi kısa süreli belleğin, alacağı bilgi miktarı ve bilginin burada kalış zamanı bakımından kapasitesi sınırlıdır. Bu sınırlılıkları azami düzeye indirmek için zihinsel tekrar ve gruplama stratejileri kullanılmaktadır.

Zihinsel tekrar stratejileri, tekrar, bir bilgi biriminin şeklinde ve yapısında değişiklik yapmadan sesli veya sessiz olarak birçok kez söylenmesidir (Şensoy, 2008). Tekrar stratejilerine aynı zamanda yineleme stratejileri de denilmektedir. Yineleme stratejileri öncelikle kısa süreli hatırlamayı arttırmada ve bir metnin aynen ezberlenmesinde etkili bir yoldur. Yeni karşılaştığımız bilgiyi tekrar yoluyla işleyen bellekte tutmayı ve kalıcı belleğe yerleştirmeyi sağlayan stratejilerdir (Selçuk, 2018).

Tekrar stratejisi daha çok bir bilginin ezberlenmesinde kullanılmaktadır. Yalnız uzun süreli çalışmalarda bilgilerin unutulmaması için öğrencilerin bilgileri tekrar etmesinde fayda vardır. Tekrarın ne kadar yapılacağı veya ne şekilde yapılacağı kişisel özelliklere göre değişmektedir.

Gruplama stratejileri, işleyen bellek kapasitesini artırıcı, daha fazla bilginin kısa süreli bellekte yer almasını sağlayan stratejidir. Kısa süreli bellekte bir defada genel olarak 7+2 birim bilgi depolanabilmektedir. (Öztürk, 1995). Bilgileri gruplama yaparak bilgi birimlerini azaltılabilir. Örneğin on bir haneli kimlik numarasını bir anda zihnimize almak zordur. Ancak üçer üçer gruplara ayırırsak bilginin kısa süreli bellekte tutulması ve uzun süreli belleğe transfer edilmesi kolaylaşacaktır.

2.1.3.1.3. Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler. Bilginin o andaki haliyle değişiklik yapmadan uzun süreli belleğe yerleştirilmesi yerine anlamlı bütünler haline dönüştürülerek yerleştirilmesidir (Öztürk, 1995). Anlamlandırma stratejileri öğrencilerin yeni gelen bilgileri önceki yaşantılarında edindikleri bilgiler ile ilişkilendirilmesini esas alır (Erden ve Akman, 2018). Bu ilişkilendirme yapılırken, öğrencilerde anlamlandırmayı sağlayan zihinsel imgeler veya sözel yapılar cümlede kullanılır (Özer, 1998). Öğrenmede rehberlik, ön bilgilerin hatırlanmasını sağlama ve uyarıcıları sunmak için anlamlandırmayı güçlendirici stratejiler kullanılmalıdır (Senemoğlu, 2013).

Senemoğlu (2013) öğrencilerin, anlamlandırma stratejilerinde; ekleme stratejileri, not tutma, özetleme, anahtar belirleme, bilgi haritası çıkarma ve tablolar oluşturma gibi stratejileri kullandıklarını ifade etmektedir.

Weinstein ve Mayer (1986) ise anlamlandırma stratejilerinde, “zihinsel imgeler oluşturma”, “anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma”, “kendi kelimeleriyle

özet çıkarma”, “benzerlikler kurma”, “soruları yanıtlama” ve “kendi düşünceleriyle not alma” gibi etkinliklerin kullanılabilceğini söylemektedir. Anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerde aşağıdaki bazı stratejiler kullanılmaktadır.

Ekleme/genişletme stratejilerinden, en önemlisi benzetimler kurmadır. Ekleme stratejileri, önceki ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurulmasını sağlar. Benzetim kurma ise, eski bilgiyle yeni bilgiyi somut olarak açıklamaktır. Bilişim Teknolojileri dersinde bu stratejiler çoğunlukla kullanılmaktadır. Bilgisayar donanımı-yazılımı konusu işlenirken insan vücudu donanım ise onu işleyen hale getiren aklımız ve ruhumuz bize yazılımı ifade eder gibi.

Örgütlenme stratejileri, ekleme stratejilerinde olduğu gibi öğrencinin yeni bilgiyi anlamlandırmasını arttırıcı stratejilerdir. İşleyen belleğe gelen yeni bilgilerin bir bütün haline getirilerek kişinin ön öğrenmelerine göre yeniden yapılandırılmasına örgütlenme denir (Erden ve Akman, 2018).

Öğrenciler karmaşık öğrenmelerde başlıca; kümelendirme, ana hatları oluşturma, bilgi şeması oluşturma, çizelgeleştirme, not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma stratejiler kullanılmaktadır. Öğrenme öğretme ortamlarında bu stratejiler konunun daha iyi ve çabuk öğrenilebilmesi için sıkça tercih edilmelidir. Bilişim teknolojileri dersinde bilgisayar ağları konusu işlenirken ağ türlerini şema halinde anlatmak öğrenciler açısından bu soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.

Bellek destekleyici stratejilerde bilgilerin işleyen bellekte anlamlandırılarak kalıcı belleğe yerleşmesini sağlamaktadır. Bu bakımdan kalıcı öğrenmede ve hatırlamada önemli role sahiptir. Özellikle sözcüklerin, ilkelerin olguların öğrenilmesi ve hatırlanmasında bu stratejiler sıkça kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2013). Bu stratejilerde imajlar ve sözel semboller kullanılır. İmajlarda; “yerleşim yöntemi”, “zincirleme yöntemi”, “askı sözcük oluşturma” ve “anahtar sözcük yöntemi” gibi yöntemler kullanılırken sözel sembollerde; baş harflerini düzenleme stratejisi ve kafiye oluşturma stratejileri kullanılmaktadır. Örnek olarak, Bilişim teknoloji dersinde zararlı yazılımlar konusu işlenirken oradaki Trojan virüsü anlatılırken geçmişteki tarihi olay olan Truva Atlarının görevi ile ilişkilendirme yapılarak anlatılabilir.

2.1.3.1.4. *Geri getirmeyi (hatırlamayı) arttırıcı stratejiler.* Öğrenme stratejilerinden bir tanesi de hatırlamayı arttıran stratejilerdir. Kalıcı bellekte bilgiler belli kodlamalar yapılarak saklanır. Bu bilgileri kullanmak istediğimizde kalıcı bellekten geri getirilmesi lazımdır. Bu işlemin gerçekleşebilmesi için ipuçlarından ve diğer hatırlatıcı bilgileri kullanarak istenilen bilgilerin yeniden canlandırılması gerekmektedir. Bu bakımdan bilgilerin kalıcı bellekten geri getirilebilmesi için genel olarak onun iyi kodlanması ve depolanması gerekmektedir (Tay, 2002).

2.1.3.1.5. *Güdüleme stratejileri.* Güdülenme kişinin davranışlarının ve beklentilerinin bütünüdür. Güdü, organizmada belli tepkiler oluşturmaya ve sonuçta bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır (Selçuk, 2004). Öğrenme olayında duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmaya yardımcı olan stratejilere duyuşsal stratejiler denilmektedir. Bu stratejiler, çoğunlukla öğrenmenin sağlanabilmesi için uygun içsel ve dışsal şartların oluşturulmasında ve devamlılığında etkilidir (Karakış, 2006). Öğrencilerin derslerden beklentileri, tutumları, dikkatin sağlanması, kaygı durumunun azaltılması, motivasyonun sağlanması ve başarıya inancı gibi durumlar güdülenmelerini etkilemektedir. Örnek olarak Bilişim teknolojileri dersi konularından bilgisayar kodu yazmanın gelecek için önemli bir durum olduğu anlatılınca öğrenciler bu konuları öğrenirken istek ve inançları artmaktadır.

2.1.3.1.6. *Yürütücü Biliş Stratejileri.* Yürütücü biliş stratejileri farklı araştırmacılar tarafından üstbilişsel stratejiler, bilişi yönetme ve kavramayı izleme gibi farklı isimlendirmeler verilmektedir. Yürütücü biliş genel ifadeyle kişinin biliş yapısı, sistemi ve çalışması hakkında bilgisidir. Diğer bir ifadeyle kişinin öğrenme özellikleri hakkında bilgi sahibi olmasıdır (Aslan, 2008). Bu stratejiye sahip olan bireyler kendi öğrenmesi için en uygun stratejinin hangisi olduğuna karar verebilir. Yürütücü biliş stratejilerini kullanan bireyler ne öğrendiklerinin ve neyi ne kadar bilip bilmediklerinin farkında olan bireylerdir. Bu da bilişi yönetmeyi kolay kılar. Eğitimde bu stratejiye sahip öğrenciler artık kendileri için bir hedef yola girmiştir. Kendi öğrenme sorumluluğunu alarak kendini yönetir hale gelmektedir.

Sonuç olarak öğrenme stratejilerinin hangisi olursa olsun hayat boyu öğrenme süreci ve öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması bakımından oldukça önemli

görülmektedir. Öğrencinin hangi durumlarda neyi öğrenmesi gerektiğini bilmesi, hangi durumlarda hangi öğrenme stratejilerin seçileceğini öğrenmeleri gerekmektedir.

2.1.3.2. Öğrenme stratejilerinin öğretimi. Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluğunu almadıkça, öğrenmeyi öğrenmedikçe veya öğrenme stratejilerini kullanmadıkça onlara akademik konuları öğretmek veya onları üst seviyedeki hedeflere erdirtmek oldukça zordur ve genel olarak boşa zaman harcamaktır denilebilir. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi öğrenmelerini izleme yeterlilikleri önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin ilkokuldan başlayarak öğrencilere kazandırılması önemli görülmektedir.

Öğrencilerin gerek derslerinde başarılı olmaları gerekse hayat boyu kendilerini geliştirebilmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir (Erdem, 2005).

Öğrenme stratejilerinin etkili kullanımı için öğrenme stratejileri hakkında şu bilgilerin öğrenilmesi gerekir (Senemoğlu, 2013, s. 576):

1. Öğrenciler öğrenme stratejilerinin tanımları, türleri ve birbirleriyle benzerlikleri ve farklılıkları hakkında bilgilendirilmelidir.
2. Öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirilmelidir.
3. Belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirme sağlanmalıdır.

Öğrenme stratejilerinin öğretimi hakkında doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim gibi farklı yaklaşımlar kullanılmakla birlikte, strateji öğretiminde her öğretmen sorumluluk almalı, derslerinde bu stratejileri doğrudan veya dolaylı olarak değinmelidirler. Bir öğretmenin soyut bir konu işledikten sonra onu tahtada şekillerle tekrar göstermesi öğrenci zihinlerinde yer edecektir. Artık öğrenci ileriki öğrenmelerinde ve yaşamında bu gibi benzer durumlarda çalışmalarına yön verebilecektir.

2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili yayın ve araştırmalar yurtiçinde ve yurtdışında olmak üzere iki alt başlık altında verilmiştir. Öğrenme stratejileri ile ilgili alanyazında bir çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların genellikle öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ve öğrenme

stratejileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yurtdışındaki araştırmaların başlangıcı 1980’li yıllara dayanırken yurtiçindeki araştırmalar 1990’lı yıllardan itibaren başlamaktadır. Araştırmaların 2006-2013 yılları arasında yoğunluk kazandığı görülmektedir.

2.2.1. Yurtiçindeki ilgili araştırmalar. Öztürk (1995), üniversite öğrencilerinin; genel öğrenme stratejilerini (dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama, bilişi yönetme ve duyuşsal stratejiler) çalışmalarında ne derece kullandığını ve bu stratejilerin kullanılması ile ilişkili durumların neler olduğunu saptamak amacıyla yaptığı ”Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” adlı çalışmasını, Gazi Üniversitesine bağlı Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesinden 326 birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Formu” ve “Anket Formu” kullanılarak elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin öğrenme stratejilerini çalışmalarında “oldukça sık” kullandıkları, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerin vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin ve aile bireylerinin öğrenme stratejileri konusunda yeterinde bilincinin olmadığı, öğrencilerin bilgi eksikliğinden dolayı bu stratejileri istenilen nitelikte kullanamadıkları görülmektedir.

Talu (1997), öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmayı amaçladığı “Ankara Özel Tefvik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında veriler, 10. sınıfta öğrenim gören 88 öğrenciden “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin en sık anlamlandırma stratejilerini kullandığı; öğrenme stratejileri ile karne notları arasında farkın anlamlı ve tekrar stratejileri lehine olduğu; öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin alanlarına göre değişmediği sonucuna varılmıştır.

Yücedağ (2001), farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemeyi amaçladığı “Öğrenme Stratejilerine Yönelik Karşılaştırmalı Öğrenci Görüşleri (KKTC 20 Temmuz Fen

Lisesi Lefkoşa Türk Lisesi Atatürk Meslek Lisesi ve Sedat Simavi Endüstri Meslek Lisesi Örneği)” adlı çalışmasını 2000-2001 eğitim öğretim yılında 685 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışmada “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanan verilerin analizi sonunda öğrencilerin; öğrenim gördükleri okullar, cinsiyetleri ve yaş grupları açısından tercih ettikleri öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Hamurcu (2002), öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçladığı “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmasına Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler katılmıştır. Çalışmada veriler Likert tipi beşli bir ölçekten toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları bazı öğrenme stratejilerinin, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve yaşa göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur.

Tay (2002), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğunu tespit etmeye çalıştığı “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” isimli 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme stratejileri anket formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizi sonunda öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde; dikkat stratejilerini ara sıra kullandıkları, kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejilerden zihinsel tekrar stratejilerini her zaman kullandıkları, kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejilerden gruplama stratejilerini ara sıra kullandıkları, anlamlandırma stratejilerinden örtük ve açık tekrar stratejileri ile ekleme stratejilerini her zaman kullandıkları, anlamlandırma stratejilerinden örgütleme stratejilerini ara sıra kullandıkları, anlamlandırma stratejilerinden bellek destekleyici stratejileri hiçbir zaman kullanmadıkları, geri getirmeyi arttırıcı stratejileri her zaman kullandıkları, güdüleme stratejilerini her zaman kullandıkları ve yürütücü biliş stratejilerini hiçbir zaman kullanmadıkları görülmüştür.

Yıldız (2003), ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı “İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde

Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” isimli deneysel türdeki araştırmasını 2001-2002 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Eskişehir Merkez İstiklal İlköğretim Okulu’ndan 44 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu; ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin hatırda tutma düzeyleri ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hatırda tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaydu (2004), “Ortaöğretim 1. Sınıflarda Coğrafya Derslerinde Kullanılan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Başarılarına Etkisi” adlı çalışmasında lise 1. Sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarıları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel türde olup araştırma verileri 2003-2004 öğretim yılında Adana Seyhan Selçuklu Lisesi 9. sınıflarından deney ve kontrol olarak iki grup seçilerek toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda anlamlandırma stratejisiyle ders işlenen deney grubunun, geleneksel stratejiyle (tekrar) ders işleyen kontrol grubuna göre başarılarının daha yüksek olduğu yine anlamlandırma stratejisiyle ders işlenen grubun başarı ve kalıcılık sevipleri de kontrol grubundan anlamlı bir fark gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güven (2004a), hangi öğrenme stillerine sahip öğrencilerin hangi öğrenme stratejileri kullandıklarını belirleyerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığı “Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasını 2002-2003 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 36 ortaöğretim kurumundaki 880 lise öğrencisi ile sürdürmüştür. Araştırmada “Kişisel Bilgiler”, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir bölümünün özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları, anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak

kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejileri ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıklarını, öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bayındır (2006), “Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması” isimli çalışmasında ilköğretim okulları eğitim yaşantılarında, öğrenme stratejilerinin öğretime yeterince yer verilip verilmediğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma verileri 2004-2005 öğretim yılında İstanbul ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni ve 500 öğrencinin anket yoluyla görüşleri alınarak toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin öğretime az yer verdikleri, öğrencilere stratejilerin sadece yararlarını açıkladıkları, stratejileri öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileri ile ilgili düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmak istedikleri anlaşılmıştır.

Bulut (2006), cinsiyet ve başarı durumunun öğrencilerin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı güduları üzerindeki etkilerini belirlemek, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin başarı güdüsü düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemeyi amaçladığı “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güduları” adlı nedensel karşılaştırmalı tarama modelindeki araştırmasını 2005-2006 öğretim yılı I. yarıyılında Edirne İli Merkez İlçedeki İlköğretim II. Kademe okullarında öğrenim görmekte olan 703 (341 kız, 362 erkek) 7. sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırmada Açıköz ve Ellez (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin matematik dersinde öğrenme stratejilerinden yoğunlaşma stratejilerini en çok, işleme stratejilerini ise en az kullandıkları; öğrenme stratejilerini kızların erkeklerden ve başarılı öğrencilerin diğerlerinden daha fazla kullandıkları; öğrencilerinin çoğunun orta düzeyde başarı güdüsüne sahip olduğu ve başarı durumu ile başarı güdüsü düzeylerinin paralel değıştiğı ve son olarak başarı güdüsü düzeyi düştükçe strateji kullanımının da azaldığı görülmektedir.

Sarıbayraktar (2006), ortaöğretime devam eden öğrencilerin tarih derslerinde kullandığı öğrenme stratejilerinin belirlenmeyi amaçladığı “Ortaöğretim Tarih

Derslerinde, Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” isimli çalışmasını İstanbul ili Üsküdar ilçesi sınırları içindeki üç liseden 346 öğrenciye “anket formu”, 13 öğrenciye “görüşme soruları” uygulanarak yürütmüştür. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin tarih çalışırken; “oldukça sık” düzeyde tekrar stratejisini kullandığı, tekrar stratejisi içinde “oldukça sık” olarak önemli bilgilerin kenarına not alma, önemli noktaları yazma ve zihinde tekrar davranışlarını kullandıkları, kullanılma durumu en az olan strateji anlamlandırma stratejisi olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Ural (2006), ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının; cinsiyet, anne ve babalarının öğrenim durumları, okul türleri, alanları, anne ve babalarının kitap okuma sıklığı, destek eğitimi alıp almama, çalışma odalarının olup olmaması, ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımı, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmemesi, öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmeyi amaçladığı “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Nevşehir İli Örneği)” adlı çalışmasında veriler, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Nevşehir ilinde 800 öğrenciden Ülkü Köymen tarafından Türkçe’ye çevrilen ve 77 sorudan oluşan ve Likert tipi bir ölçek olan “The Learning and Study Strategies Inventory” envanteri “LASSI” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, anne ve babalarının öğrenim durumuna, okul türlerine, alanlarına, anne ve babalarının kitap okuma sıklığına, destek eğitimi alıp almamasına, çalışma odası olma durumuna, ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımına, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilme düzeyine, sınıflarına göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özkal ve Çetingöz (2006), “Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı” isimli çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları stratejileri akademik başarı, derse yönelik tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma İzmir ili sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 682 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada “Bilgi Formu”, “Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”

ölçeklerini kullanılarak toplanan verilerin analizi sonucunda strateji kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarından, başarı düzeylerinden ve cinsiyetlerinden etkilendiği görülmüştür.

Belet ve Yaşar (2007), “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisini” adlı araştırmasında deneme modellerinden kontrollü öntest sontest modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma da veriler 2004-2005 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ahmet Olcay İlköğretim Okulu’na devam eden 43 beşinci sınıf öğrencisinden deneysel işlemler, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrenme stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri yönünde etkili olduğu görülmektedir.

Bozkurt (2007), “Lise - 1 Tarih Dersinde Uygulanan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi” isimli çalışmada farklı öğrenme stratejilerinin lise I. sınıf tarih öğrencilerinin akademik başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini araştırmış ve üç çeşit strateji uygulamıştır. Araştırma deneysel türde olup araştırma verilerini 2002-2003 yılları arasında Kırşehir ilinde deney ve kontrol olmak üzere 92 öğrenciden toplanmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler bilgi düzeyindeki soruları çözmeye, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları; anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler kavrama düzeyindeki soruları çözmeye, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları; örgütlenme stratejisi kullanan öğrenciler bu tür sorularda tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları; başarı testindeki tüm sorular göz önünde bulundurulduğunda, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları; kalıcılık test sonuçları incelendiğinde, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları ve son olarak örgütlenme stratejisi kullanan öğrenciler, tekrar stratejisini kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Toy (2007), biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasındaki önemli bir ilişkinin olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak da

öğrencilerin biyoloji derslerinde etkin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve başarı güdülerinin yükseltilmesine dönük öneriler geliştirmeyi amaçladığı “Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasını İzmir ili Konak ilçesinde öğrenim gören 583 tane lise birinci sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırmada “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri “katılıyorum” şeklinde olduğu; kız öğrencilerin biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğine erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları; öğrencilerin biyoloji dersinde strateji kullanımına ilişkin görüşlerinde genel lisenin meslek lisesinden daha yüksek olması bakımından anlamlı bir fark görüldüğü; öğrenme stratejileri ölçeğine katılımın yüksek not alan öğrencilerde daha fazla olduğu; annelerinin öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımında daha yüksek düzeyde olduğu; babalarının öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımında daha yüksek düzeyde olduğu; ailelerinin mali durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımında daha yüksek düzeyde olduğu ve öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğindeki görüşleri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tunçer ve Güven (2007), “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmasında öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırda tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma deneysel bir araştırma olup araştırma verileri 2005-2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale Ömer Mart İlköğretim Okulu’nda okuyan beşinci sınıf öğrencilerinden öntest-sontest kontrol gruplu model ile toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrenme stratejilerinin kullanıldığı gruplar lehine akademik başarı ve hatırda tutma düzeyleri anlamlı bir fark oluştururken derse ilişkin tutumları anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008), “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve kullanımının

öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma deneysel araştırma olup araştırma verilerini Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan öğrencilerinden tek grup öntest-sontest modeliyle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrenme stratejileri öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı ve derse karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Uyar (2008), lisans öğrencilerinin; öğrenim gördükleri bölüm ya da anabilim dalına, ÖSS puan türüne, cinsiyete ve öğretim türüne göre, ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemeyi amaçladığı “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışmada Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi” isimli araştırmasını 2007-2008 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 1. sınıfa devam eden toplam 328 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada Yüksel ve Koşar (2001)’in “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılarak elde edilen bulguların yorumlanması sonucunda öğrencilerin akademik başarıları cinsiyete, bölüm ya da anabilim dalına, ÖSS puan türüne ve öğretim türüne göre anlamlı bir fark gösterdiği; öğrencilerin ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları sadece öğretim türüne bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğu; akademik başarı ile öğrenme stratejileri kullanım sıklığı arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Taşçı, Altun ve Soran (2008), “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma” adlı çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının, biyoloji öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini, hangi sıklıkta kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma verileri problem merkezli görüşme tekniği, gözlem ve doküman inceleme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda öğrenciler, derinlemesine öğrenme stratejilerini %32.6 yoğunlukta, dikkat stratejilerini ise %38.1 yoğunlukta, üst biliş öğrenme stratejileri ise %7.73 yoğunlukta kullandıkları görülmüştür.

Tay ve Yangın (2008), “4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” isimli araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri dördüncü

sınıf öğrencilerinden “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda öğrencilerin sınıf ortamında zihinsel tekrar stratejilerini her zaman, örtük ve açık tekrar stratejilerini her zaman, ekleme stratejilerini her zaman, geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejilerini her zaman, güdüleme stratejilerini her zaman, dikkat stratejilerini ara sıra, gruplama stratejilerini ara sıra, örgütlenme stratejilerini ara sıra kullandıkları, bellek destekleyici stratejilerini ve yürütücü biliş stratejilerini hiçbir zaman kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Saban ve Tümkaya (2008), cinsiyet, yaş, drama dersindeki başarı ve genel akademik başarı düzeylerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin her bir boyutundan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığının incelenmeyi amaçladığı “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Sosyo - Demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarını 2006-2007 eğitim öğretim yılında Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda okuyan 230 dördüncü sınıf öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin yalnızca Öğrenme Stratejileri kısmı kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet, drama dersindeki akademik başarıları ve genel akademik başarı düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde anlamlı bir fark olduğu, buna karşın yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır.

Efe, Sağırılı, Ünlü ve Kaşkaya (2009), “Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında ilköğretim bölümü matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin anabilim dalları, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından ilişkisi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 291 öğrenciden Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda cinsiyet değişkenine göre bayanların tüm stratejiler boyutunda ve toplamda erkeklere oranla öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları, ana bilim dalı değişkeninde ise; tekrarlama stratejileri, ayrıntılandırma stratejileri, duyuşsal stratejileri boyutlarında ve toplamda anlamlı bir fark görülmektedir.

Önder (2009), ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediği incelemeyi amaçladığı “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Bursa İli Orhangazi İlçesi Örneği)” adlı araştırmasını 2008-2009 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 312 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma verilerini Ülkü Köymen tarafından Türkçe'ye çevrilen "The Learning and Study Strategies Inventory" envanteri "LASSI" aracılığıyla toplamıştır. Araştırmada elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin okul türüne, ders çalışma süresine, ailenin gelir düzeyine, cinsiyete, bilgisayar ve televizyon başında geçirilen vakite, öğrenim gördükleri sınıfa ve hangi derse nasıl çalışacaklarını bilip bilmeme değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur.

Aktürk (2010), “Bilgisayar Dersinde Üstbilis Öğretim Stratejilerinin Etkisi” isimli çalışmasında Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Programı Grafik ve Animasyon dersinde üstbilis stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, üstbilisel farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üstbilis stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve ders başarısına etkilerini incelemektedir. Araştırma deneysel araştırmada olup veriler 2009-2010 bahar döneminde Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Programı 1. sınıfında öğrenim gören ve yaşları 19-22 arasında değişen 63 öğrenciden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda üstbilis stratejilerine dayalı öğretim uygulaması öğrencilerin; öğrenme stratejileri bilgisini, bilgi izleme farkındalığını, başarısını, üstbilis stratejileri kullanımlarını ve derse yönelik tutumlarını arttırdığı görülmektedir.

Çelikkaya ve Kuş (2010), öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları ortaya koymayı amaçlandığı “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları” isimli araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Kırşehir il sınırları içerisinde yer alan dört ilköğretim okullunda öğrenim gören 306 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada 35 maddeden oluşan bir ölçek aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda, kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha iyi düzeyde kullandıkları ve öğrencilerin akademik başarıları arttıkça strateji kullanma düzeylerinin de arttığı anlaşılmıştır.

Kete ve Sucuoğlu (2011), “Biyoloji ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kullandığı Öğrenme Stratejileri (DEÜ. Örneği)” adlı çalışmada öğretmen adaylarının

kullandıkları öğrenme stratejilerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma, Biyoloji ve Fen Bilgisi Anabilim dalına devam eden 200 birinci ve son sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Veriler, “Biyoloji ’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak öğrenme stratejilerini sık kullandıkları, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha sık öğrenme stratejilerini kullandıkları, kullanılan stratejilerin bölümlere göre anlamlı bir fark gösterdiği ancak mezun olunan ortaöğretim okullarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Şahin ve Çakar (2011), eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaya çalıştıkları “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi” isimli araştırmayı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 240 öğrenci ile sürdürmüşlerdir. Araştırmada “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrenciler duyuşsal stratejileri en yoğun olarak kullandıkları; öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu; akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu; farklı anabilim dallarına göre farklı öğrenme stratejilerinin kullanıldığı; öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde cinsiyete ve akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farkın olmadığı; buna karşılık farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2011), “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş olup veriler, Tay (2002) tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği ve öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla Kolb (1984)’un geliştirdiği öğrenme stilleri ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ilköğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde anlamlı bir fark gösterirken

güdüleme ve yürütücü biliş stratejilerinde anlamlı bir fark göstermediği; 6. sınıf öğrencileri tüm stratejileri, hem 7. sınıf öğrencilerinden hem de 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla kullandıkları; kadın öğrenciler dikkat, geri getirme ve güdüleme stratejilerini erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla düzeyde kullandıkları; kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma ve yürütücü biliş stratejilerinde cinsiyet değişkenine anlamlı bir fark gözlenmediği anlaşılmıştır.

Eroğlu (2012), mesleki ve teknik eğitim fakülteleri öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı “Mesleki Ve Teknik Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında 931 öğrenciden “Genel Öğrenme Stratejileri” ölçeği kullanılarak toplanan verilerin yorumlanması sonucunda, öğrencilerin öğrenme stratejilerinden en sık “Biliş Yönetme” stratejisini, en az sıklıkla “Duyuşsal” stratejiyi kullanmayı tercih ettikleri; cinsiyetlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ancak öğrencilerin mezun oldukları lise türleri ile öğrenme stratejilerini kullanma sıklığı arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Vural (2012), “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi” adlı araştırmasında öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının kullanmış oldukları öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ve stratejilerin öğretiminde hangi öğretim yaklaşımının daha etkili sonuçlar verdiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir araştırma olup araştırma verileri 2009-2010 ve 2010-2011 öğretim yıllarında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerinden deneysel araştırma ve Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarıyla deneysel işlem öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde adayların çalışmalarında bilişsel ve duyuşsal içerikli kimi öğrenme sorunları yaşadıkları; öğretmen adaylarının çalışmalarında çoğunlukla “dikkati çekme ve yinelemeye” yönelik stratejilere yer verdikleri; öğrenme stratejileri ölçeği ve çalışma metinlerinden elde edilen verilere göre her iki deney grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımları üzerinde etkili olmadığı; deneysel işlem sonrası

yapılan görüşmelerde ise adaylar; gerçekleştirilen öğretim ile öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının arttığını, çalışmalarında farklı bilişsel stratejiler kullanmaya başladıkları; kullanılan yöntemler arasında anlamlı bir fark oluşmasa da öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirildiği grupta öğretmen adaylarının strateji kullanımları üzerinde daha etkili sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Yücel (2012), ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi problemlerini çözerken kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlemeye çalıştığı araştırmasını Yozgat ili Sorgun ilçesine bağlı Sorgun Mehmet Akif Ersoy ilköğretim okulunda okuyan 5. Sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, “Fen ve Teknoloji Başarı Testi-I (FTBT I)”, “Fen ve Teknoloji Başarı Testi-II (FTBT II)”, Yaman (2003) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerilerini Belirleme Ölçeği” ve Öztürk (1995) tarafından geliştirilen “Genel Öğrenme Stratejilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi boyunca problem çözme becerilerini kullandıkları; cinsiyet özelliklerinin öğrenme stratejileri ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olmadığı; anlamlandırma, zihne yerleştirme, biliş ve hatırlama stratejilerine sahip öğrencilerin hem süreç hem de sonuç değerlendirmelerinde, dikkat ve tekrar stratejisine sahip öğrencilerin ise sadece sonuç değerlendirmesinde başarılarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akın (2013), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları (Pamukkale Üniversitesi Örneği)” isimli çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları ve bunun akademik başarıdaki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma verilerini Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (GSEB) Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda eğitim görmekte olan 131 öğrenciden Somuncuoğlu (1996) tarafından hazırlanmış olan “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin akademik ortalamalarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı; 1-2 ve 1-3. sınıflar arasında akademik başarılarında anlamlı bir fark olduğu, strateji kullanımında ise sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı; derin bilişsel stratejilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı anlaşılmıştır.

Demir (2013), Biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeye çalıştığı araştırmasını 2011-2012 öğretim yılı bahar

döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakülteleri Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 160 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Sucuoğlu (2006) tarafından geliştirilen “Biyolojide Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Forma” aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin, “Karmaşık Ezber ve Örgütlenme Stratejileri” ni her zaman, “Anlamayı Takip Stratejileri” ni bazen kullandıkları, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları, kullanılan stratejilerin öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varılmıştır.

Gündoğmuş (2013), “Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasını 2011-2012 bahar yarıyılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin 11 anabilim dalında öğrenim gören 493 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri, “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” ve “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmen adaylarının, öğrenme stratejilerinden en çok ayrıntılandırma, örgütlenme ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kullandıkları; teknoloji bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi düzeyinin “iyi” derecede olduğu; öğrenme stratejilerinin üniversiteye yerleştirilmelerinde kullanılan puan türüne ve cinsiyetlerine göre farklılaştığı; erkek öğretmen adaylarının teknoloji bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji pedagoji bilgisi ve teknolojik alan bilgisi düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu; TPAB ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu; örgütlenme ve eleştirel düşünme stratejilerinin TPAB’yi yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin ve Uyar (2013), “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Akademik Başarıya Yansımaları” isimli araştırmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve akademik başarılarının öğrenme stratejilerine göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 103 birinci sınıf öğrencisinden “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda,

öğrenciler en fazla tekrar stratejilerini kullandığı ve akademik başarılarının kullandıkları öğrenme stratejilerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür.

Ünal, Alkan, Özdemir ve Çakır (2013), öğrencilerin öğrenme stilleri ve stratejilerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışları “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)” adlı çalışmayı Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi ile sürdürmüştür. Araştırmada veriler Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri” ile Güven ve Özdemir tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin çoğu özümseyen öğrenme stiline sahip olduğunu; öğrenme stili ile cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, sınıf değişkeni ile anlamlı bir ilişki bulunduğu; öğrenme stratejilerinden en fazla anlamlandırma stratejilerini tercih ettikleri; öğrenme stratejileri ile cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir fark gözlemlendiği ve öğrenme stilleri ile tercih ettikleri öğrenme stratejileri arasında da anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmıştır.

Duman (2014), ” Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri Üzerine Nitel Bir Çalışma” adlı çalışmasında matematik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Matematik öğretmenliği bölümü 3. sınıfında okuyan 79 öğretmen adayıyla yürütülmüş olup veriler açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda öğretmen adaylarının farklı öğrenme stratejilerini bir arada kullandıkları ancak en çok anlamlandırma ve tekrar stratejilerini tercih ettikleri görülmüştür.

Kuzu, Balaman ve Canpolat (2014), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerinin Belirlenerek Bölümlere Göre Karşılaştırılması” isimli araştırmalarını Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 322 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının en çok öğrenmeyi izleme stratejilerini en az örgütleme stratejilerini kullandıkları, öğrenme stratejilerini bayan öğrencilerin erkeklere göre daha fazla kullandıkları ve öğrenme

stratejileri kullanımının bölümlere göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Soyoğul (2015), üstün yetenekli öğrencilerin güdülenmesi ve öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelemeyi amaçladığı “Öğrencilerin Güdülenmesi ve Öğrenme Stratejileri: Bilim İnsanı Yetiştirme Programı Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasını Ankara ilinde özeli bir lisede uygulanan Bilim İnsanı Yetiştirme Programı’na kayıtlı 149 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırmada Türkçe’ye uyarlanan “güdülenme ve öğrenme stratejileri anketi” uygulanarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, programa kayıtlı tüm öğrencilerin farklı güdülenme ve öğrenme stratejilerini kullandıkları; görev değeri, öğrenme kontrolü inancı ve yardım aramanın en sık kullanılan stratejiler olduğu; sınav kaygısı, dışsal hedef yöneliminin üst sınıflarda anlamlı bir fark gösterdiği; kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında sınav kaygısı dışsal hedef yönelimi ve görev değeri açısından anlamlı bir fark olduğu ve kız öğrencilerin öğrenme stratejilerinin özellikle de yineleme ve düzenleme stratejilerinin erkeklere oranla daha fazla olduğunu anlaşılmıştır.

Şahin (2015), “Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” isimli çalışmasını 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Samsun ili Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerinden dokuz ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören 473 öğrenci ile sürdürmüştür. Araştırmada veriler Çelikkaya (2010) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda öğrenciler, en çok kaynak yönetme stratejilerinden biri olan çalışma ortamı stratejilerini, en az ise yine kaynak yönetme stratejilerinden emek yönetimi stratejilerini kullandığı; öğrencilerin kullandıkları dikkat stratejileri, anlamlandırma stratejileri, çalışma ortamı stratejileri cinsiyete göre değişirken emek yönetimi stratejileri cinsiyete göre değişmediği; öğrencilerin dikkat stratejilerini ve çalışma ortamı stratejilerini kullanma düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği; öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri baba eğitim durumu ve baba yaşına göre anlamlı bir fark göstermekte iken, baba mesleğinin öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmıştır.

Çekim (2016), ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi

amaçladığı çalışmasında sınıf ve cinsiyet değişkenine göre fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin farklılaşp farklılaşmadığı tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada, Kars il merkezinde bulunan 753 öğrenciden “Kişisel Bilgiler Anketi”, “Fen Bilimleri Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Fen Bilimleri Dersi Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılarak elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaokul öğrencilerinin özellikle içsel motivasyon düzeylerinin diğer motivasyon alt boyutlarına göre daha yüksek olduğu; öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinde ise sırasıyla kaynak yönetme stratejileri, biliş üstü öğrenme stratejileri ve bilişsel öğrenme stratejilerini kullandıkları; strateji kullanımı ve fen başarısının içsel motivasyon, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal boyutları ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu; cinsiyet ve sınıf değişkenine göre de motivasyon düzeylerinde ve öğrenme stratejilerinin kullanma oranlarında kızların erkeklere göre daha iyi seviyede olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun ve öğrenme stratejisi kullanımının düştüğü anlaşılmıştır.

Çelik (2016), öğrencilerin kullandıkları düşünme stilleri ile öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve onların düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalıştığı “11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasını 2014-2015 öğretim yılında Denizli ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim kurumlarından 5 tanesinden seçilen 11. sınıflarda öğrenim gören 389 öğrenciyle yürütmüştür. Araştırmada, düşünme stilleri ile ilgili elde edilen veriler Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen, Türkçe güvenilirlik çalışmaları Buluş (2006) tarafından yapılan “Düşünme Stilleri Ölçeği” kullanılarak. Öğrenme stratejileri ile ilgili elde edilen veriler ise Weinstein ve Mayer (1986) tarafından geliştirilen Güven (2008) tarafından uyarlanan Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları; duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini ise daha az kullandıkları; cinsiyete, öğrenim gördükleri alana ve okul türüne göre öğrenme stratejilerinde anlamlı bir fark ortaya çıktığı; öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre sahip oldukları düşünme stilleri ile kullandıkları öğrenme

stratejilerinde bir değişiklik olmadığı; öğrencilerin kullandıkları düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yavuzarslan (2017), “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanımlarını cinsiyet, mezun olunan lise türü ve okudukları üniversite değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma genel tarama modelinde olup araştırma verilerini 189 birinci sınıf BÖTE öğrencisinden “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda BÖTE öğrencilerinin motivasyonel inançlara sahip olma ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma açısından ortalama bir düzeye sahip oldukları; motivasyonel inançları, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımları ve kaynak yönetim strateji kullanımları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; cinsiyet değişkenine bakıldığında motivasyonel inanç ve öz düzenlemeli stratejilerin kullanımı açısından kadın öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu; meslek lisesinden mezun olan BÖTE öğrencilerinin diğer liselerden mezun olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek motivasyon ve strateji kullanımı sergiledikleri; katılımcıların öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımlarının okudukları üniversite değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

2.2.2. Yurtdışındaki ilgili araştırmalar. Weinstein ve Mayer (1983), “The Teaching of Learning Strategies” adlı araştırmalarında öğrenme stratejilerinin öğretimini ve öğrenmeyle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucu öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrencilere büyük katkı sağlayacağı, buna benzer çalışmaların türetilmesi, öğrenme stratejilerinin öğrenciler için büyük önem taşıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ames ve Archer (1988), “Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes” adlı çalışmalarında sınıf ortamında öğrenme stratejilerinin öğrencilerin liderlik ve performansı hedefleriyle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma verileri ortaokul ve lise 9-11. sınıflardaki 176 öğrenciden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıfta liderlik özelliği gelişmiş öğrencilerin

öğrenme stratejilerini daha etkili kullandığı, sınıfa karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve performans hedeflerinin daha belirgin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Carns ve Carns (1991), “Teaching Study Skills, Cognitive Strategies and Metacognitive Skills Through Self-Diagnosed Learning Styles” adlı çalışmalarında öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkileri incelenmiştir. Araştırma verileri 177 ilkokul 4. Sınıf öğrencisinden California Test of Basic Skills testi ile 1,5 saatlik 5 oturumda toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stratejilerinin akademik başarıya olumlu etkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boujaoude (1992), “The relationship between students' learning strategies and the change in their misunderstandings during a high school chemistry course” adlı araştırmasında lise Kimya dersinde öğrencilerin yanlış anlamaları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya New York Eyaleti Regents Chemistry sınıflarının iki bölümünde kayıtlı olan kırk dokuz lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda göreceli olarak anlamlı olan öğrenenlerin, yanlış anlaşılmalarda konusunda göreceli olarak daha zayıf öğrenenlerden daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur.

Loranger (1994), “The study strategies of successful and unsuccessful high students” adlı çalışmasında başarılı ve başarısız ortaöğretim öğrencilerinin çalışma stratejilerini incelemiştir. Araştırma verilerini New Hampshire'daki bir liseden 6 öğrenciden bire bir görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda başarılı ve başarısız öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri kullandıkları görülmüştür. Başarılı öğrenciler strateji kullanımında daha aktif oldukları ve strateji kullanımında daha esnek oldukları görülürken başarısız öğrenciler genel olarak öğrenme stratejilerini kullanmada daha az etkili olmalarına rağmen akademik performanslarından memnun kaldıkları bulunmuştur.

Margaret ve Pirolli (1995), “Modeling Individual Differences in Students' Learning Strategies” adlı araştırmalarında öğrenciler bir problemle baş başa kaldıklarında problemin üstesinden gelmeleri için kullandıkları öğrenme stratejileri arasında bireysel farklılıklar araştırılmıştır. Araştırma için özel bir model geliştirilmiş olup bu model sayesinde bireysel konular arasındaki strateji farklılıkları yakalanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen modelin öğrencilerin öğrenme stratejisi

kullanımlarında bireysel farklılıkları ortaya çıkaran bir model olarak çalışmalara katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Wolters (1999), “The Relation Between High School Student’s Motivational Regulation And Their Use Of Learning Strategies, Effort And Classroom Performance” adlı çalışmasında öğrencilerin öğrenme stratejileri ile motivasyonlarının ve sınıf performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri 88 dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyon düzenleme stratejileri; öğrenme stratejilerini, çabalarını ve sınıf performansları arasında olumlu ilişkiler geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sizoo, Malhotra ve Bearson (2003), “A gender-based comparison of the learning strategies of adult business students.” adlı araştırmalarında iş sınıfına kadınlarında girmesiyle birlikte kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerini karşılaştıran bir çalışma yapılmıştır. Araştırma bir sanat kolejindeki çalışma yapan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kadınların iş hayatlarına erkeklerden daha çok motive oldukları yalnız akademik başarılarını engelleyecek boyutta yüksek kaygı yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Haghverdi, Biria ve Karimi (2010), “The Effect of ote-taking Strategy Instruction on the Students’ Academic Achievement” isimli araştırmalarında not alma stratejisinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve cinsiyet değişkeni açısından ilişkisine bakılmıştır. Çalışma İran Islamic Azad Üniversitesi Khorasgan (Isfahan) Fakültesinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda not alma stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisinin olduğu yalnız cinsiyet açısından ilişkisiz olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek ve kadınlar arasındaki ortalama farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Alyami ve Alagab (2013), “The Difference in Learning Strategies in Virtual Learning Environment and Their Effect on Academic Achievement and Learning Satisfaction for Distance Teaching & Training Program Students” adlı çalışmalarında sanal öğrenme ortamındaki farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme ile ilgili memnuniyetleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri Bahreyn Krallığı’nda bulunan Basra Körfezi Üniversitesinde Lisansüstü Eğitim Fakültesi’nde Uzaktan Eğitim ve Öğretim Programı’nın ilk yılında Uzaktan Eğitim ve Değerlendirme Kursu’nu okuyan 58 öğrenciden deneysel modelle

toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem uzaktan eğitim hem de karma öğrenim grupları arasında ilköğretim lehine anlamlı fark bulunurken, fark öğretmen adayı boyutunda her iki grup arasında anlamlı değildir. İşbirlikçi ve uzaktan eğitim grupları arasındaki fark tüm boyutlarda anlamlı değildir. Ayrıca, akademik başarıdaki tüm gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alliprandini ve Zedu (2018), “The Use of Learning Strategies in Distance Learning: Comparing between Public Institutions” adlı araştırmalarında uzaktan eğitim öğrencileri tarafından kullanılan ve iki kamu kurumundan alınan derslere kayıtlı olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımını incelemektedir. Araştırmaya güney ve ortabatı olmak üzere iki farklı enstitüden toplam 821 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda analiz edilen tüm faktörlerde güney enstitüsündeki öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları, yaş ilerledikçe öğrenme stratejileri kullanımlarının arttığını ve öğrencilerin başarılarını desteklemek amacıyla öğrenme stratejilerin eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma evreni ve örnekleme, verilerin toplaması ile verilerin çözümlenmesine ilişkin alt başlıklar ve açıklamalarına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırması olup tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan durumu aynen resmetmeyi esas alır (Karasar, 2014). Geçmişte veya hâlihazırda mevcut bir durumu kendi şartları içinde olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Cebeci, 2014). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde aynen tanımlanır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belgeleyebilmektir (Karasar, 2017). Bu araştırmada da öğrencilerin Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklıkları ile akademik başarıları olduğu gibi betimlenmeye çalışılmış ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Evren, soyut bir kavramdır; tanımlanması kolaydır fakat ulaşılması güçtür ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür. Bu nedenle, araştırmalarda kullanılan “evren” terimini “çalışma evreni” olarak algılamak gerekir (Karasar, 2017). Örneklem ise çalışma evreninin büyüklüğü ya da çokluğu sebebiyle bütün elemanlara ulaşma imkânı olmadığı zamanlarda çalışma evrenini temsilen çalışma evreni içinden seçilen gruplara denir (Cebeci, 2014; Balcı, 2015).

Bu araştırmada çalışma evreni 2016-2017 öğretim yılı Bahar yarıyılında Konya İli Hüyük İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ortaokulların 5. ve 6. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca bir örneklem alma yoluna gidilmemiş çalışma evreni aynı zamanda araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma örnekleminde sadece 5. ve 6. sınıfların alınmış olması,

Bilişim Teknolojileri dersinin 5. ve 6. sınıflarda okutulan bir ders olmasından kaynaklanmaktadır. Tablo 1’ de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfa, cinsiyete ve okullara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Sınıf, Cinsiyet ve Okullara Göre Dağılımları

Sınıf	Cinsiyet		Okullar									
			Hüyük İmam Hatip Ortaokulu	Çamlıca Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	İmrenler Ortaokulu	Suludere Şehit İsmail Şahin Ortaokulu	İmen Mehmet Başer Ortaokulu	Selki Nilüfer Aydoğdu Ortaokulu	Kireli Şehit Kadir Kayhan Ortaokulu	Yunus Emre Ortaokulu	Toplam	
5. Sınıf	Kız	n	14	12	2	7	3	9	23	47	117	
		%	3,56	3,05	0,51	1,78	0,76	2,29	5,85	12	29,8	
	Erkek	n	14	13	5	6	3	16	17	35	109	
		%	3,56	3,31	1,27	1,53	0,76	4,07	4,33	8,91	27,7	
	Toplam	n	28	25	7	13	6	25	40	82	226	
		%	7,12	6,36	1,78	3,31	1,52	6,36	10,2	20,9	57,5	
	6. Sınıf	Kız	n	14	9	1	2	0	11	12	27	76
			%	3,56	2,29	0,25	0,51	0	2,8	3,05	6,87	19,3
Erkek		n	13	6	8	4	4	6	21	29	91	
		%	3,31	1,53	2,04	1,02	1,02	1,53	5,34	7,38	23,2	
Toplam		n	27	15	9	6	4	17	33	56	167	
		%	6,87	3,82	2,29	1,53	1,02	4,33	8,39	14,3	42,5	
Genel Toplam		n	55	40	16	19	10	42	73	138	393	
		%	4	10,2	4,1	4,8	2,5	10,7	18,6	35,2	100	

Tablo 1’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 226 (%57,5)’sı 5. sınıf, 167 (%42,5)’si 6. sınıf olmak üzere toplamda 393 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Yine cinsiyete göre öğrenci dağılımlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 191 (%48,6)’i kız, 198 (%50,4)’i erkek öğrenci oluşturmaktadır. Son olarak okullara göre dağılımlarda araştırmaya katılan öğrencilerin 55 (%14)’i Hüyük İmam Hatip Ortaokulu’ndan, 40 (%10,2)’i Çamlıca Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu’ndan, 16 (%4,1)’sı İmrenler Ortaokulu’ndan, 18 (%4,6)’i Suludere Şehit İsmail Şahin Ortaokulu’ndan, 10 (%2,5)’u İlmen Mehmet Başer Ortaokulu’ndan, 42 (%10,7)’si Selki Nilüfer Aydoğdu Ortaokulu’ndan, 73 (%18,6)’ü Kırelî Şehit Kadir Kayhan Ortaokulu’ndan ve 139 (%35,4)’u Yunus Emre Ortaokulu’nda öğrenim görmektedir. Ancak ilçe merkezinin tek okulu olan Yunus Emre Ortaokulu dışındaki okullarda öğrenci sayısı yetersiz olduğu için ölçme ve değerlendirme uzmanı görüşü de alınarak okullar *ilçe merkezi* ve *köy okulları* olarak iki gruba ayrılmıştır. Buna göre araştırma katılan öğrencilerin 139 (%35,4)’u ilçe merkezi okulundan ve 254 (%64,6)’ü köy okullarından oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrencilerin başarı durumlarını saptamada ise Milli Eğitim Bakanlığı e-okul sistemine girilerek her bir öğrencinin yılsonu Bilişim Teknolojileri dersi karne notlarına ulaşılmıştır.

3.3.1. Öğrenme stratejileri ölçeği. Ölçekler, betimleme ya da tarama teknikleri arasında en çok kullanılanıdır. Objenin kağıt-kalem yoluyla kendisi hakkında bilgi vermesi yöntemidir (Kaptan, 1973). Araştırmaya katılan öğrencileri Bilişim Teknolojileri dersinde ders çalışmada kullandıkları öğrenme stratejileri ve kullanım sıklıklarını belirlemek amacıyla, Tay (2002) tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği, araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Bu ölçek 44 maddeden oluşan üçlü likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerin seçenekleri ise “3=her zaman” , “2=ara sıra” ve “1=hiçbir zaman” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki maddelerin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) formülü ile

hesaplanması dikkate alınmış ve araştırma bulgularının yorumlanmasında aritmetik ortalama aralığı;

- 3 İle 2,33 arası “Her Zaman Yapıyorum”
- 2,32 İle 1,65 arası “Ara Sıra Yapıyorum”
- 1,64 İle 1 arası “Hiçbir Zaman Yapmıyorum” olarak belirlenmiştir.

Ölçekteki puanlar, 1,00 ile 3,00 arasında olduğundan, puanlar 3’e yaklaştıkça öğrencilerin maddeye katılım düzeyleri yüksek, 1’e yaklaştıkça ise katılım düzeyleri düşük olduğu kabul edilmiştir. Tay (2002) tarafından geliştirilen ölçek İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerini saptamak amacıyla uygulanmış olup ölçekte yer alan 44 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik Katsayısı hesaplanmış ve 4. sınıflarda 0.87 ve 5. sınıflarda 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçek, Senemoğlu (2013)’nin sınıflandırdığı; “dikkat stratejileri”, “kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler”, “anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler”, “geri getirmeyi (hatırlamayı) arttırıcı stratejiler”, “güdüleme stratejileri” ve “yürütücü biliş stratejileri” olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği bu araştırma için, araştırmacı tarafından belirlenen 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri dersine yönelik uygulanacağından ölçeğin yeniden güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda çalışma evreni dışında Burdur ili Bucak ilçesinde bulunan bir ortaokulda 118 kişilik gruba ön deneme uygulaması yapılmıştır. “*Literatürde, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir* (Büyüköztürk, 2002, s.480)”. Ön deneme uygulamasından önce ölçek maddelerinde yer alan Sosyal Bilimler dersine ait verilen örnekler Bilişim Teknolojileri dersine yönelik yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin ön deneme uygulaması 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri dersinde uygulanmış, 44 maddenin madde analizi sonucunda faktör yük değerleri düşük olan -kabul edilebilir değer>0,30; Büyüköztürk, (2017, s.134)- 8 madde (dikkat stratejilerinden 3 madde, kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejilerden 2 madde ve güdüleme stratejilerinden 3 madde) ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 36 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik Katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk,

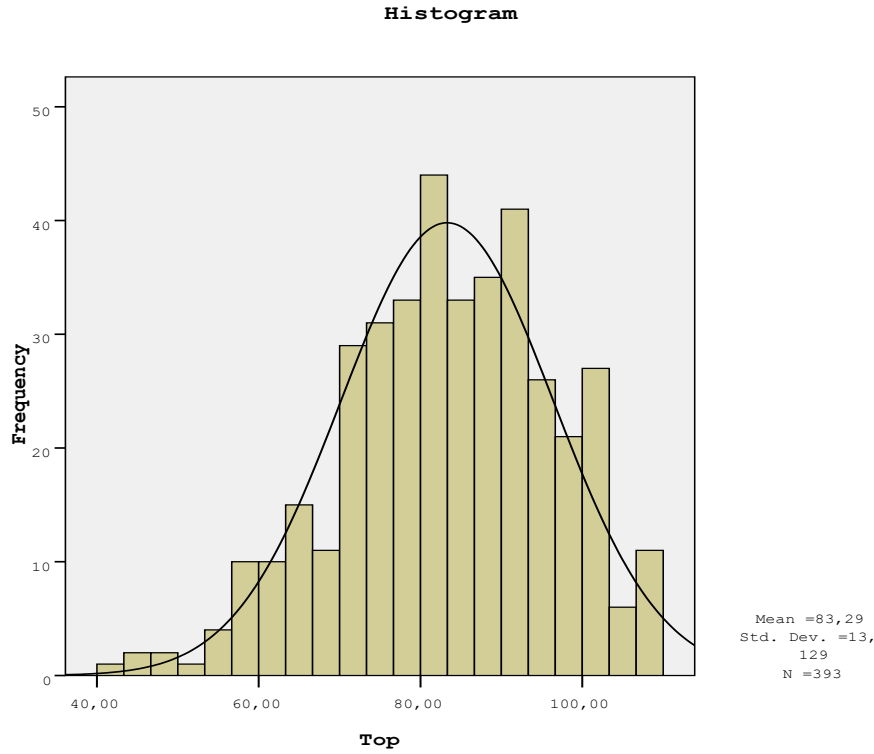
2017). Kapsam geçerliğini de sağlayıp sağlamadığını ortaya koymak için bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir alan uzmanından görüşler alınmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığı anlaşılmıştır. Ölçeğin madde faktör yük değerleri EK-3'te verilmiştir.

Öğrenme stratejileri ölçeği (Ek-2) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin altı soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğrenme stratejileri tercihlerini ve kullanım sıklığını ölçmek amacıyla üçlü derecelendirmenin kullanıldığı 36 madde yer almaktadır. Ölçekteki; 1., 2. ve 3. maddeler dikkat stratejileri; 4., 5., 6. ve 8. maddeler kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler; 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25. ve 26. maddeler anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler; 27. ve 28. maddeler geri getirmeyi (hatırlamayı) arttırıcı stratejiler; 29., 30. ve 31. maddeler güdüleme stratejileri ve 32., 33., 34., 35. ve 36. maddeler yürütücü biliş stratejileri kullanımını ölçen maddelerdir.

Öğrenme stratejileri ölçeğinin uygulama aşaması; 15-26 Mayıs 2017 tarihleri arasında uygulama için gerekli yasal izinler alınarak (Ek-1) ve araştırmacının gözetiminde ve yüz yüze yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ölçeğin doldurulmasına ilişkin gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel veri analizi yöntemleri işe koşulmuştur (Balcı, 2015). Nicel verilerin analiz sürecinde öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla normallik testi kapsamında Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Skewness (0,17)-Kurtosis (0,07) değerleri katsayıları birbirine ve sıfıra çok yakın olduğu için normal dağılım göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Şekil 2' de histogram grafiğinde de verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.



Şekil 2. Normallik testi grafiği

Verilerin çözümlenme sürecinde; veri toplama aracı ile elde edilen veriler bilgisayara aktarılmış, istatistiksel analizleri için SPSS 24.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada betimsel istatistik tekniklerinden frekans (n), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) ; karşılaştırmalı istatistik tekniklerinden parametrik testler (t, F) ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Araştırma probleminin çözümünde yer verilen istatistiksel yöntem ve teknikler aşağıda yer almaktadır.

Araştırmada araştırma soruları test etmek amacıyla bağımsız örneklem gruplarının ortalamalarını karşılaştırmada t-testinden, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizinden (One-Way Anova) yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

Öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığının cinsiyete, sınıfa ve okul türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi, öğrencilerin öğrenme

stratejileri ve kullanım sıklığının, anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Anova sonrası grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden LSD (Least Significant Difference) çoklu karşılaştırma tekniğinden (Büyüköztürk, 2017), yararlanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile karne notları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) 'ndan yararlanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için alt problemlere ilişkin toplanan verilerin çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“5. ve 6. sınıf Bilişim Teknolojileri dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri hangileridir ve kullanım sıklığı nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumları tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları (N=393)

Öğrenme Stratejileri	\bar{x}	Ss
Dikkat Stratejisi	2,23	0,460
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	2,28	0,466
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	2,31	0,389
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	2,49	0,502
Güdüleme Stratejileri	2,50	0,481
Yürütücü Biliş Stratejileri	2,33	0,505
Toplam	2,33	0,358

Tablo 2’ de görüldüğü gibi Bilişim Teknolojileri dersinde öğrencilerin; *güdüleme stratejilerini* 2,50, *geri getirmeyi arttırıcı stratejileri* 2,49, *yürütücü biliş stratejilerini* 2,33, *anlamlandırmayı güçlendirici stratejileri* 2,31, *kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejileri* 2,28, *dikkat stratejilerini* 2,23 ortalamaıyla kullandıkları görülmektedir. Bu durumda öğrenciler öğrenme süreçlerinde; yürütücü biliş stratejilerine oranla öncelikle en yoğun olarak *güdüleme ve geri getirmeyi arttırıcı stratejileri* kullandıkları öte yandan *anlamlandırmayı güçlendirici stratejileri* ve *kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı stratejileri* ara sıra kullandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin en az yoğunlukla kullandıkları stratejiler ise *dikkat stratejileridir*. Genel olarak da öğrenme stratejilerini 2,33 puan ortalamasıyla her zaman kullandıkları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“5. ve 6. sınıf Bilişim Teknolojileri dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir. Yapılan t-Testi sonucunda elde edilen grup istatistikleri ve t-Testi sonuçları tablo 3 'de görülmektedir.

Tablo 3.

Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p																																																																				
Dikkat Stratejisi	Kız	191	2,30	1,329	391	2,640	0,009																																																																				
	Erkek	202	2,17	1,408				Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	Kız	191	2,35	2,788	391	3,407	0,001	Erkek	202	2,21	2,773	Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	Kız	191	2,41	5,531	391	5,055	0,000	Erkek	202	2,22	5,069	Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Kız	191	2,58	,984	391	3,436	0,000	Erkek	202	2,41	,991	Güdüleme Stratejileri	Kız	191	2,59	1,452	391	3,931	0,000	Erkek	202	2,41	1,383	Yürütücü Biliş Stratejileri	Kız	191	2,41	2,481	391	3,277	0,000	Erkek	202	2,25	2,508	Toplam	Kız	191	2,40	13,579	391	4,604	0,000
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	Kız	191	2,35	2,788	391	3,407	0,001																																																																				
	Erkek	202	2,21	2,773				Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	Kız	191	2,41	5,531	391	5,055	0,000	Erkek	202	2,22	5,069	Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Kız	191	2,58	,984	391	3,436	0,000	Erkek	202	2,41	,991	Güdüleme Stratejileri	Kız	191	2,59	1,452	391	3,931	0,000	Erkek	202	2,41	1,383	Yürütücü Biliş Stratejileri	Kız	191	2,41	2,481	391	3,277	0,000	Erkek	202	2,25	2,508	Toplam	Kız	191	2,40	13,579	391	4,604	0,000	Erkek	202	2,23	12,024								
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	Kız	191	2,41	5,531	391	5,055	0,000																																																																				
	Erkek	202	2,22	5,069				Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Kız	191	2,58	,984	391	3,436	0,000	Erkek	202	2,41	,991	Güdüleme Stratejileri	Kız	191	2,59	1,452	391	3,931	0,000	Erkek	202	2,41	1,383	Yürütücü Biliş Stratejileri	Kız	191	2,41	2,481	391	3,277	0,000	Erkek	202	2,25	2,508	Toplam	Kız	191	2,40	13,579	391	4,604	0,000	Erkek	202	2,23	12,024																				
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Kız	191	2,58	,984	391	3,436	0,000																																																																				
	Erkek	202	2,41	,991				Güdüleme Stratejileri	Kız	191	2,59	1,452	391	3,931	0,000	Erkek	202	2,41	1,383	Yürütücü Biliş Stratejileri	Kız	191	2,41	2,481	391	3,277	0,000	Erkek	202	2,25	2,508	Toplam	Kız	191	2,40	13,579	391	4,604	0,000	Erkek	202	2,23	12,024																																
Güdüleme Stratejileri	Kız	191	2,59	1,452	391	3,931	0,000																																																																				
	Erkek	202	2,41	1,383				Yürütücü Biliş Stratejileri	Kız	191	2,41	2,481	391	3,277	0,000	Erkek	202	2,25	2,508	Toplam	Kız	191	2,40	13,579	391	4,604	0,000	Erkek	202	2,23	12,024																																												
Yürütücü Biliş Stratejileri	Kız	191	2,41	2,481	391	3,277	0,000																																																																				
	Erkek	202	2,25	2,508				Toplam	Kız	191	2,40	13,579	391	4,604	0,000	Erkek	202	2,23	12,024																																																								
Toplam	Kız	191	2,40	13,579	391	4,604	0,000																																																																				
	Erkek	202	2,23	12,024																																																																							

$p < 0,05$ Anlamlılık Düzeyinde

Tablo 3'e göre öğrencilerin cinsiyete ilişkin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ortalamalarına bakıldığında; tüm boyutlarda kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 3'de verilen t-Testi sonuçlarına bakıldığında toplam strateji ve diğer strateji puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$) görülmektedir. Dikkat stratejilerinde kızların puan ortalamaları ile erkeklerin puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,009$) vardır. Buna göre kız öğrenciler dikkat stratejilerini ($\bar{x} = 2,30$; $Ss = 1,329$) erkek öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,17$; $Ss = 1,408$) anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejilerde kızların puan ortalamaları ile erkeklerin puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,001$) vardır. Kız öğrenciler kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejileri ($\bar{x} = 2,35$; $Ss = 2,788$) erkek öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,21$; $Ss = 2,773$) anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları görülmektedir. Anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerinde kızların puan ortalamaları ile erkeklerin puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,000$) vardır. Bu bulguya göre kız öğrenciler anlamlandırmayı güçlendirici stratejileri ($\bar{x} = 2,41$; $Ss = 5,531$) erkek öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,22$; $Ss = 5,069$) anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadırlar. Geri getirmeyi arttırıcı stratejilerde kızların puan ortalamaları ile erkeklerin puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,000$) olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler çalışmalarında, geri getirmeyi arttırıcı stratejileri ($\bar{x} = 2,58$; $Ss = ,984$) erkek öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,41$; $Ss = ,991$) anlamlı düzeyde daha sıklıkla yer vermektedirler. Güdüleme stratejilerinde kızların puan ortalamaları ile erkeklerin puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,000$) olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, kız öğrenciler güdüleme stratejilerini ($\bar{x} = 2,59$; $Ss = 1,452$) erkek öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,41$; $Ss = 1,383$) anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Yürütücü biliş stratejilerinde kızların puan ortalamaları ile erkeklerin puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,000$) vardır. Bu bulguya göre kız öğrenciler yürütücü biliş stratejilerini ($\bar{x} = 2,41$; $Ss = 2,481$) erkek öğrencilerden ($\bar{x} = 2,25$; $Ss = 2,508$) anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadır. Bu bulgulara ayrıyeten kız öğrencilerin en sık kullandıkları öğrenme stratejileri 2,59 ortalamayla *güdüleme stratejileri*, erkek öğrencilerin ise en sık kullanılan öğrenme stratejileri 2,41

ortalamayla *güdüleme stratejileri* ve *geri getirmeyi arttırıcı stratejiler* olarak görülmektedir. Toplam stratejilerde ise kızların toplam puan ortalamaları ile erkeklerin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<0,05$; $p=0,000$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kız öğrenciler toplam stratejileri ($\bar{x} = 2,40$; $Ss= 13,579$) erkek öğrencilerden ($\bar{x} = 2,23$; $Ss= 12,024$) anlamlı düzeyde daha fazla kullanmakta oldukları anlaşılmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“5. ve 6. sınıf Bilişim Teknolojileri dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir. t-Testi sonucunda elde edilen grup istatistikleri ve t-Testi sonuçları tablo 4 'de görülmektedir.

Tablo 4.

Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Sınıf	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p																																																																				
Dikkat Stratejisi	5. Sınıf	226	2,25	1,409	391	0,845	0,399																																																																				
	6. Sınıf	167	2,21	1,342				Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttırıcı Stratejiler	5. Sınıf	226	2,27	2,977	391	-0,534	-0,594	6. Sınıf	167	2,29	2,574	Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	5. Sınıf	226	2,31	5,869	391	0,165	0,869	6. Sınıf	167	2,31	4,838	Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	5. Sınıf	226	2,46	1,055	391	-1,540	0,124	6. Sınıf	167	2,54	0,925	Güdüleme Stratejileri	5. Sınıf	226	2,53	1,481	391	1,346	0,179	6. Sınıf	167	2,46	1,387	Yürütücü Biliş Stratejileri	5. Sınıf	226	2,34	2,543	391	0,551	0,582	6. Sınıf	167	2,31	2,507	Toplam	5. Sınıf	226	2,31	14,123	391	-0,187	0,851
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttırıcı Stratejiler	5. Sınıf	226	2,27	2,977	391	-0,534	-0,594																																																																				
	6. Sınıf	167	2,29	2,574				Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	5. Sınıf	226	2,31	5,869	391	0,165	0,869	6. Sınıf	167	2,31	4,838	Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	5. Sınıf	226	2,46	1,055	391	-1,540	0,124	6. Sınıf	167	2,54	0,925	Güdüleme Stratejileri	5. Sınıf	226	2,53	1,481	391	1,346	0,179	6. Sınıf	167	2,46	1,387	Yürütücü Biliş Stratejileri	5. Sınıf	226	2,34	2,543	391	0,551	0,582	6. Sınıf	167	2,31	2,507	Toplam	5. Sınıf	226	2,31	14,123	391	-0,187	0,851	6. Sınıf	167	2,32	11,691								
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	5. Sınıf	226	2,31	5,869	391	0,165	0,869																																																																				
	6. Sınıf	167	2,31	4,838				Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	5. Sınıf	226	2,46	1,055	391	-1,540	0,124	6. Sınıf	167	2,54	0,925	Güdüleme Stratejileri	5. Sınıf	226	2,53	1,481	391	1,346	0,179	6. Sınıf	167	2,46	1,387	Yürütücü Biliş Stratejileri	5. Sınıf	226	2,34	2,543	391	0,551	0,582	6. Sınıf	167	2,31	2,507	Toplam	5. Sınıf	226	2,31	14,123	391	-0,187	0,851	6. Sınıf	167	2,32	11,691																				
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	5. Sınıf	226	2,46	1,055	391	-1,540	0,124																																																																				
	6. Sınıf	167	2,54	0,925				Güdüleme Stratejileri	5. Sınıf	226	2,53	1,481	391	1,346	0,179	6. Sınıf	167	2,46	1,387	Yürütücü Biliş Stratejileri	5. Sınıf	226	2,34	2,543	391	0,551	0,582	6. Sınıf	167	2,31	2,507	Toplam	5. Sınıf	226	2,31	14,123	391	-0,187	0,851	6. Sınıf	167	2,32	11,691																																
Güdüleme Stratejileri	5. Sınıf	226	2,53	1,481	391	1,346	0,179																																																																				
	6. Sınıf	167	2,46	1,387				Yürütücü Biliş Stratejileri	5. Sınıf	226	2,34	2,543	391	0,551	0,582	6. Sınıf	167	2,31	2,507	Toplam	5. Sınıf	226	2,31	14,123	391	-0,187	0,851	6. Sınıf	167	2,32	11,691																																												
Yürütücü Biliş Stratejileri	5. Sınıf	226	2,34	2,543	391	0,551	0,582																																																																				
	6. Sınıf	167	2,31	2,507				Toplam	5. Sınıf	226	2,31	14,123	391	-0,187	0,851	6. Sınıf	167	2,32	11,691																																																								
Toplam	5. Sınıf	226	2,31	14,123	391	-0,187	0,851																																																																				
	6. Sınıf	167	2,32	11,691																																																																							

$p<0,05$ Anlamlılık Düzeyinde

Tablo 4'e bakıldığında sınıf değişkenine ilişkin öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ortalamalarına bakıldığında; 5. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 6. sınıf öğrencileri ile yaklaşık aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Ek olarak toplam strateji ve diğer strateji puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$) görülmemektedir. Dikkat stratejilerinde 5. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile 6. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$; $p=0,399$) yoktur. Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencileri dikkat stratejilerini ($\bar{x} = 2,25$; $Ss= 1,409$) 6. sınıf öğrencileriyle ($\bar{x} = 2,21$; $Ss= 1,342$) yaklaşık aynı düzeyde kullanmaktadır. Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejilerde 5. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile 6. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$; $p=0,594$) olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre 5. sınıf öğrencileri kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejileri ($\bar{x} = 2,27$; $Ss= 2,978$) 6. sınıf öğrencileriyle ($\bar{x} = 2,29$; $Ss= 2,574$) yaklaşık aynı düzeyde kullandıkları anlaşılmaktadır. Anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerde 5. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile 6. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$; $p=0,869$) olmadığı, 5. sınıf öğrencileri anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerini ($\bar{x} = 2,31$; $Ss= 5,869$) 6. sınıf öğrencileriyle ($\bar{x} = 2,31$; $Ss= 4,838$) benzer düzeyde kullandıkları görülmektedir. Geri getirmeyi arttırıcı stratejilerinde 5. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile 6. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$; $p=0,124$) oluşmamaktadır. Buradan hareketle 5. sınıf öğrencileri geri getirmeyi arttırıcı stratejileri ($\bar{x} = 2,46$; $Ss= 1,055$) 6. sınıf öğrencileriyle ($\bar{x} = 2,54$; $Ss= 0,925$) yaklaşık aynı düzeyde kullandıkları anlaşılmaktadır. Güdüleme stratejilerinde 5. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile 6. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$; $p=0,179$) görülmemektedir. Buna göre 5. sınıf öğrencileri güdüleme stratejilerini ($\bar{x} = 2,53$; $Ss= 1,481$) 6. sınıf öğrencileriyle ($\bar{x} = 2,46$; $Ss= 1,387$) yaklaşık aynı düzeyde kullandıkları söylenebilir. Yürütücü biliş stratejilerinde 5. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile 6. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$; $p=0,582$) bulunmamaktadır. Bu bulguya göre 5. sınıf öğrencileri yürütücü biliş stratejilerini ($\bar{x} = 2,34$; $Ss= 2,543$) 6. sınıf öğrencileriyle (\bar{x}

= 2,31; Ss= 2,507) birbirine yakın ortalamayla kullanmaktadırlar. Toplam stratejilerde ise 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ile 6. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p > 0,05$; $p = 0,851$) olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencileri toplam stratejileri ($\bar{x} = 2,31$; Ss= 14,123) 6. sınıf öğrencileriyle ($\bar{x} = 2,32$; Ss= 11,691) benzer şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“5. ve 6. sınıf Bilişim Teknolojileri dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

4.4.1. Anne eğitim durumuna göre. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre, Bilişim Teknolojileri dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ölçeği görüşlerine ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 5.

Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları

Öğrenme Stratejisi	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Dikkat Stratejisi	İlkokul	209	6,445	1,396
	Ortaokul	113	6,938	1,151
	Lise ve Üzeri	71	7,056	1,529
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	İlkokul	209	15,971	2,902
	Ortaokul	113	16,805	2,562
	Lise ve Üzeri	71	17,000	2,741
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	İlkokul	209	31,612	5,575
	Ortaokul	113	32,601	4,879
	Lise ve Üzeri	71	34,000	5,593
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	İlkokul	209	4,933	1,012
	Ortaokul	113	5,017	0,925
	Lise ve Üzeri	71	5,098	1,097
Güdüleme Stratejileri	İlkokul	209	7,253	1,502
	Ortaokul	113	7,610	1,305
	Lise ve Üzeri	71	8,000	1,330
Yürütücü Biliş Stratejileri	İlkokul	209	11,277	2,511
	Ortaokul	113	11,938	2,334
	Lise ve Üzeri	71	12,225	2,716
Toplam Strateji	İlkokul	209	81,138	13,359
	Ortaokul	113	84,885	11,348
	Lise ve Üzeri	71	87,098	14,009

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre bilişim teknolojileri dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ölçeğine ilişkin görüşlerinin “ilkokul”, “ortaokul” ve “lise ve üzeri” için sırasıyla; Dikkat Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 6,45; 6,94 ve 7,06 standart sapmaları ise 1,40; 1,15 ve 1,53 olarak; Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler

boyutunda aritmetik ortalamaları 15,97; 16,81 ve 17 standart sapmaları ise 2,90; 2,56 ve 2,74 olarak; Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler boyutunda aritmetik ortalamaları 31,61; 32,60 ve 34, standart sapmaları ise 5,58; 4,88 ve 5,59 olarak; Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler boyutunda aritmetik ortalamaları 4,93; 5,01 ve 5,10, standart sapmaları ise 1,01; 0,93 ve 1,10 olarak; Güdüleme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 7,25; 7,61 ve 8, standart sapmaları ise 1,50; 1,31 ve 1,33 olarak; Yürütücü BiliŖ Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 11,28; 11,93 ve 12,22, standart sapmaları ise 2,51; 2,33 ve 2,71 olarak bulunduğu görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri açısından toplamda öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığına iliŖkin ise; öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre BiliŖim Teknolojileri dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri leğine iliŖkin grŖlerinin “ilkokul”, “ortaokul” ve “lise ve üzeri” için sırasıyla aritmetik ortalamaları 81,13; 84,89 ve 87,10 standart sapmaları ise 13,36; 11,35 ve 14,01 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo 5’deki ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Varyans Analizi (One Way Anova) sonuçları tablo 6’da verilmiŖtir.

Tablo 6.

Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dikkat Stratejisi	Gruplararası	29,00	2	14,50	7,879	0,000*
	Grup içi	717,95	390	1,84		
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	Gruplararası	82,53	2	41,26	5,340	0,005*
	Grup içi	3013,54	390	7,72		
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	Gruplararası	313,96	2	156,98	5,407	0,005*
	Grup içi	11322,68	390	29,03		
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Gruplararası	1,60	2	0,80	,793	0,453
	Grup içi	393,33	390	1,00		
Güdüleme Stratejileri	Gruplararası	31,79	2	15,89	7,903	0,000*
	Grup içi	784,42	390	2,01		
Yürütücü Biliş Stratejileri	Gruplararası	61,82	2	30,91	4,943	0,008*
	Grup içi	2438,86	390	6,25		
Toplam Strateji	Gruplararası	2284,55	2	1142,27	6,824	0,001*
	Grup içi	65286,79	390	167,40		

*0,05<p Anamlılık Düzeyinde

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre, Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Dikkat Stratejisi, Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler, Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler, Güdüleme Stratejileri, Yürütücü Biliş Stratejileri ve Toplam Strateji boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu; Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler boyutunda ise $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla ANOVA analizi sonrasında post-hoc çoklu

karşılaştırma tekniklerinden LSD (Least Significant Difference) çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrenme Stratejileri Puanlarının Anne Eğitim Durumu LSD Sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Anne Eğitim Durumu (i)	Anne Eğitim Durumu (j)	$X_i - X_j$	Sh	p
Dikkat Stratejisi	İlkokul	Ortaokul	-0,493(*)	0,158	0,002
		Lise ve üzeri	-0,611(*)	0,186	0,001
	Ortaokul	İlkokul	0,493(*)	0,158	0,002
		Lise ve üzeri	-0,118	0,205	0,565
	Lise ve üzeri	İlkokul	0,6113(*)	0,186	0,001
		Ortaokul	0,118	0,205	0,565
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	İlkokul	Ortaokul	-0,834*	0,324	0,011
		Lise ve üzeri	-1,028*	0,381	0,007
	Ortaokul	İlkokul	0,834*	,324	0,011
		Lise ve üzeri	-0,194	0,420	0,644
	Lise ve üzeri	İlkokul	1,028*	0,381	0,007
		Ortaokul	0,194	0,420	0,644
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	İlkokul	Ortaokul	-0,989	0,629	0,117
		Lise ve üzeri	-2,387*	0,740	0,001
	Ortaokul	İlkokul	0,989	0,629	0,117
		Lise ve üzeri	-1,398	0,815	0,087
	Lise ve üzeri	İlkokul	2,387*	0,740	0,001
		Ortaokul	1,398	0,815	0,087
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	İlkokul	Ortaokul	-0,084	0,117	0,471
		Lise ve üzeri	-0,165	0,137	0,231
	Ortaokul	İlkokul	0,084	0,117	0,471
		Lise ve üzeri	-0,080	0,152	0,595
	Lise ve üzeri	İlkokul	0,165	0,137	0,231
		Ortaokul	0,080	0,152	0,595

Tablo 7'nin devamı.

Güdüleme Stratejileri	İlkokul	Ortaokul	-0,357(*)	0,165	0,032
		Lise ve üzeri	-0,746(*)	0,194	0,000
	Ortaokul	İlkokul	0,357(*)	0,165	0,032
		Lise ve üzeri	-0,389	0,214	0,071
	Lise ve üzeri	İlkokul	0,746(*)	0,194	0,000
		Ortaokul	0,389	0,214	0,071
Yürütücü Biliş Stratejileri	İlkokul	Ortaokul	-0,660(*)	0,292	0,024
		Lise ve üzeri	-0,947(*)	0,343	0,006
	Ortaokul	İlkokul	0,660(*)	0,292	0,024
		Lise ve üzeri	-0,287	0,378	0,449
	Lise ve üzeri	İlkokul	0,947(*)	0,343	0,006
		Ortaokul	0,287	0,378	0,449
Toplam Strateji	İlkokul	Ortaokul	-3,746(*)	1,510	0,014
		Lise ve üzeri	-5,959(*)	1,777	0,001
	Ortaokul	İlkokul	3,746(*)	1,510	0,014
		Lise ve üzeri	-2,213	1,959	0,259
	Lise ve üzeri	İlkokul	5,959(*)	1,777	0,001
		Ortaokul	2,213	1,959	0,259

p<0,05 Anlamlılık Düzeyinde

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumuna göre Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı; Dikkat Stratejileri alt boyutunda oluşan bu anlamlı farka; anne eğitim durumu ortaokul ve lise ve üzeri eğitim durumu annelerin çocuklarının, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla kullanmaları, Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler alt boyutunda bu anlamlı farka; anne eğitim durumu ortaokul ve lise ve üzeri annelerin çocuklarının, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla kullanmaları, Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler alt boyutunda bu anlamlı farka; anne eğitim durumu lise ve üzeri eğitim durumu annelerin çocuklarının ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre

daha fazla kullanmaları, Güdüleme Stratejileri alt boyutunda bu anlamlı farka; anne eğitim durumu ortaokul ve lise ve üzeri eğitim durumu annelerin çocuklarının ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla kullanmaları, Yürütücü Biliş Stratejileri alt boyutunda bu anlamlı farka; anne eğitim durumu ortaokul ve lise ve üzeri eğitim durumu annelerin çocuklarının ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla kullanmaları yol açtığı anlaşılmaktadır. Toplam stratejilere bakıldığında ise oluşan bu anlamlı farka; anne eğitim durumu ortaokul ve lise ve üzeri eğitim durumu annelerin çocuklarının ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla kullanmaları yol açtığı görülmektedir.

4.4.2. Baba eğitim durumuna göre. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre, bilişim teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı leği görüşlerine ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiş gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 8.

Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri Ortalamaları

Öğrenme Stratejisi	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Dikkat Stratejisi	İlkokul	114	6,50	1,452
	Ortaokul	115	6,75	1,308
	Lise	109	6,80	1,258
	Üniversite	55	6,74	1,589
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	İlkokul	114	11,09	2,364
	Ortaokul	115	11,62	2,359
	Lise	109	11,42	2,195
	Üniversite	55	11,36	2,437
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	İlkokul	114	31,62	5,742
	Ortaokul	115	32,48	5,247
	Lise	109	32,75	5,203
	Üniversite	55	32,61	5,713
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	İlkokul	114	4,89	0,905
	Ortaokul	115	4,99	1,021
	Lise	109	4,99	1,101
	Üniversite	55	5,16	,957
Güdüleme Stratejileri	İlkokul	114	7,16	1,462
	Ortaokul	115	7,35	1,517
	Lise	109	7,82	1,268
	Üniversite	55	7,78	1,410
Yürütücü Bilgi Stratejileri	İlkokul	114	11,28	2,472
	Ortaokul	115	11,91	2,269
	Lise	109	11,99	2,569
	Üniversite	55	11,10	2,910
Toplam Strateji	İlkokul	114	81,17	13,382
	Ortaokul	115	84,24	12,717
	Lise	109	84,73	12,733
	Üniversite	55	82,83	13,966

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre bilişim teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ölçeğine ilişkin görüşlerinin “ilkokul”, “ortaokul”, “lise” ve “lise ve “üniversite” için sırasıyla Dikkat Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 6,51; 6,76; 6,81 ve 6,75 standart sapmaları ise 1,45; 1,31; 1,26 ve 1,59 olarak; Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler boyutunda aritmetik ortalamaları 11,10; 11,63; 11,42 ve 11,36 standart sapmaları ise 2,36; 2,36; 2,20 ve 2,44 olarak; Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler

boyutunda aritmetik ortalamaları 31,62; 32,49; 32,75 ve 32,62 standart sapmaları ise 5,74; 5,25; 5,20 ve 5,71 olarak; Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler boyutunda aritmetik ortalamaları 4,89; 4,99; 4,99 ve 5,16, standart sapmaları ise 0,90; 1,02; 1,10 ve 0,96 olarak; Güdüleme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 7,17; 7,36; 7,83 ve 7,78, standart sapmaları ise 1,46; 1,52; 1,27 ve 1,41 olarak; Yürütücü BiliŒ Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 11,28; 11,91; 11,99 ve 11,11, standart sapmaları ise 2,47; 2,27; 2,57 ve 2,91 olarak bulunduğu görülmektedir.

Toplam olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre biliŒim teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı leğine iliŒkin grŒlerinin “ilkokul”, “ortaokul”, “lise” ve “lise ve “niversite” için sırasıyla aritmetik ortalamaları 81,18; 84,24; 84,73 ve 82,84 standart sapmaları ise 13,38; 12,72; 12,73 ve 13,97 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo 8 ‘deki ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıŒ, sonuçları tablo 9’da verilmiŒtir.

Tablo 9.

*Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerine İlişkin Varyans Analizi**Sonuçları*

Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dikkat Stratejisi	Gruplararası	5,90	3	1,96	1,03	0,378
	Grup içi	741,06	389	1,90		
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	Gruplararası	16,33	3	5,44	1,00	0,391
	Grup içi	2108,17	389	5,41		
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	Gruplararası	83,85	3	27,95	0,94	0,421
	Grup içi	11552,80	389	29,69		
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Gruplararası	2,69	3	0,89	0,88	0,447
	Grup içi	392,24	389	1,00		
Güdüleme Stratejileri	Gruplararası	30,93	3	10,31	5,10	0,002*
	Grup içi	785,28	389	2,01		
Yürütücü Biliş Stratejileri	Gruplararası	52,20	3	17,40	2,76	0,042*
	Grup içi	2448,48	389	6,29		
Toplam Strateji	Gruplararası	852,86	3	284,28	1,65	0,176
	Grup içi	66718,48	389	171,51		

*0,05<p Anlamli fark

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre, bilişim teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Güdüleme Stratejileri ve Yürütücü Biliş Stratejileri boyutlarında $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu; Dikkat Stratejisi, Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler, Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler, Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler ve Toplam Strateji boyutunda ise $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin bilişim teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla ANOVA analizi sonrasında post-hoc

çoklu karşılaştırma tekniklerinden LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğrenme Stratejileri Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre LSD Sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Baba Eğitim Düzeyi (i)	Baba Eğitim Düzeyi (j)	$X_i - X_j$	Sh	p	
Dikkat Stratejisi	İlkokul	Ortaokul	-0,247	0,182	0,175	
		Lise	-0,298	0,184	0,107	
	Ortaokul	Üniversite	-0,236	0,226	0,297	
		İlkokul	0,247	0,182	0,175	
	Lise	Lise	-0,050	0,184	0,783	
		Üniversite	0,011	0,226	0,961	
	Üniversite	İlkokul	0,298	0,184	0,107	
		Ortaokul	0,050	0,184	0,783	
	Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	Üniversite	Üniversite	0,061	0,228	0,786
			İlkokul	0,236	0,226	0,297
		Ortaokul	Ortaokul	-0,011	0,226	0,961
			Lise	-0,061	0,228	0,786
İlkokul		Ortaokul	-0,529	0,307	0,086	
		Lise	-0,325	0,311	0,297	
Ortaokul		Üniversite	-0,267	0,382	0,485	
		İlkokul	0,529	0,307	0,086	
Lise		Ortaokul	0,204	0,311	0,512	
		Üniversite	0,262	0,381	0,492	
	İlkokul	0,325	0,311	0,297		
	Ortaokul	-0,204	0,311	0,512		
Üniversite	Üniversite	0,058	0,385	0,880		
	İlkokul	0,267	0,382	0,485		
Üniversite	Ortaokul	-0,262	0,381	0,492		
	Lise	-0,058	0,385	0,880		

Tablo 10'un devamı.

		Ortaokul	-0,864	0,720	0,231
	İlkokul	Lise	-1,129	0,730	0,123
		Üniversite	-0,995	0,894	0,267
		İlkokul	0,864	0,720	0,231
	Ortaokul	Lise	-0,265	0,728	0,716
		Üniversite	-0,131	0,893	0,883
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler		İlkokul	1,129	0,730	0,123
	Lise	Ortaokul	0,265	0,728	0,716
		Üniversite	0,134	0,901	0,882
		İlkokul	0,995	0,894	0,267
	Üniversite	Ortaokul	0,131	0,893	0,883
		Lise	-0,134	0,901	0,882
		Ortaokul	-0,096	0,132	0,467
	İlkokul	Lise	-0,096	0,134	0,475
		Üniversite	-0,268	0,164	0,104
		İlkokul	0,096	0,132	0,467
	Ortaokul	Lise	0,000	0,134	0,997
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler		Üniversite	-0,172	0,164	0,296
		İlkokul	0,096	0,134	0,475
	Lise	Ortaokul	-0,000	0,134	0,997
		Üniversite	-0,172	0,166	0,299
		İlkokul	0,268	0,164	0,104
	Üniversite	Ortaokul	0,172	0,164	0,296
		Lise	0,172	0,166	0,299
		Ortaokul	-0,189	0,187	0,313
	İlkokul	Lise	-0,659(*)	0,190	0,001
		Üniversite	-0,615(*)	0,233	0,009
Güdüleme Stratejileri		İlkokul	0,189	0,187	0,313
	Ortaokul	Lise	-0,469(*)	0,189	0,014
		Üniversite	-0,425	0,232	0,069

Tablo 10'un devamı.

		İlkokul	0,659(*)	0,190	0,001
	Lise	Ortaokul	0,469(*)	0,189	0,014
		Üniversite	0,043	0,235	0,852
		İlkokul	0,615(*)	0,233	0,009
	Üniversite	Ortaokul	0,425	0,232	0,069
		Lise	-0,043	0,235	0,852
		Ortaokul	-0,632	0,331	0,057
	İlkokul	Lise	-0,710(*)	0,336	0,035
		Üniversite	0,171	0,411	0,677
		İlkokul	0,632	0,331	0,057
	Ortaokul	Lise	-0,077	0,335	0,817
		Üniversite	0,803	0,411	0,051
		İlkokul	0,710(*)	0,336	0,035
	Lise	Ortaokul	0,077	0,335	0,817
		Üniversite	0,881(*)	0,414	0,034
		İlkokul	-0,171	0,411	0,677
	Üniversite	Ortaokul	-0,803	0,411	0,051
		Lise	-0,881(*)	0,414	0,034
		Ortaokul	-3,068	1,730	0,077
	İlkokul	Lise	-3,558(*)	1,754	0,043
		Üniversite	-1,660	2,150	0,440
		İlkokul	3,068	1,730	0,077
	Ortaokul	Lise	-0,490	1,750	0,780
		Üniversite	1,407	2,147	0,513
		İlkokul	3,558(*)	1,754	0,043
	Lise	Ortaokul	0,490	1,750	0,780
		Üniversite	1,897	2,166	0,382
		İlkokul	1,660	2,150	0,440
	Üniversite	Ortaokul	-1,407	2,147	0,513
		Lise	-1,897	2,166	0,382

p<0,05 Anlamlılık Düzeyinde

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin bilişim teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı; baba eğitim durumuna göre, Güdüleme Stratejileri alt boyutunda bu anlamlı farka; lise eğitim durumu babaların çocuklarının ilkökul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına göre; üniversite eğitim durumu babaların çocuklarının ilkökul mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla kullanmaları, Yürütücü Biliş Stratejileri alt boyutunda bu anlamlı farka; lise eğitim durumu babaların çocuklarının ilkökul ve üniversite mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla kullanmaları yol açtığı görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“5. ve 6. sınıf Bilişim Teknolojileri dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı öğrenim gördükleri okullarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir. t-Testi sonucunda elde edilen grup istatistikleri ve t-Testi sonuçları tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11.

Öğrenme Stratejilerinin Okul Değişkenine Göre t-Testi Sonuçlarının Dağılımı

Strateji	Okul	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p																																																																				
Dikkat Stratejisi	Köy Okulları	254	2,16	1,268	391	-4,46	0,000																																																																				
	İlçe Merkezi	139	2,37	1,482				Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	Köy Okulları	254	2,19	2,265	391	-5,01	0,000	İlçe Merkezi	139	2,43	2,248	Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	Köy Okulları	254	2,24	5,058	391	-4,86	0,000	İlçe Merkezi	139	2,43	5,708	Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Köy Okulları	254	2,46	,999	391	-1,55	0,121	İlçe Merkezi	139	2,55	1,006	Güdüleme Stratejileri	Köy Okulları	254	2,40	1,505	391	-5,76	0,000	İlçe Merkezi	139	2,68	1,138	Yürütücü Biliş Stratejileri	Köy Okulları	254	2,26	2,426	391	-3,79	0,000	İlçe Merkezi	139	2,46	2,584	Toplam	Köy Okulları	254	2,24	12,145	391	-5,35	0,000
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	Köy Okulları	254	2,19	2,265	391	-5,01	0,000																																																																				
	İlçe Merkezi	139	2,43	2,248				Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	Köy Okulları	254	2,24	5,058	391	-4,86	0,000	İlçe Merkezi	139	2,43	5,708	Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Köy Okulları	254	2,46	,999	391	-1,55	0,121	İlçe Merkezi	139	2,55	1,006	Güdüleme Stratejileri	Köy Okulları	254	2,40	1,505	391	-5,76	0,000	İlçe Merkezi	139	2,68	1,138	Yürütücü Biliş Stratejileri	Köy Okulları	254	2,26	2,426	391	-3,79	0,000	İlçe Merkezi	139	2,46	2,584	Toplam	Köy Okulları	254	2,24	12,145	391	-5,35	0,000	İlçe Merkezi	139	2,44	13,627								
Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler	Köy Okulları	254	2,24	5,058	391	-4,86	0,000																																																																				
	İlçe Merkezi	139	2,43	5,708				Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Köy Okulları	254	2,46	,999	391	-1,55	0,121	İlçe Merkezi	139	2,55	1,006	Güdüleme Stratejileri	Köy Okulları	254	2,40	1,505	391	-5,76	0,000	İlçe Merkezi	139	2,68	1,138	Yürütücü Biliş Stratejileri	Köy Okulları	254	2,26	2,426	391	-3,79	0,000	İlçe Merkezi	139	2,46	2,584	Toplam	Köy Okulları	254	2,24	12,145	391	-5,35	0,000	İlçe Merkezi	139	2,44	13,627																				
Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler	Köy Okulları	254	2,46	,999	391	-1,55	0,121																																																																				
	İlçe Merkezi	139	2,55	1,006				Güdüleme Stratejileri	Köy Okulları	254	2,40	1,505	391	-5,76	0,000	İlçe Merkezi	139	2,68	1,138	Yürütücü Biliş Stratejileri	Köy Okulları	254	2,26	2,426	391	-3,79	0,000	İlçe Merkezi	139	2,46	2,584	Toplam	Köy Okulları	254	2,24	12,145	391	-5,35	0,000	İlçe Merkezi	139	2,44	13,627																																
Güdüleme Stratejileri	Köy Okulları	254	2,40	1,505	391	-5,76	0,000																																																																				
	İlçe Merkezi	139	2,68	1,138				Yürütücü Biliş Stratejileri	Köy Okulları	254	2,26	2,426	391	-3,79	0,000	İlçe Merkezi	139	2,46	2,584	Toplam	Köy Okulları	254	2,24	12,145	391	-5,35	0,000	İlçe Merkezi	139	2,44	13,627																																												
Yürütücü Biliş Stratejileri	Köy Okulları	254	2,26	2,426	391	-3,79	0,000																																																																				
	İlçe Merkezi	139	2,46	2,584				Toplam	Köy Okulları	254	2,24	12,145	391	-5,35	0,000	İlçe Merkezi	139	2,44	13,627																																																								
Toplam	Köy Okulları	254	2,24	12,145	391	-5,35	0,000																																																																				
	İlçe Merkezi	139	2,44	13,627																																																																							

p<0,05 Anlamlılık Düzeyinde

Tablo 11'e göre okul değişkenine ilişkin öğrenme stratejileri ortalamalara bakıldığında ilçe merkezindeki okulun ortalamalarının köylerdeki okullardan daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 11'de verilen t-Testi sonuçlarına bakıldığında geri getirmeyi arttırıcı stratejiler dışındaki toplam strateji ve diğer strateji puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$) olduğu görülmektedir. Dikkat stratejilerinde ilçe merkezindeki okulun öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile köy okullarındaki öğrencilerin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,000$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu oluşan farka göre ilçe merkezindeki okulun öğrencileri dikkat stratejilerini ($\bar{x} = 2,37$; $S_s = 1,488$) köy okullarındaki öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,16$; $S_s = 1,268$) anlamlı düzeyde daha fazla sıklıkla kullanmaktadırlar. Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejilerde ilçe merkezindeki okulun öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile köy okullarındaki öğrencilerin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,000$) vardır. Bu bulguya göre ilçe merkezindeki okulun öğrencileri kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejileri ($\bar{x} = 2,43$; $S_s = 2,249$) köy okullarındaki öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,19$; $S_s = 2,265$) anlamlı düzeyde daha sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerde ilçe merkezindeki okulun öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile köy okullarındaki öğrencilerin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,000$) oluşmaktadır. Buradan hareketle ilçe merkezindeki okulun öğrencileri anlamlandırmayı güçlendirici stratejileri ($\bar{x} = 2,43$; $S_s = 5,708$) köy okullarındaki öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,24$; $S_s = 5,058$) anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Geri getirmeyi arttırıcı stratejilerde ilçe merkezindeki okulun öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile köy okullarındaki öğrencilerin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p > 0,05$; $p = 0,121$) olmadığı, ilçe merkezindeki okulun öğrencileri geri getirmeyi arttırıcı stratejileri ($\bar{x} = 2,55$; $S_s = 1,006$) köy okullarındaki öğrencilerle ($\bar{x} = 2,46$; $S_s = ,999$) yaklaşık aynı düzeyde kullandıkları söylenilebilir. Güdüleme stratejilerinde ilçe merkezindeki okulun öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile köy okullarındaki öğrencilerin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,000$) oluşmaktadır. Bu bulguya göre ilçe merkezindeki okulun öğrencileri güdüleme stratejilerini ($\bar{x} = 2,68$; $S_s = 1,138$) köy okullarındaki öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,40$; $S_s = 1,506$) anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadırlar.

Yürütücü biliş stratejilerinde ilçe merkezindeki okulun öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile köy okullarındaki öğrencilerin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<0,05$; $p=0,000$) olduğu, bu anlamlı farka göre ilçe merkezindeki okulun öğrencileri yürütücü biliş stratejilerini ($\bar{x} = 2,46$; $Ss= 2,584$) köy okullarındaki öğrencilerden ($\bar{x} = 2,26$; $Ss= 2,426$) anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadır. Toplam stratejilerde ise ilçe merkezindeki okulun öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile köy okullarındaki öğrencilerin toplam puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<0,05$; $p=0,000$) meydana gelmektedir. Bu sonuca göre ilçe merkezindeki okulların öğrencileri toplam stratejileri ($\bar{x} = 2,44$; $Ss= 13,627$) köy okullarındaki öğrencilere oranla ($\bar{x} = 2,24$; $Ss= 12,145$) anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları görülmektedir.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“5. ve 6. sınıf Bilişim Teknolojileri dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumları Tablo 12 ve Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğrenme Stratejileri ile Karne Notları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

		Karne Notu	Toplam Strateji
	r	1	0,151(**)
Karne Notu	p		0,003
	n	393	393
	r	0,151(**)	1
Toplam Strateji	p	0,003	
	n	393	393

** İlişki 0.01 düzeyinde anlamlıdır. ($p< .01$)

Tablo 12’ de görüldüğü üzere öğrencilerin bilişim teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ölçeğindeki görüşleri ile bilişim teknolojileri dersi yılsonu karne notları arasında ($r=0,151$; $p<0,01$) düzeyinde pozitif yönde zayıf bir

ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrenme stratejileri ve kullanım sıklıklarının artması ile karne notlarının da birlikte arttığını göstermektedir.

Tablo 13.

Öğrenme Stratejileri ile Karne Notları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

		Karne Notu	Dikkat Stratejileri	Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler	Bellek Destekleyici Stratejiler	Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Arttırıcı Stratejiler	Güdüleme Stratejileri	Yürütücü Biliş Stratejileri
Karne Notu	r	1	,231**	,118*	,136**	,004	,176**	,237**	,098
	p		,000	,020	,007	,937	,000	,000	,053
	n	393	393	393	393	393	393	393	393
Dikkat Stratejileri	r	,231**	1	,547**	,692**	,469**	,397**	,501**	,520**
	p	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	393	393	393	393	393	393	393	393
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler	r	,118*	,547**	1	,709**	,604**	,329**	,430**	,538**
	p	,020	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	n	393	393	393	393	393	393	393	393
Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler	r	,136**	,692**	,709**	1	,697**	,459**	,537**	,662**
	p	,007	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	n	393	393	393	393	393	393	393	393
Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Arttırıcı Stratejiler	r	,176**	,397**	,329**	,459**	,331**	1	,457**	,436**
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	n	393	393	393	393	393	393	393	393
Güdüleme Stratejileri	r	,237**	,501**	,430**	,537**	,338**	,457**	1	,523**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	n	393	393	393	393	393	393	393	393
Yürütücü Biliş Stratejileri	r	,098	,520**	,538**	,662**	,608**	,436**	,523**	1
	p	,053	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	n	393	393	393	393	393	393	393	393

** İlişki 0.01 düzeyinde anlamlıdır. (p<.01)

* İlişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır. (p<.05)

Tablo 13’de görüldüğü üzere öğrencilerin Bilişim Teknolojileri dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğindeki görüşleri ile bilişim teknolojileri dersi yılsonu karne notları arasında;

- ✓ *Dikkat Stratejileri ile karne notları arasında ($r=0,231$; $p<0.01$),*
- ✓ *Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler ile karne notları arasında ($r=0,118$; $p<0.05$),*
- ✓ *Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler ile karne notları arasında ($r=0,136$; $p<0.01$),*
- ✓ *Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Arttırıcı Stratejiler ile karne notları arasında ($r=0,176$; $p<0.01$) ve*
- ✓ *Güdüleme Stratejileri ile karne notları arasında ($r=0,237$; $p<0.01$),*

pozitif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna karşın;

- ✓ *Yürütücü Biliş Stratejileri ile karne notları arasında ($r=0,098$; $p>0.05$),*

İstatistiksel olarak herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan, öğrencilerin yürütücü biliş stratejileri dışında, diğer stratejilerinin kullanım sıklığı arttıkça akademik başarılarının da arttığı anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgular ve yorumlara ilişkin ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Bilişim Teknolojileri dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile akademik başarıları incelenmiş, öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığının çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin var olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve ilgili tartışmalara yer verilmektedir.

1. Öğrenciler, Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejilerini ($\bar{x}=2,33$) “her zaman” kullanmaktadırlar ve bu sonuç öğrencilerin çalışmalarında öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Öztürk (1995) de farklı eğitim kademelerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini çalışmalarında “oldukça sık” kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Toy (2007) ise araştırmasında, lise öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri “katılıyorum” şeklinde olduğuna ulaşmıştır. Kete ve Sucuoğlu (2011) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmalarında genel olarak öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok sık kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenme stratejilerinin alt kategorilerine yönelik Güven (2004b); Çelik (2016); Şahin (2015); Sarıbayraktar (2006); Gündoğmuş (2013); Talu (1997); Kuzu vd. (2014); Şahin ve Uyar (2013) ve Duman (2014)’ in yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlar da öğrencilerin öğrenme stratejilerini tercihleri ve kullanım sıklığına ilişkin bu bulguyu desteklemektedir. Nitekim bu sonuçlara göre öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilmese bile öğrenme stratejilerin farkında oldukları, öğrenme etkinlikleri ve ders

çalışmalarında yeri geldiğinde farkında olmadan da öğrenme stratejilerini kullandıkları söylenebilir.

Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde en çok güdüleme stratejilerini ($\bar{x}=2,50$) ve geri getirmeyi arttırıcı stratejileri ($\bar{x}=2,49$), en az dikkat stratejilerini ($\bar{x}=2,23$) kullanmaktadırlar. Yürütücü biliş stratejilerini ($\bar{x}=2,33$) *her zaman*, anlamlandırmayı güçlendirici stratejileri ($\bar{x}=2,31$) ve kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejileri ($\bar{x}=2,28$) *ara sıra* kullanmaktadırlar. Tay (2002) araştırmasında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri Sosyal Bilimler dersinde sınıf ortamında güdüleme ve geri getirmeyi arttırıcı stratejileri her zaman kullandıklarına ulaşmıştır. Şahin ve Çakar (2011) ise, öğretmen adaylarına yönelik yürüttüğü çalışmada öğrencilerin en yoğun olarak duyuşsal stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Şahin (2015) de 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirken en çok çalışma ortamı stratejilerini (alanyazında duyuşsal stratejiler olarak geçmektedir) kullandıkları sonucuna varırken araştırmayla çelişen bulgu olarak dikkat stratejilerini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan bu sonuç ile çelişen araştırmalarda bulunmaktadır. Eroğlu (2012), Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin en sık bilişi yönetme stratejisi, en az sıklıkla duyuşsal stratejileri kullandıklarını belirlemiştir. Genel olarak literatür incelendiğinde araştırmacılar Güven (2004a); Çelik (2016); Talu (1997); Ünal vd. (2013) ve Duman (2014) anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerin öğrenciler tarafından yoğunlukla kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak öğrenciler, Bilişim Teknolojileri dersinde en yoğun olarak güdüleme ve geri getirmeyi arttırıcı stratejileri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu stratejilerin yoğun olarak kullanılmasında, Bilişim Teknolojileri dersinin öğrenciler tarafından ilgi çekici olması ve de son yıllarda teknolojinin hayatımızda önemli bir yer alması ile birlikte öğrencilerin teknolojiyle sürekli olarak vakit geçirmesinin etkili olduğu söylenebilir.

2. Öğrencilerin, Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Genel olarak Bilişim Teknolojileri dersinde, öğrenme stratejilerini kız öğrenciler ($\bar{x}=2,40$), erkek öğrencilerden ($\bar{x}=2,23$) daha fazla kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejilerin alt kategorilerine bakıldığında da tüm stratejilerde kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla

öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaktadır. Kız öğrenciler lehine olan bu farkın en belirgin olduğu strateji anlamlandırmayı güçlendirici stratejilerdir. Çelikkaya ve Kuş (2010) da 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının araştırıldığı çalışmada, kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha iyi düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yavuzarslan (2017) ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrenme stratejilerin kullanımı açısından kadın öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit etmiştir. Demir (2013) Biyoloji öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırmasında kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre öğrenme stratejilerini daha sıklıkla kullandıklarını bulmuştur. Şahin ve Çakar (2011) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada, kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Soyoğul (2015) lise öğrencileri üzerindeki çalışmasında kız öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımlarının erkek öğrencilere oranla daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Yine alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejilerinin kullanımında kız öğrenciler lehine bir fark olduğunu gösteren araştırmalar; Demir (2013); Yılmaz (2011); Şahin (2015); Çelik (2016); Ural (2006); Efe, Sağırlı, Ünlü ve Kaşkaya (2009); Kete ve Sucuoğlu (2011); Toy (2007); Bulut (2006); Önder (2009); Eroğlu (2012); Ünal vd. (2013); Saban ve Tümkaya (2008); Çekim (2016); Gündoğmuş (2013); Akın (2013); Kuzu vd. (2014) ve Yücedağ (2001) bulunmaktadır. Bunun yanında araştırma bulgularını desteklemeyen çalışmalarda vardır. Yücel (2012), 5. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada cinsiyet özelliklerinin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır.

Ulaşılabilen çalışmalar açısından, öğrenme stratejilerinin kullanım sıklıklarında genel olarak kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde pozitif yönde bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik çalışma eğilimlerinin yüksek olduğunu gösterebilir. Batyra (2015)' nın *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS)* bulgularının, Henderson (2017) tarafından Türkçeye çevrilmesiyle oluşturulan *Türkiye'de Cinsiyete Dayalı Başarı Farkı* raporunda cinsiyetler arasındaki başarı farklarının analizinde genel olarak, sekizinci sınıfta kız öğrenciler avantajlı özellikleri sayesinde erkek öğrencilerden matematik alanında 4, fen alanındaysa 12 puan yüksek performans sergilemektedirler. Bu sonucun neden olabileceği durumlar arasında kız öğrencilerin her gün ödev

yapmalarının, okula karşı yüksek aidiyet hissetmelerinin ve fen alanında daha fazla özgüven sahibi olmalarının muhtemel bir sonucu olduğu düşünülebilir.

3. Öğrencilerin, Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği ($p < 0,05$; $p = 0,851$) anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre 5. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 2,31$) öğrenme stratejilerini 6. sınıf öğrencileriyle ($\bar{x} = 2,32$) yaklaşık aynı düzeyde kullandıkları söylenilebilir. Öğrenme stratejilerinin alt boyutlarında da sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olmaması dikkat çekicidir. Efe, Sağırlı, Ünlü ve Kaşkaya (2009) da farklı bir eğitim kademesi olarak üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, sınıf değişkenine göre anlamlı fark görülemediği. Arsal ve Özen (2007) ise öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı farka yol açmadığı bulunmuştur. Öte yandan bu sonuçla çelişen araştırmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir. Yılmaz (2011) ilköğretim 2. Kademe öğrencileriyle yaptığı araştırmada sınıf değişkenine göre anlamlı fark bulmuştur. Bu bulunan farka göre 6. sınıf öğrencileri tüm stratejileri 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde daha fazla kullanmaktadırlar. Tay (2002) ise 4. Sınıf ve 5. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Ural (2006) da lise öğrencisiyle yaptığı araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenme stratejileri kullanılma durumlarında anlamlı fark bulmuştur.

Yukarıdaki sonuçlara göre öğrencilerin, öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı sınıf düzeyine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı ve fark oluştuysa ne yönde bir farkın olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bazı araştırmalarda anlamlı bir fark çıkmazken bazı araştırmalarda ise anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın ortaya çıktığı araştırmalarda ise bu farkın ne yönde olduğu çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre çok yönlü bir değişim gösterdiği, genel bir fikir ortaya koymanın zor olduğu sonucu söylenilebilir.

4. Öğrencilerin, Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark ($p > 0,05$; $p = 0,001$) göstermektedir. Bu anlamlı farkın hangi yönde olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma tekniği (LSD) sonucunda; ortaokul, lise ve lise üstü eğitim durumlarına sahip annelerin

çocuklarının ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre annelerin eğitim kademesi yukarıya doğru artan çocukların öğrenme stratejileri ve kullanım sıklıklarında da artış olduğu görülmektedir. Şahin (2015) de ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri adlı araştırmasında, öğrencilerin çalışma ortamı stratejilerini ve dikkat stratejilerini kullanım düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuştur. Ural (2006) ise farklı eğitim kademesinde yaptığı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin annelerin öğrenim durumu kademeleri ilerledikçe öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları daha olumlu olduğuna ulaşmıştır. Kafadar (2013) Sosyal bilgiler dersinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler geri getirme, izleme ve duyuşsal stratejileri daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgularını destekleyen çalışmaların aksine; Toy (2007) lise öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında; annelerin öğrenim durumu düşük olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımları daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Çelik (2016) ise 11. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB, 2017) geleceğe yönelik eğitim uygulamalarını planlamada ve öğrenci başarısının izlenmesi amacıyla 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi raporunda öğrencilerin anne eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu sonucun Türkiye'nin katıldığı uluslararası durum değerlendirme çalışmalarındaki (PISA ve TIMSS) sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Yapılan çalışmalar ve ABİDE sonuçları da dikkate alındığında annelerinin eğitim durumu düzeyi arttıkça öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanım sıklıklarını arttırmada etkisinin olduğu söylenebilir.

Anne eğitim durumu değişkeninin aksine, öğrencilerin Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark ($p>0,05$; $p=0,176$) göstermemektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin baba eğitim durumu değiştikçe öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı değişmemektedir. Kafadar (2013) da 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin babalarının

eğitim durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Önder (2009) de farklı bir eğitim kademesi olarak ortaöğretim öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile babalarının eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark göstermediğini bulmuştur. Bu sonuçların yanında araştırma bulguları ile çelişen çalışmalarda bulunmaktadır. Konaş (2010) üstün yetenekli ilköğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin baba eğitim düzeyi açısından öğrenme stratejileri kullanımlarında fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ural (2006) ise ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin babaların öğrenim durumu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre baba eğitim düzeyinin öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığında herhangi bir etkisinin olmadığına yönelik olarak araştırma çalışma grubunun kırsal bir bölgeden seçilmiş olmasının neden olabileceği düşünülmektedir. Kırsal bölgelerde genel olarak öğrenciler annelerinin gözetim ve güdümü altında kalmaktadırlar. Babalar çoğu zaman çalışma hayatının da etkisiyle eve geç gelmekte, çocuklarıyla ilgileri kısıtlı olmaktadır. Çocuklar çoğu zaman babalarını geç vakitlerde görebilmekte ya da ilerleyen vakit nedeniyle uyudukları için görememektedirler. Bu durum öğrencilerin, babalarıyla ders çalışmaya yönelik çok az etkileşime girdiğini, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanımında babalarının rolünün çok az olduğu sonucunu gösterebilir.

5. Öğrencilerin, Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir fark ($p < 0,05$; $p = 0,000$) göstermektedir. Bu sonuca göre öğrenme stratejilerini ilçe merkezinde bulunan okullardaki öğrenciler ($\bar{x} = 2,44$), köylerde bulunan okullardaki öğrencilerden ($\bar{x} = 2,24$) daha fazla kullanmaktadırlar. Yine öğrenme stratejileri alt boyutlarında geri getirmeyi hariç tüm stratejilerde okullara göre anlamlı bir fark çıkmıştır. Alanyazında; Ural (2006)'ın lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları okul türüne göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Önder (2009)'ın de lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin okul türüne göre anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuştur. Yine Çelik (2016) lise öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmasında öğrencilerin okul türüne göre öğrenme stratejilerinde fark ortaya çıktığı bulgusuna ulaşmıştır. Yukarıdaki

araştırmalarda ortaya çıkan farklar, akademik başarıları yüksek olan okullar lehinedir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Ancak bu çalışmaların aksine, alanyazında araştırma sonuçları ile çelişen çalışmalarda bulunmaktadır. Demir (2013) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrenme stratejileri kullanımları öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlara göre okul farklılıklarının, öğrenme stratejilerinde ve kullanımında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada ilçe merkezi okulları ile ilçe merkezine bağlı köy okulları karşılaştırılmış, ilçe merkezi okulların öğrenme stratejileri ve kullanım sıklıkları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonucu, PISA(2009) bulgularından elde edilen; şehirlerdeki okullara giden öğrencilerin diğer öğrencilerden daha üst seviyede başarı gösterme eğiliminde oldukları ile şehirdeki okullara giden öğrencilerin sosyo ekonomik durumlarının daha iyi olmaları, şehirdeki okulların daha büyük olmaları ve daha iyi eğitim imkanlarından yararlanmakta oldukları sonuçları da desteklemektedir.

6. Öğrencilerin, Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile akademik başarıları arasında olumlu ve pozitif yönde ilişki ($r=0,151;p<0,01$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı arttığında akademik başarılarında artacağını göstermektedir. Öğrenme stratejileri kullanımı arttıkça akademik başarının arttığını destekleyen birçok araştırma vardır. Yıldız (2003) ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrenme stratejilerinin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerinde etkili olduğu yargısına varmıştır. Çekim (2016) de ortaokul 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrenme stratejisi kullanımı ile fen başarısının pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Talu (1997) ise lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile karne notu ortalamaları arasında anlamlı fark bulmuştur. Toy (2007) da lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrenme stratejileri ölçeğine katılımın yüksek not alan öğrencilerde daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Uyar (2008)'in üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığındaki artışın akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna varmıştır. Yine farklı eğitim kademelerinde yürütülen çalışmalarda öğrenme stratejisi kullanımının akademik başarıyı olumlu etkilediğine dair araştırmalar; Aktürk (2010); Bulut (2006); Kaydu (2004); Bozkurt (2007);

Gündoğmuş (2013); Özkal ve Çetingöz (2006); Belet ve Yaşar (2007); Dikbaş ve Kaf (2008); Tunçer ve Güven (2007); Saban ve Tümkaya (2008); Şahin ve Uyar (2013) ve Çelikkaya ve Kuş (2010) alanyazında bulunmaktadır.

Öğrenme stratejisi alt ölçeklerinde yürütücü biliş stratejileri hariç diğer stratejilerin akademik başarı ile olumlu ve pozitif yönde ilişkili olduğu yürütücü biliş stratejileriyle herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yürütücü biliş stratejisinde herhangi bir ilişkinin olmamasının nedeni olarak öğrencilerin bu stratejiye dair henüz yeterli bilgilerinin olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenme stratejileri ve kullanım sıklığı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, başarılı öğrencilerin çalışmalarında daha çok öğrenme stratejilerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

1. Okullarda eğitim-öğretim döneminin başlangıcında ve belli zaman aralıklarıyla öğrencilerin öğrenme stratejilerini tercihleri ve kullanım durumları ölçekler veya diğer veri toplama araçlarıyla belirlenebilir. Mevcut durumda eksiklikler saptanarak gerekli önlemler alınabilir ve öğrencilerin daha az sıklıkla kullandığı öğrenme stratejileri hakkında eğitimler verilebilir.

2. Okullarda dönem başlangıcında bir derse nasıl çalışılması gerektiğine ve hangi derste hangi öğrenme stratejisinin kullanılacağına yönelik bilgilendirme çalışmaları ve eğitimler verilebilir.

3. Öğrencilerin akademik başarılarını ortaya koymada karne notları tek başına yeterli olamamakta; karne notlarının yanı sıra ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları ve geliştirilecek başarı testi sonuçları ortalamaları alınarak daha kapsamlı akademik başarı puanları belirlenebilir.

4. Öğrencilere, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı arttırdığını anlamalarını sağlamaya yönelik proje çalışmaları verilebilir.

5. Erkek öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımlarını arttırmaya ilişkin erkek öğrencilere, her iki cinsiyete özgü verilen eğitimlere ek eğitimler verilebilir. Erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha az kullanmasının nedenlerine yönelik daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

6. Köy okullarındaki öğrencilerin öğrenme stratejileri daha az kullanmalarının nedenleri saptanarak öğrenme stratejileri kullanımlarını arttırmaya yönelik eğitimler verilebilir.

7. Anne eğitim düzeylerinin öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımlarında etkili olduğu ve babaların öğrencilerle etkileşimlerinin daha az olduğu düşünüldüğünde, ebeveynlerin okul ile etkileşimi artırılarak ebeveynlere öğrenme stratejilerine yönelik bilgilendirme eğitimleri düzenlenebilir.

8. Öğrencilerin, Bilişim Teknolojileri dersi dışındaki diğer derslerde de öğrenme stratejileri kullanımları belirlenerek tüm derslere yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

9. Öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemede, birden fazla nicel ve nitel veri toplama aracı birlikte kullanılarak veri toplamada daha geniş sonuçlara ulaşılabilir.

10. Araştırma sonunda çıkan sonuçların nedenlerini belirlemeye yönelik daha derinlemesine bilgi toplamak amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.

11. Literatürdeki farklı araştırmacılarda kullanılan öğrenme stratejileri ile ilgili ölçekler harmanlanarak daha kapsamlı ölçekler geliştirilebilir.

12. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemeleri ve kullanmalarına yönelik olarak öğretmenlere mesleki gelişim programları düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Açıköz, K. Ü. (2007). *Başarmak elimizde* (1. Basım). İzmir: Biliş Yayınları.
- Açıköz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. Basım). Ankara: Biliş.
- Ames, C. & Archer, J. (1998). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *University of Illinois at Urbana-Champaign Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Akın, Ö. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları (Pamukkale Üniversitesi örneği). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 10(1), 1-10.
- Aktürk, A. O. (2010). *Bilgisayar dersinde üstbiliş öğretim stratejilerinin etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Konya.
- Alliprandini & Zedu P. M. (2018). The use of learning strategies in distance learning: comparing between public institutions. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 14(3), 81-90.
- Alşan, E. U. (2009). Temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 117-133.
- Alyami, S. M. & Alagab, A. M. (2013). *The difference in learning strategies in virtual learning environment and their effect on academic achievement and learning satisfaction for distance teaching & training program students*. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/document/6745529/authors>
- Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 151-164.

- Aslan, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Matematik dersindeki çalışma yollarını kullanma durumu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, A. (2016). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Babadoğan, C. (1996). *Modem öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansımaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yay.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi* (9.Baskı). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Boujaoude, S. B. (1992). *The relationship between students' learning strategies and the change in their misunderstandings during a high school chemistry course*. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/tea.3660290706>
- Bozkurt, N. (2007). *Lise - 1 Tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(3), 741-754.
- Bulut, S. (2006). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı güdüleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (23.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carns, A. W. & Carns, M. R. (1991). Teaching study skills, cognitive strategies, and metacognitive skills through self-diagnosed learning styles. *School Counselor*, 38(5), 341-346.
- Çekim, Z. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Çelik, D. (2016). *11. Sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 156-185.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321- 336.

- Çiftçi, Ö. (1998). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki başarıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, R. (2013). *Biyoloji öğretmen adaylarının alan derslerini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 17(83), 52-59.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (14.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikbaş, Y. ve Kaf, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 69-76.
- Duman, B. (2008). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar, üstbiliş-bilişsel farkındalık. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1-125, 504-532). Ankara: Maya Akademi.
- Duman, B. (2014). Matematik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri üzerine nitel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 110-131.
- Efe, N., Sağırlı, M., Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2009). Öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 227-238.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online*, 4 (1), 1-6.

- Erden, M. ve Akman, Y. (2018). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretme* (24. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, G. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde kullanılan öğrenme ve öğretme stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, G. (2012). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(21), 25-45.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fidan, N. ve Erden M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, S. (2017). *Davranış bilimleri* (10. baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Gündoğmuş, N. (2013). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven B. (2008). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 35-54.
- Güven, M. (2004a). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Güven, M. (2004b). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Yayınları: 91.
- Haghverdi H. R., Biriya, R. & Karimi, L. (2010). The effect of note-taking strategy instruction on the students' academic achievement. *The Journal Of Asia Tefl*, 7(2), 123-151.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Henderson, G. (2017). *2015 uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması (TIMSS) bulgularının Türkçeye çevrilmesiyle oluşturulan Türkiye'de cinsiyete dayalı başarı farkı*. https://aydindoganvakfi.org.tr/static/media/images/files/PISA_TR.pdf adresinden erişilmiştir.
- Hass, G. (Ed.). (1980). *Curriculum planning: a new approach* (Üçüncü baskı). Boston: Allyn ve Bacon.
- Hill, W. F. (1990). *Learning: a survey of psychological interpretations*. New York: Harper ve Row.
- Kafadar, T. (2013). *Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri: tez hazırlama yolları*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Karakış, Ö. ve Çelenk, S. (2007). Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyleri A.İ.B.Ü. örneği. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-46.
- Karalar, F. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen Bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış: eğitimde model arayışı*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaydu, M. (2004). *Ortaöğretim 1. sınıflarda coğrafya derslerinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kete, R. ve Sucuoğlu, H. (2011). Biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kullandığı öğrenme stratejileri (DEÜ. örneği). *İlköğretim Online*, 10(1), 230-243.
- Kır, H. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bilişim teknolojileri eğitiminin sorunlarına yaklaşımları (İstanbul örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kontaş, H. (2010). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1148-1158.
- Kuzu, S., Balaman, F. ve Canpolat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenerek bölümlere göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 257-264.

- Loranger, A. (1994). The study strategies of succesful and unsuccessful high students. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Mertcan, L. (2010). *Etkili öğrenme yöntemleri*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABIDE) 8. sınıflar raporu*. odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Bilişim teknolojileri dersi 5. sınıf öğretmen rehberi.
- Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 129-148.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and (Volume II)*, PISA, OECD Publishing.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435.
- Önder, S. (2009). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri (Bursa ili Orhangazi ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. Ayhan, H. (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (s. 146-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Özer, B. (2001). *Öğrenmeyi öğretme, öğretimde planlama ve değerlendirme*. (Ed. Gültekin, M.). (s. 161–172). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (46), 259-275.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilis stratejileri öğretiminin problem çözüme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Recker, M. M. & Pirolli, P. (1995). Modeling individual differences in students' learning strategies. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 1-38.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme-öğretme süreci* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo - demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Sarıbayraktar, S. (2006). *Ortaöğretim tarih derslerinde, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıoğlu, T. ve Kartal, G. (2017). Bir yöntem olarak drama bilişim teknolojileri öğretiminde iyi bir seçenek olabilir mi?. *İlköğretim Online*, 16(1), 366-376.
- Schunk, D. H.(2009). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (11. Baskı). Ankara: Nobel.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim psikolojisi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

- Sizoo, S., Malhotra, N. & Bearson, J. (2003). A gender-based comparison of the learning strategies of adult business students. *College Student Journal*, 37(1), 103-110.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(110), 31-39.
- Soyoğul, E. C. (2015). *Öğrencilerin güdülenmesi ve öğrenme stratejileri: Bilim insanı yetiştirme programı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişi ve tutumlara etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-177.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.

- Şahin, N. (2015). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şensoy, E. (2008). *Ortaöğretim Coğrafya derslerinde tekrar stratejisinin kullanımı ve öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Talu, N. (1997). *Ankara özel Tevfik Fikret lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşçı, G., Altun, A. ve Soran, H. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin belirlenmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 284-296.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 73-88.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı), Ankara: Yargı Yayınları.
- Toy, Ö. (2007). *Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.

- Ulusoy, A. (Ed.). (2013). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ural, M. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri (Nevşehir ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Uyangör, S. M. ve Dikkartın, F. T. (2009). 4MAT öğretim modelinin öğrencilerin erişimleri ve öğrenme stillerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3 (2), 178-194.
- Uyar, M. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklığının ve akademik başarılarının karşılaştırılması olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ünal, K., Alkan, G., Özdemir, F. B. ve Çakır, Ö. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56-76.
- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 46-65.
- Vural, L. (2012). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 32(5).
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies in handbook of research on teaching*. (Ed. M. C. Withrock) New York: Macmillan Company.

Wolters, C. A. (1999). The relation between high school student's motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performance. *Learning and Individual Differences, 11(3)*.

Yavuzarslan, M. (2017). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yesilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldız, N. (2003). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 42*, 430-440.

Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yücedağ, Ş. B. (2001). *Öğrenme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yücel, T. (2012). *Fen ve Teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesi problemlerinin çözümünde kullanılan öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.



EKLER

EK-1

Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.5633513
Konu : Araştırma İzni



MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

BURANR

İlgi : 18/04/2017 tarihli ve 83427534-302.08.01-E.4481 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammed Ali ÖZKAN'ın "Bilişim Teknolojileri Dersine Yönelik Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanımları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Hüyük ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Öğrenme Stratejileri Ölçeği (4 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
24 Nisan 2017

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akçeşme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi için: F.METİN (V.H.K.İ.)
Tel: (0 332) 353 30 50 - 1210
Faks: (0 332) 351 59 40

EK-2

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek “Bilişim Teknolojileri Dersine Yönelik Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanımları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” konulu araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmada bilimsel sonuçlara ulaşabilmede; siz değerli öğrencilerin sorulara vereceği cevapların içten ve yansız olmasına bağlıdır. Bu nedenle ölçekteki her bir soruyu dikkatle okuyarak, size en uygun olan seçeneğin olduğu yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız. Vereceğiniz cevaplar araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Ölçeği cevaplayarak araştırmaya yapacağınız önemli katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Muhammed Ali ÖZKAN

MAKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

muhammedali_mf@msn.com

Cinsiyet: **Sınıf:** **Numara:** **Okul:**

Anne Eğitim Durumu: **Baba Eğitim Durumu:**

Lütfen soruların yan tarafında yer alan ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz

Bilişim Teknolojileri Dersinde;	Her Zaman	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
---------------------------------	-----------	----------	--------------

DİKKAT STRATEJİLERİ

1. Öğretmenimin anlatmakta olduğu konuyu, önceden öğrendiğim konularla benzerliklerini bularak öğrenmeye çalışırım. Örnek: Yazılım konusunu işlerken önceki konuda olan işletim sistemleri konusu ile benzerliklerini bularak öğrenirim.			
2. Sınıfta konuyu kitaptan çalışırken kitabın kenarına not tutarak tekrar ederim.			
3. Ders sırasında anlayamadığım kelime ya da kavramları defterime yazarım ve derste öğretmenime sorarım.			

KISA SÜRELİ BELLEKTE DEPOLAMAYI ARTIRAN STRATEJİLER

ZİHNSEL TEKRAR STRATEJİLERİ

4. Ders işlenirken öğretmenimin önemli dediği ve duraksadığı yerlerde öğretmenimle birlikte söylediklerini hemen zihnimden tekrar ederim.			
5. Öğretmenim ders anlatırken kendimce anlamlı olan bilgileri hemen tekrar ederim.			

GRUPLAMA STRATEJİLERİ

6. Öğretmenim dersi anlatırken konunun içinde geçen bilgileri ortak özelliklerine göre sınıflandırarak öğrenirim. Örnek: Donanım konusu işlenirken konunun içinde anakart, ekran kartı gibi konuları bir arada düşünürüm			
7. Derste sıralı bilgileri öğrenirken bu bilgilerin ilk harflerinden cümleler oluşturarak öğrenirim. Örnek: Bilgisayar bilgi birimlerini öğrenirken baş harflerinden cümleler oluştururum. “Bit, Bayt, Kilobayt, Megabayt, Gigabayt” B ugün B iraz K oşarak M anava G ittim			
8. Derste sıralı bilgileri öğrenirken bu bilgilerin ilk harflerinden kelime türeterek öğrenirim. Örnek: Zararlı yazılımlar konusunu işlenirken öğrenmemiz gereken V irüsler, C asus Yazılımlar, S olucanlar, R eklam yazılımları ve T ruva Atlarını öğrenebilmek için bu kelimelerin baş harflerinden kelime türetirim. TR VCS			

ANLAMLANDIRMAYI (KODLAMAYI) GÜÇLENDİRİCİ STRATEJİLER

ÖRTÜK VE AÇIK TEKRAR

9. Ders sırasında benden öğrenmemi istenilen yerleri tekrar tekrar okurum.			
10. Öğretmenimin önemli dediği yerleri öğretmenimle birlikte hemen zihnimden tekrar ederim.			
11. Öğretmenim konuyu anlatırken önemli dediği bilgileri defterime öğretmenimin cümleleriyle not alırım.			
12. Ders sırasında öğretmenin anlattığı konuyu bilgisayar ortamında bularak önemli yerlere işaret koyarım.			

EKLEMLEME STRATEJİLERİ

13. Ders başlamadan önce işlenecek olan konuya temel oluşturacak bilgileri gözden geçiririm.

Örnek: Mesajlaşma yazılımları konusunu anlatılmadan önce yazılım konusunu gözden geçiririm.

14. Derste yeni öğrendiğim bilgi ile eski öğrendiklerim arasındaki benzerlikleri bulur, öğrenmemi gerçekleştiririm. **Örnek:** Bilgi ve iletişim araçları konusunu işlerken önce öğrendiğim iletişim araçları konusu ile benzerliklerini bularak öğrenirim.

ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİ

15. Derste bir konuyu öğrenmemiz istendiğinde bilgi ya da kavramları tablolar oluşturarak öğrenmeye çalışırım.

Örnek:

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Araçları		
Görsel Araçlar	İşitsel Araçlar	Yazılı Basılı Araçlar

16. Ders anlatılırken ya da bağımsız çalışmamız istendiğinde konunun içinde geçen kavramları basitten karmaşığa doğru sıralarım.

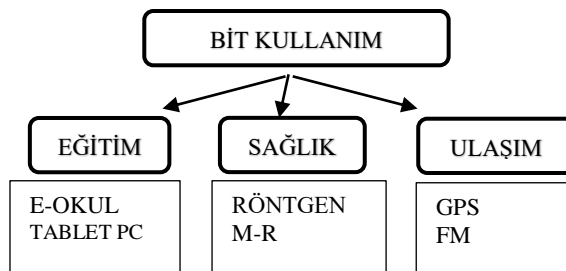
17. Ders başlamadan önce işlenecek konunun ana ve alt başlıklarını çıkarırım.

Örnek: Bilişim Suçları

- 1.Kullanıcı hesapları ile işlenen suçlar
- 2.Web sayfaları kullanılarak işlenen suçlar
 - 2.1. İnternette alış-veriş

18. Öğretmen ders anlatırken ya da bağımsız çalışmamız istendiğinde konuyu kavram haritası oluşturarak öğrenirim.

Örnek:



19. Sınıfta ders anlatılırken anlatılan konuda geçen bilgileri önemli ve önemsiz olarak seçer ve defterime not olarak yazarım.			
20. Öğretmenim anlattığı konunun özetini çıkarmamızı istediğinde bilgisayar ortamında konuyu bulurum ve bilgisayardaki cümleleri eleyerek özet çıkarırım.			
21. Öğretmen konuyu anlatırken ya da bağımsız çalışırken öğrenmemiz gereken temel cümleyi seçer (bulur), bu cümleyi kendi kelimelerimle ifade eder ve tekrarlarım.			
22. Ders başlamadan önce o günün konusu hakkında sorular çıkarır ve dersi bu sorular çerçevesinde dinlerim.			

BELLEK DESTEKLEYİCİ STRATEJİLER

23. Derste öğrenmekte zorlandığım bir konuyu, konunun içinde geçen kavramları ya da bilgileri seçerek sınıftaki eşyalara ad vererek öğrenmeye çalışırım. Örnek: Donanımlar RAM = Ön Sıram Mouse = Gri Kalemliğim USB Disk = Siyah Silgim			
24. Derste öğrenmekte zorlandığım bir konu ya da kavramlar bütünü parçalara ayırarak biri diğerini hatırlatacak şekilde cümleler oluştururum.			
25. Derste sıralı bilgileri öğrenirken (Zararlı yazılımlar, Bilgisayar bilgi birimleri vb. gibi) bu bilgileri sayılarla eşleştiririm. Örnek: BİT= Birdir baştır, Bayt= Biraz bayattır ikidir, Kilobayt= Kilo almış 3 olmuş gibi.			
26. Derste bağımsız çalışmamız istendiğinde öğreneceğim konuyu maddeleştirir ya da maddeli bir bilginin ilk harflerinden anlamlı ya da anlamsız kısaltmalar, sözcükler oluşturarak öğrenirim. Örnek: Zararlı yazılımlar konusunu işlerken öğrenmemiz gereken Virüsler, Casus Yazılımlar, Solucanlar, Reklam yazılımları ve Truva Atlarını öğrenebilmek için bu kelimelerin baş harflerinden kelime türetirim. SüRaT VCd			

GERİ GETİRMEYİ (HATIRLAMAYI) ARTIRICI STRATEJİLER

27. Derste hatırlamamız istenilen bilgiyi, ilk öğrendiğim çevreyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.			
28. Önceden öğrendiğimiz bir konu hakkında derste öğretmenim bir soru sorduğunda sorunun cevabını, bilgiyi öğrenirken geçirdiğim yaşantıları aşamalı olarak			

hatırlamaya çalışarak cevaplandırırım (Nerede ne yaptım? Sonuçları ne olmuştu? Gibi sorularla bilgiyi hatırlamaya çalışırım).			
---	--	--	--

GÜDÜLEME STRATEJİLERİ

29.Dersi öğrenmeye olan güvenim tamdır. (Ben bunu başaracağım, bu konuyu öğreneceğim gibi kendime motive edici konuşmalar yaparım)			
30.Öğrenme eksikliklerimi ve yetersizliklerimi tespit ederek, tamamlarım.			
31.Ders anlatılırken beni rahatsız eden uyarıcıları ortadan kaldırmaya çalışırım			

YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ

32.Sınıfta öğrenmelerimi denetlerim.			
33.Sınıfta ders başlamadan önce nasıl öğrenebileceğime dair bir plan yaparım.			
34.Dersi önceden nasıl dinleyeceğimi planlar ve dersi yapmış olduğum plan dahilinde dinlerim.			
35.Ders sırasında belirlediğim planın öğrenmem için doğru olup olmadığını sınırlarım.			
36.Uygun plan kullanmıyor isem planımı değiştiririm.			

EK-3

Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön Deneme Uygulaması Madde Faktör Yük Değerleri

Component Matrix(a)

	Component
	1
m1	,574
m4	,567
m6	,406
m7	,519
m8	,582
m9	,514
m12	,514
m13	,530
m14	,408
m15	,520
m16	,474
m17	,537
m18	,611
m19	,593
m20	,548
m21	,536
m22	,505
m23	,499
m24	,559
m25	,487
m26	,581
m27	,540
m28	,542
m29	,612
m30	,591
m31	,564
m32	,428
m33	,406
m35	,486
m38	,478
m39	,436
m40	,550
m41	,560
m42	,592
m43	,595
m44	,506

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 1 components extracted.